

# CAPÍTULO I

## HABLANDO SOBRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En el presente capítulo sobre la práctica pedagógica, se abordan inicialmente la educación y la pedagogía con base en los aportes de clásicos como Immanuel Kant, Juan Herbart, María Montessori, John Dewey, Amos Comenio, Johann Pestalozzi y Jacques Rousseau. Luego, se plantean algunas reflexiones sobre la práctica pedagógica desde la postura de Olga Lucia Zuluaga, Janeth Saker, Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Wilfred Carr, Miguel Sabalza, entre otros referentes en el ámbito nacional e internacional que contribuyeron a la construcción del concepto de práctica pedagógica. Con este fin, se establecieron dos dimensiones: la formativa y la experiencia.

La definición del concepto de práctica pedagógica para la investigación se constituyó en el referente que guió el rastreo de la información, la revisión de las fuentes primarias y secundarias y el análisis de la información, con base en las dos dimensiones de la práctica pedagógica: formativa y experiencia. A su vez, permitió determinar los saberes que la práctica pedagógica desarrolla.

Por otra parte, en este capítulo se revisa el concepto de *practicum*, pues es considerado un referente que asimismo abarca el de práctica pedagógica, pues alude al periodo de formación de los estudiantes fuera de la universidad – en este caso, de la Escuela Normal –, que hace parte del currículo y que está integrado a la

formación de los profesionales. Además, se habla de pedagogía investigativa a partir de los aportes de Dewey y Herbart; del primero, en relación con el concepto de *experiencia*, y del segundo, con la *observación*, aspectos considerados como fundamentales en el proceso investigativo dentro de la práctica pedagógica.

## Educación ¿arte, práctica o proceso?

### *Educación como arte*

Esta concepción se remonta a más de 2500 años en la antigua Grecia; el arte (*tekne*) y lo bello eran el resultado exterior, su objetivo la acción, producir, reproducir o fabricar. Para Kant, la educación era un arte “porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas”<sup>25</sup>, por lo tanto, debe ser perfeccionada y razonada para lograr los propósitos.

Entender la educación como un arte que se perfecciona por muchas generaciones es asumir que tiene un sentido histórico, que es un ir y venir que fundamenta la esencia de todos los hechos y permite la comprensión de lo que se vive en el presente. Frente a este aspecto, Heidegger expone: “el arte es histórico y en cuanto tal es el cuidado creador de la verdad en la obra. Este es fundación en el triple sentido de donación, fundamentación e inicio”<sup>26</sup>. Así, cobra un valioso sentido de invitación para los estudios sobre la educación, a fin de desarrollar la interpretación y la explicación de los hechos y los fenómenos que la rodean desde la mirada histórica.

En ese mismo sentido, Tardif parte desde la cultura filosófica y define la educación como un arte que engloba tres elementos principales: acción, arte y ciencia, los cuales se describen en la tabla 1. “El arte (*tekne*) se distinguía, por una parte, de la ciencia (*episteme*), como lo contingente se distingue de lo necesario [...] y,

---

25 Emmanuel Kant, *Sobre pedagogía*, ed. Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe, Madrid: Daniel Jorno Editor, 1911, 21.

26 Martín Heidegger, “El origen de la obra de arte”, en *Caminos del bosque*, ed. Martín Heidegger, Madrid: Alianza, 1996, 50-51.

por otra parte, de la práctica (*praxis*), es decir, de las actividades inmanentes al agente<sup>27</sup>.

Tabla 1. La educación como arte según Tardif

Categorías	Acción (praxis)	Arte (tekné)	Ciencia (episteme)
Actividad Típica	Actividad inmanente al agente, acción moral	Fabricación de una obra y producción de algo (efecto, resultado, etc.)	Contemplación y conocimiento riguroso.
Actor Típico	El hombre prudente, el hombre político, el hombre guerrero, el hombre que goza.	El artesano, el sofista, el médico, el educador.	El sabio, el filósofo, el científico.
Naturaleza de la actividad	Orientada por fines inmanentes o naturales al agente.	Orientada por resultados exteriores al agente.	Orientada por un interés relativo al conocimiento puro.
Objeto típico de la actividad	El hombre y la existencia humana.	Las cosas, las personas y los acontecimientos.	Las realidades puramente intelectuales.
Saber típico	Antropología, ética, política.	Las técnicas y las artes; el saber hacer.	Las ciencias puras, la filosofía.
Naturaleza del saber	Erudito, pero no riguroso y necesario.	Saber que trata de lo contingente y de lo particular.	Riguroso y necesario.
Objeto del saber	Los fines y las normas.	Los seres contingentes e individuales.	Los seres necesarios (los números, lo divino).

\*Fuente: Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea Ediciones, 2004, 115.

Los tres elementos ayudan a distinguir la educación (como arte) de la acción y de la ciencia, en las cuales, las personas, las cosas y los acontecimientos son objeto de la actividad que permitía la fabricación, producción o reproducción de las cosas. La ciencia persigue su fin no con el sentido de hacer, sino de producir algo a partir de hechos y eventos particulares. Desde esta concepción de la educación como arte, se cataloga al maestro como artesano<sup>28</sup>,

27 Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea ediciones, 2004, 115.

28 Araceli de Tezanos, *Maestros: artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: CIUP, 1987.

porque tiene un conocimiento, reproduce y actúa con base en la tradición, en su habilidad personal y en su experiencia.

Actualmente, se ha venido gestando la connotación de la educación, desde una mirada histórica. Para Freire<sup>29</sup>, la educación como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, se ha venido desarrollando hasta tornarse en la vocación de humanización. Esta es una vocación porque se tiene la disposición, el agrado y el interés de generar en el ser humano la sensibilidad, la conciencia y la actitud para acceder al conocimiento, apropiarlo y transformarlo.

## Educación como práctica

La palabra práctica viene del griego *praktikós*, término utilizado para designar “[...] lo referente a la acción”, y que en latín toma dos formas, *praxis* para significar “uso, costumbre” y *practice*, referida al “[...] acto y modo de hacer”<sup>30</sup>. La etimología de la palabra práctica nos ubica en el actuar, en la acción que se lleva a cabo con diferentes propósitos, y en el hacer, característico del ser humano.

La educación se somete a diversos cambios y transformaciones a través de las generaciones para lograr su perfección, lo cual indica que es una práctica de saberes, de experiencia, de responsabilidad. De alguna manera, al decir que el objeto de la educación es la sabiduría humana, Pestalozzi<sup>31</sup> llama la atención sobre la imperiosa necesidad de que la educación propenda por educar desde los valores, el goce, la diferencia, la paz y la armonía, porque “[...] la educación es eminentemente social. Es social por su fin”<sup>32</sup>. Y el fin, dice Herbart, se “[...] divide en fines de elección (no del educador, ni del niño, sino del hombre futuro)

---

29 Paulo Freire, *Política y educación*, México: Siglo XXI Editores, 1996.

30 Mariluz Restrepo y Rafael Campo, *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002, 13.

31 Johann E. Pestalozzi, “Las veladas de un ermitaño”, en *Sobre educación*, ed. Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe, Madrid: Daniel Jorno Editor, 1911, 125-126.

32 Emile Durkheim, “La educación como fenómeno social”, *Revista Colombiana de Educación*, 19, 1988: 10.

y en fines de moralidad”<sup>33</sup>. El fin es el pensar en el hombre que se desarrolla y en el papel del maestro para hacer que, a partir de la experiencia y las exigencias que provienen del contexto, este abra su propio camino, para generar interés y, como fin pedagógico, la multiplicidad<sup>34</sup> del interés.

A saber, esta es una educación no muy alejada de la que Rousseau<sup>35</sup> planteó en su libro *Emilio, o de la educación*, la cual se caracteriza por la experimentación a través de lo sensorial y la observación de la naturaleza. El tutor debía despertar interés a través de preguntas o de la observación e indagación para captar su atención, buscar las respuestas y así generar curiosidad y gusto. El filósofo francés consideraba a la educación como el camino adecuado para formar ciudadanos libres, conscientes de sus derechos y deberes; sin embargo, comprendió que el sistema educativo no podía llevar a cabo esa labor.

También se puede hablar de una educación vista desde el planteamiento de Montessori, quien consideraba que esta no se daba a través del maestro, sino que era un proceso natural, desarrollado espontáneamente en el ser humano, que “no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente”<sup>36</sup>.

A partir de estas posturas, se concluye que la educación es una experiencia vivencial, real, organizada, con propósitos claros, que se materializa en el hacer para luego llegar al saber y al comprender. Dada su naturaleza vivencial, se potencia lo sensorial, la indagación, la curiosidad y la experimentación; “por naturaleza, llega el hombre al conocimiento mediante la experiencia [...]”<sup>37</sup>. Estos postulados son contrarios a lo que

---

33 Johann Friedrich Herbart, *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*, Madrid: Espasa Calpe S. A., 1935, 95.

34 Para Herbart, la multiplicidad es diferente a la universalidad, pues el principio social de la división del trabajo es negado por esta. La multiplicidad es un todo y no un simple agregado de partes, la conforman la concentración, la reflexión, la claridad, la asociación, el sistema y el método.

35 Jean Jacques Rousseau, *Emilio o de la educación*, Madrid: Alianza, 1998.

36 María Montessori, *La mente absorbente del niño*, México: Diana, 1986, 19.

37 Johann Friedrich Herbart, *Pedagogía general*, Op. cit., 129.

pensaba Pestalozzi, quien consideraba que el sistema educativo podía con esta tarea siempre y cuando el compromiso del maestro y de quienes establecían la normatividad educativa fuera claro en lo que quería lograr, pues no hay un único camino para llegar a la formación de los individuos. “[...] No existe método pedagógico universal”<sup>38</sup>, existen diversas metodologías que se desarrollan en la práctica y que pueden lograr la educación como una liberación.

Entender la educación como una liberación es preocuparse por transformar al sujeto, por llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad, lo cual conlleva una experiencia diferente y, a su vez, la apropiación y la comprensión de un mundo que está al alcance, en el cual él es partícipe. Por lo tanto, “[...] la educación sería tiranía si no condujera a la libertad”<sup>39</sup>, porque limitaría los espacios para la creatividad, la innovación, la propuesta, el diálogo y la concertación e implantaría la imposición, la opresión y el autoritarismo. Además, Herbart considera que la educación no es solamente dejar hacer y desarrollar, tampoco es una nueva creación, sino el cuidado de aptitudes que permiten la evolución, la adquisición de ideas, la modelación de los deseos y la voluntad para llegar a ser autónomo, libre y capaz de gobernarse a sí mismo.

Sin embargo, Zafra, cuando retoma a Montessori, establece un problema en la educación, el cual se constituye “[...] en poder superar la lucha permanente entre los niños y los adultos y en establecer relaciones mejores entre estas dos clases de la sociedad que son rivales”<sup>40</sup>. Por naturaleza, el niño es inquieto, activo, y busca apropiarse de lo que está a su alrededor (conocimiento del todo a través de la experiencia), es decir, absorber el conocimiento; mientras que el adulto busca transformar y dar a conocer lo que hace. Por esta razón, su propuesta está pensada desde los niños y para los niños, gracias a la adaptación de los materiales, los

---

38 Herbart lo consideraba así, pues al proponer que la observación era la base de toda actividad práctica del maestro conllevaba a la diversidad contrario a la homogeneidad.

39 Theodor Fritsch, *Juan Federico Herbart*, Buenos Aires: Labor S. A., 1932, 115.

40 María de los Ángeles, Zafra, “Análisis bibliométrico de María Montessori (1870-1952) en la Actualidad” (tesis de Doctorado, Universidad de Málaga), 2012, 37.

recursos y los espacios a sus realidades y necesidades. Estas son las particularidades que menciona Herbart, cuya recomendación va dirigida hacia la atención abundante y perspicaz, así como a prestar atención a la personalidad del niño, ya que estas dependen de la observación, la experimentación y la práctica.

Para otros autores como Restrepo y Campo, entender la educación como práctica “[...] es el proceso mediante el cual los seres humanos van tomando determinada forma, y este proceso es el propio de la vida”<sup>41</sup>. Como proceso, esta indica que pasa por diferentes etapas que permiten ir modelando una estructura, una forma, un proceder, un actuar; asimismo, esta conlleva un hacer, pero en este proceso se hace una intervención generalmente dada en la interacción con los otros, el medio, un par o un superior.

En consecuencia, la educación como práctica evidencia que está mediada por las interacciones del sujeto con el medio y todo lo que este le ofrece; por lo tanto, es fundamental desenvolverse en espacios que le permitan potenciar sus conocimientos y, a su vez, adquirir la experiencia necesaria para continuar perfeccionándose. Además de esto, Abbagnano y Visalberghi retoman a Herbart, quien considera que la educación:

[...] no se basa solo en la instrucción, sino también en el gobierno y la disciplina. El gobierno entendido como la acción extrínseca que puede implicar premios y castigos y cuya finalidad se refiere al presente inmediato. Y la disciplina es el ejercicio autónomo de la fuerza de carácter y, por consiguiente, está orientado hacia el futuro, es decir, realiza una conquista estable de la personalidad<sup>42</sup>.

En este planteamiento, Herbart considera que la educación primero se divide en la instrucción y debe cuidarse de la rectitud, habla de una instrucción educativa que debe asociarse al niño y que está ligada al gobierno y a la disciplina: al primero como ese presente inmediato que ordena y evita desórdenes, que premia y castiga, y a la segunda como el futuro, del cual se espera sea el

---

41 Mariluz Restrepo y Rafael Campo, Op. cit., 49.

42 Nicola Abbagnano y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica, 1964, 495. Citan a Herbart.

perfeccionamiento del niño. A su vez, la mediación del otro es fundamental para que se pueda lograr una educación digna, la cual se alcanza a través de la promoción de intereses: el interés es el punto central de la instrucción y continuará para toda la vida.

De esta manera, el pedagogo alemán propone que se desarrolle la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino, a través de una educación metódica, enfocada hacia un objetivo, que genere simpatía – porque esta es la fuerza promotora del obrar – y proporcione ventajas al estado: “[...] por lo tanto la educación es tanto más perfecta cuanto más ventajas proporcione al estado”<sup>43</sup>, ya que es allí donde el ser humano se desarrolla, evoluciona, le sirve al otro y se entiende como a sus semejantes y a su país.

## Educación como proceso

Montessori dice que “la educación es un proceso natural que el individuo lleva a cabo espontáneamente y que no es el resultado de oír palabras, sino que se basa en la experiencia que brinda el contacto experimental con el medio [...]”<sup>44</sup>. Dicha experiencia está permeada por la interacción con el adulto, con el contexto y con sus pares. Es a través de la vivencia como el niño aprende, para lo cual debe tener un ambiente propicio, que permita su desarrollo, la formación del ser y la transformación de su realidad.

Lo anterior coincide con la premisa de Herbart, cuando dice que “el proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico*, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad”<sup>45</sup>. De esta manera, entender la educación como proceso es comprender que su ritmo es lento, pausado, de un ir y venir constante, lleno de experiencias que solamente se logran a través de la vivencia y que su resultado solamente se verá en el actuar dentro de la sociedad.

---

43 Theodor Fritzsch, Op. cit., 164.

44 María Montessori, *Educar para un nuevo mundo*, Argentina: Errepar, 1946, 10.

45 Nicola Abbagnano y A, Visalberghi, Op. cit., 441.



Por consiguiente, como lo plantea Carr<sup>46</sup>, la educación no se puede limitar exclusivamente a la adquisición de conocimiento sino que debe verse como el proceso que posibilita el desarrollo del ser humano a través de la adquisición de conocimiento, de la interacción con los textos, de la experiencia con el medio y con otros seres humanos en diferentes contextos. De allí que, su importancia radica en la mediación que el docente hace para que se logren los objetivos propuestos en la planeación del acto educativo, en sus intencionalidades y en las diversas interacciones con los demás, el medio y el conocimiento.

Asumir que la educación es un proceso natural que contribuye al desarrollo del ser humano, que posibilita la inserción en la sociedad, la adquisición de conocimiento y la comprensión de la realidad para ser parte activa de esta, implica que esta es entendida como un proceso de humanización, porque transforma, integra y construye. Esto nos llevaría a hablar de la educación como triple proceso.

## **Educación como triple proceso**

Charlot introduce un nuevo aspecto, una dimensión, la cultura, que se inserta en lo que ella comprende como educación: “es un triple proceso de humanización, socialización y entrada en una cultura, un sujeto singular. Podemos prestar más atención a una dimensión que a otra, pero en la realidad del proceso educativo, las tres permanecen indisociables”<sup>47</sup>. Mediante ese proceso de humanización y socialización, el ser humano se introduce en la cultura, hace parte de ella y se va moldeando. Como lo menciona la autora, no es posible separarlas. En ese orden de ideas, Do Rosário plantea que la educación “se va constituyendo como intencionalidad; se va instituyendo como artefacto cultural y va produciendo conocimientos y saberes”<sup>48</sup>.

---

46 Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Ediciones Morata, 1995, 80.

47 Bernard Charlot, “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”, *Revista Brasileira de Educação*, 11, no. 31, 2006: 15 [mi traducción].

48 María Amélia do Rosário, *Pedagogia e prática docente*, Brasil: Cortez Editora, 2012, 37-38 [mi traducción].

Por consiguiente, asumir la educación como triple proceso es ser partidario de que, a medida que va estableciendo relaciones, el ser humano se está educando, a la vez que socializa y se inserta en una cultura, lo que deriva en un acto de humanización. Esto le permite identificarse como un actor más; es en la interacción cuando las personas orientan sus acciones y comportamientos en función de los demás, en la transformación de la naturaleza y en la producción de artefactos.

Por otro lado, las tres acciones –constituir, instituir y producir– dan cuenta del triple proceso que se plantea a partir de la idea de educación para Do Rosário y Charlot. Dicho proceso inicia con la constitución de la intención y finaliza con la producción de conocimientos y saberes; a través de estos, se instituye un artefacto cultural<sup>49</sup>, que posibilita las relaciones entre el ser humano, sus similares y el mundo que los rodea.

En ese mismo sentido, Saviani define la educación como “el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, la humanidad que es producida histórica y colectivamente por el conjunto de los hombres”<sup>50</sup>. Esto indica que la educación es entendida como una mediación que se lleva a cabo en el seno de la práctica social global, la cual puede ser el punto de partida y de llegada de la práctica educativa exclusiva del ser humano, que tiene historia e historicidad.

Debido a que tiene historia, la educación es considerada por Luzuriaga como “el estudio de la realidad humana a lo largo del tiempo”<sup>51</sup>, el reconocimiento de que tiene un pasado y un presente y que se proyecta hacia el futuro. Por ende, la práctica educativa es un hecho social que hace parte del proceso educativo, cuya característica es ser organizado y coherente. Esto nos lleva a

---

49 Los artefactos culturales son piezas básicas de engranaje del ser humano con el mundo físico y de las personas entre sí. Eloy Martos y Alberto E. Martos, “Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: Discusiones conceptuales y praxis educativa”, *Revista Teoría de la Educación*, 26, no. 1, 2014: 122.

50 Dermeval Saviani, *A pedagogía no Brasil: história e teoria*, Campinas: Autores Associados, 2008, 185 [mi traducción].

51 Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Op. cit., 11.

Kant, cuando manifiesta que la educación es un arte que debe ser razonada y debe ser entendida como pensada, organizada, analizada, intencionada y dialogada. En este proceso educativo, transmitir el conocimiento y las costumbres para la adquisición de aprendizajes se convierte en una tarea imperiosa y en una práctica social que se asume desde la pedagogía, a las cuales están llamadas las Escuelas Normales.

Ahora bien, la cultura es definida por Freire como la:

[...] representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas forjadas en el marco de las relaciones desiguales y dialécticas, siendo una forma de producción cuyos procesos están íntimamente conectados con la estructuración de diferentes formaciones sociales<sup>52</sup>.

Lo anterior refleja un vínculo muy estrecho entre cultura y educación, y cultura y práctica, el cual está determinado por los artefactos culturales que funcionan como piezas básicas de unión entre las experiencias, las prácticas, el conocimiento y las relaciones, que, a su vez, marcan al ser humano y lo definen. Para Giroux, estos vínculos y relaciones le permiten establecer que:

La cultura se ha convertido actualmente en la fuerza pedagógica por excelencia y su función como condición educativa fundamental para el aprendizaje es crucial para establecer formas de alfabetización cultural en diversas esferas sociales e institucionales a través de las cuales las personas se definan a sí mismos y definan su relación con el mundo social<sup>53</sup>.

Esto confirma que, en el proceso educativo, la cultura tiene un papel determinante en el aprendizaje, en la adquisición de conocimiento, en la interacción, en las relaciones entre los sujetos y el conocimiento. Asimismo, se encuentra una relación entre cultura y pedagogía, ya que, para Giroux, la cultura como fuerza pedagógica reivindica historias, memorias y narraciones, y hace evidente el papel de la pedagogía en el desarrollo de los procesos culturales y en su fortalecimiento dentro de la sociedad. Es a

---

52 Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*, Barcelona: Ediciones Paidós, 1990, 20.

53 Henry Giroux, *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona: Grao, 2001, 18.

través de la educación como esta se materializa, se desarrolla, se profundiza y se instaura.

## La pedagogía

Anteriormente, se mencionó que la educación como práctica está mediada por las interacciones entre el sujeto y el medio que lo rodea. En este apartado hablaremos de otra mediación, la pedagogía, concepto que incluye “[...] la formación, pero también el proceso o el hecho educativo, la escuela, la disciplina, el sistema, el poder, el sujeto, la enseñanza y el aprendizaje”<sup>54</sup>. Esto permite comprender, primero, que ella abarca diversos elementos; segundo, que los elementos están relacionados entre sí; tercero, que debido a su amplitud no podría tener una sola definición; y, cuarto, que su propia concepción tiene un carácter histórico.

Desde esta perspectiva, se retoma a Kant, quien dice:

La pedagogía o teoría de la educación es física o práctica. La educación física es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir como un ser que obra libremente (se llama práctica a todo lo que tiene relación con la libertad)<sup>55</sup>.

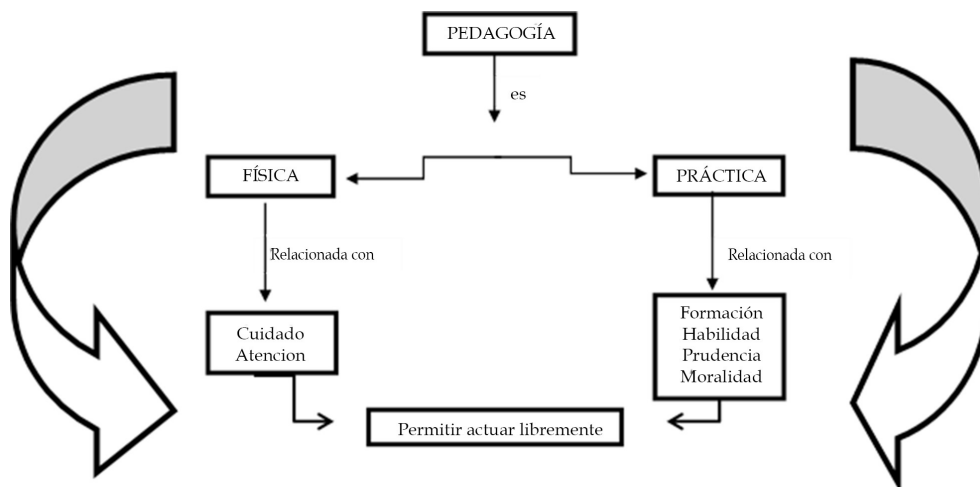
Entonces, la pedagogía se relaciona con la atención, cuidado y formación del sujeto para que actúe libremente como producto de la educación práctica, la cual comprende la habilidad, la prudencia, la moralidad, necesarias para consolidar el talento, llevar a cabo sus intenciones y actuar moderadamente. Por consiguiente, para Kant, la pedagogía es la relación entre atención, cuidado, formación, habilidad, prudencia y moralidad, según expone la gráfica 2; esto supone la formación de sujetos capaces de actuar libremente, de tomar decisiones, de poner al servicio sus talentos y de ser moderados.

---

54 Alexander Ortiz Ocaña, “Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 29, 2017: 171.

55 Emmanuel Kant, Op. cit., 35.

Gráfica 2. La pedagogía según Kant



\* Fuente: elaboración propia.

Asimismo, Quiceno apuesta a la educación como liberación y a la pedagogía como una forma de producir la libertad. Para él, tanto la educación como la pedagogía “han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No de producir el sujeto, sino de llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad”<sup>56</sup>. En esa transformación es cuando cobra sentido hablar de la educación como triple proceso, porque en la humanización y la socialización se afianzan relaciones libres – que posibilitan la entrada a la cultura, a esa fuerza pedagógica que permite que las personas se definan a sí mismos – y como prácticas se establecen en la cotidianidad y se alejan de normativizar.

No solo se habla de la transformación del sujeto, de perfeccionarlo<sup>57</sup>, sino también de la pedagogía. Do Rosário afirma que “en la antigüedad clásica, la pedagogía se estaba tejiendo y construyendo por medio de ideas y acciones que se fueron componiendo y recomponiendo con el pasar de los siglos”<sup>58</sup>. Tejer

56 Humberto Quiceno, “Michael Foucault ¿pedagogo?”, en *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, ed. Universidad Pedagógica Nacional e IDEP, Bogotá: Delfín, 2005, 98.

57 Absalón Jiménez Becerra, “Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 29, 2017: 254.

58 María Amélia do Rosário, Op. cit., 46-48 [mi traducción].

y construir son dos conceptos detallados en el libro la *Didáctica magna*, considerado como “el primer manual de la técnica de la enseñanza, basado sobre principios científicos, que hacen de la educación una ciencia”<sup>59</sup>. A partir de las ejemplificaciones, Comenio ofrece el desarrollo de actividades de las ciencias naturales, con lo que abre un amplio campo para la enseñanza de otras áreas del conocimiento, es decir, va tejiendo y construyendo conocimientos propios de las áreas.

A su vez, su propuesta fue modelada por los docentes de la época, proceso que cambió la enseñanza y permitió afirmar que la *Didáctica magna* transformó la pedagogía en ciencia de la educación y a los pedagogos en profesionales. De esta forma, el estudiante pasó a ocupar el centro de la actividad escolar y a criticar las prácticas violentas y el castigo, lo cual contribuyó a modificar los hábitos de enseñanza, a revolucionar la educación y a establecer la esencia de su propuesta, que consistía en comprender, retener y practicar.

También se habla de la pedagogía científica desde el postulado de Herbart, considerado su fundador, quien piensa que la pedagogía es la “ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla”<sup>60</sup>. El autor la fundamenta en la psicología y en la filosofía práctica (ética); la primera “proporciona los medios a la educación” y la segunda “le indica sus fines”<sup>61</sup>. Para esto, se basa en que el concepto primordial de la pedagogía es la educabilidad del niño, pero está limitada por la situación y el tiempo y mediada por la instrucción: esta última es la que posibilita la educación.

Sin embargo, para Do Rosário la pedagogía antes de constituirse como ciencia, se establece como una práctica social que organiza la educación y busca comprender y transformar las prácticas educativas. En este sentido, la pedagogía es abarcadora, histórica, social, incluyente, práctica y totalizante; está presente en

---

59 Juan Amos Comenio, *Didáctica magna*, México: Porrúa, 2007, xxxi. Primera edición publicada en 1632. Esta obra fue dividida por Comenio en tres partes: didáctica general, didáctica especial y organización escolar.

60 Johann Friedrich Herbart, Op. cit., 60.

61 Lorenzo Luzuriaga, *Antología pedagógica*, Buenos Aires: Losada, 1968, 115.

las relaciones que el ser humano construye y ayuda a construir. Por ende, es mediadora, reconoce que hay unos hechos culturales, sociales, económicos y políticos<sup>62</sup> que influyen, es decir, no es exclusiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, del sistema educativo o de los docentes.

No obstante, como ciencia, esta ofrece instrumentos teóricos y prácticos que permiten al profesor desarrollar acciones que funcionen como mediaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, que busquen encaminarse hacia un propósito claro y definido previamente, o sea, que cambien y transformen tanto en lo individual como en lo colectivo. Charlot afirma que la pedagogía, sea tradicional o nueva, enmascara ideológicamente el significado político de la educación porque “hay acontecimientos que son políticos en tanto son consecuencias de la organización económica, social y política de la sociedad”<sup>63</sup>.

Además, la pedagogía como ciencia de la educación guía la intervención, brinda elementos para llevarla a cabo, posibilita la construcción de caminos fundamentados en saberes, amplía la visión del maestro a otros campos, da lugar a la mirada retrospectiva para analizar y replantear aquello que no ha funcionado, relaciona el pasado con el presente y establece pautas para el futuro. Todo esto se encuentra ligado a la práctica pedagógica y es allí cuando se hace evidente. Por esta razón, Do Rosário advierte acerca de la propuesta de Selma Garrido, quien considera que:

La pedagogía produce fundamentos para la práctica docente, no sobre recetas y prescripciones, sino con base en una mirada (teoría) que confronta y resignifica la práctica, realza que la pedagogía, fundamenta la práctica, la interpreta y la comprende, crea conocimientos y saberes con base en ella y no existe práctica sin teoría que la sustente ni teoría distanciada de la posibilidad de práctica<sup>64</sup>.

---

62 Do Rosário piensa que la pedagogía es un espacio y un instrumento políticos, “porque toda pedagogía como práctica social implica una intervención en el colectivo, la cual necesariamente ocurre para producir una dirección de sentido”. Op. cit., 32 [mi traducción].

63 Bernard Charlot, *A Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos pedagógicos na teoria da educação*, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986, 13 [mi traducción].

64 María Amélia do Rosário, Op. cit., 113-114 [mi traducción].

Desde esta perspectiva, pedagogía y práctica tienen una relación necesaria e incluyente, se complementan: la primera provee a la segunda de fundamentos, razones y principios, pero, para esto, se vale de ella, se alimenta de ella para construir el saber, el conocimiento, la teoría. Esta es una de las razones para hablar de formación docente y de práctica pedagógica.

## Formación docente

Herbart cree que la formación es un proceso de reconstrucción, de organización, en el cual se seleccionan y coordinan actividades que hacen parte del entorno social y que conllevan la formación del carácter; pero, para el autor, esta depende también de la formación del espíritu, por lo tanto, no se puede separar la educación intelectual de la educación moral. Imbernón la considera como un “proceso continuo de transformación de la subjetividad que se inicia con la elección de una disciplina cuyo dominio se va perfeccionando paulatinamente”<sup>65</sup>. En dicho proceso de transformación, confluyen varios aspectos como el reconocimiento de intereses, la toma de decisiones, la responsabilidad, el asumir posturas frente a exigencias personales, académicas, pedagógicas y administrativas, la adaptación según la normatividad, entre otras.

Desde el campo educativo, se entiende la formación como “el proceso permanente de adquisición de conocimientos, diseños y prácticas para el desempeño de una determinada función”<sup>66</sup>, el cual atañe a todos aquellos que están involucrados en procesos formativos para desempeñarse en una profesión; entonces, no es exclusivo del ámbito educativo. Este concepto “implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia

---

65 Francisco Imbernón, “Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?”, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 2000, 40.

66 Alejandra Rico y Myriam Rodríguez, “La formación docente inicial en cuatro décadas de historias de vida de maestros colombianos” (tesis de maestría), Universidad de la Salle, 2011, 32.



entre educación e instrucción”<sup>67</sup>. Así, la acción debe estar fundamentada, planeada y organizada para atender a objetivos claros que garanticen el cambio y direccionen los procesos hacia la construcción del saber y al desarrollo de competencias laborales, cognitivas, éticas y ciudadanas. Esto permite afirmar que no es posible separar la educación intelectual<sup>68</sup> de la educación moral como lo propone Herbart.

Todas estas observaciones se relacionan también con la propuesta de Díaz, quien considera la formación como el proceso de generación y el desarrollo de competencias que se van especializando y generan diferencias entre los seres humanos. El autor también expone que los estudiantes adquieren conductas, carácter y maneras, “a través de la legitimación de ciertas prácticas, procedimientos y juicios, que intentan producir un orden interno o subjetivo. En este caso, podemos considerar que la formación está cruzada por una dimensión ético-política”<sup>69</sup> y que no se puede desprender de las exigencias que el Estado establece a través de sus órganos de control.

Por consiguiente, esto conduce a la especialización del futuro maestro, a que este desarrolle competencias profesionales, éticas y ciudadanas, asumidas con un carácter normativo, expresado en códigos morales que rigen su actuación en y para su profesión. En ese sentido, “la reflexión ética nos ha llevado por caminos de encuentro con la libertad”<sup>70</sup>, porque la ética es una decisión humana acerca de lo que es posible hacer. Por tanto, aunque existan normas o códigos que se deben cumplir, el ser humano tiene la capacidad y la libertad de tomar sus propias decisiones, de actuar y de discernir, a saber: es un ser autónomo. En este aspecto, Barroco dice:

---

67 Ida Catalina Gorodokin, “La formación docente y su relación con la epistemología”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 5, 2005, 2.

68 “Para Restrepo Mejía, son tres los grandes medios de la educación intelectual: la enseñanza, la práctica y el medio social”. Tomado de Absalón Jiménez Becerra, Op. cit., 263.

69 Mario Díaz, *La formación académica y la práctica pedagógica*, Santa Fe de Bogotá: Icfes, 1998, 31.

70 María Lucía Barroco, *Ética: fundamentos socio-históricos*, São Paulo: Cortez Editora, 2010, 100 [mi traducción].

La ética es un modo de ser práctico-social, que para objetivarse, supone la participación consciente y racional del individuo que dispone de un grado relativo de libertad, de autonomía, para evaluar, escoger, deliberar, proyectar sus acciones, dirigidas a lo que considera como base en las referencias sociales de su tiempo histórico<sup>71</sup>.

De modo que, la dimensión ético-política de la formación se debe a que, al hacer parte de la sociedad, cumplimos una función social desde la profesión docente, nos comprometemos con el desarrollo de una política de Gobierno y luchamos por los intereses y reivindicaciones sociales. La formación involucra competencias básicas,<sup>72</sup> específicas<sup>73</sup> y transversales, que se ponen en juego durante el proceso de formación y en la experiencia en el aula<sup>74</sup>, cuando se interrelacionan y se articulan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, Barrón propone tres modelos en la formación docente. El primero es el proceso-producto, caracterizado por concebir al docente como un “técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes”<sup>75</sup>; aquí, el docente planea y organiza actividades con el fin de conseguir los objetivos propuestos (visión conductista). El segundo es el modelo mediacional o la práctica como comprensión de significados, a partir de la interacción y de los procesos que se dan en el aula, donde se comprende e interpreta el mundo. El tercero es el ecológico de análisis de aula, el cual busca explicar las relaciones entre las exigencias de la escuela y los comportamientos y aprendizajes que se generan.

Como complemento a estos tres modelos, Perrenoud<sup>76</sup> propone diez aspectos que se deben tener en cuenta en los currículos de

---

71 *Ibíd.*, 218 [mi traducción].

72 Comunicativas, dialógicas, éticas, convivencia social, emocionales, cognitivas, motrices, investigativas y artísticas.

73 Aquellas que involucran conocimientos técnicos y tecnológicos.

74 Asumo el aula como todo espacio utilizado para la formación, no es exclusivo de las cuatro paredes.

75 Concepción Barrón Tirado, “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”, *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 1, 2015, 44.

76 Philippe Perrenoud, *La formación de los docentes en el siglo XXI*, Ginebra: Universidad de Ginebra, 2001.

la formación docente para brindar una formación profesional de alto nivel: una transposición didáctica basada en los análisis de las prácticas y sus transformaciones, un referencial de competencias que identifiquen los saberes y las capacidades requeridas, un plan de formación en torno a competencias, un aprendizaje a través de problemas, la articulación entre teoría y práctica, una organización modular y diferenciada, una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo, unos tiempos y dispositivos de integración y movilización de lo adquirido, una asociación negociada con los profesionales y la selección de los saberes.

Desde estas dos posturas, la invitación está hecha: la formación docente debe pensarse en la realidad de las aulas escolares, en la diversidad de situaciones que allí suceden y que no son mencionadas en ninguna cátedra y en la resolución de problemas del diario vivir como la cantidad y la heterogeneidad de estudiantes. En consecuencia, se debe pensar que es necesario desarrollar otras competencias propias del ejercicio docente, que en el desarrollo de la práctica pedagógica están siendo constantemente demandadas. Asimismo, es importante pensar en competencias que impliquen la práctica reflexiva, la resolución de problemas y la evaluación para tomar “conciencia de los límites de sus recursos metodológicos y teóricos,”<sup>77</sup> para que emerjan necesidades de la formación<sup>78</sup>, que se familiaricen con la evaluación formativa, la transversalidad y otras disciplinas que complementen la formación de base. Es por esto que, “hablar de la formación implica incursionar en un campo polémico y en términos teóricos aún en construcción”<sup>79</sup>.

Entonces, la formación docente permite la profesionalización del profesor y genera conciencia del “papel del profesor como

---

77 Ibid., 11.

78 Como es el caso de la atención a la diversidad: “*diversidad de prácticas culturales y a su incardinación social sin menoscabo de que se logre la necesaria calidad profesional*”. María Isabel Lafuente Guantes, “Educación intercultural y formación del profesorado”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19, 29, 2017, 95.

79 Lilia Figueroa Millán, “La formación de docentes en las Escuelas Normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxx, 1, 2000, 118.

sujeto de conocimiento y no como reproductor”<sup>80</sup>, alejado de estructuras rígidas y poco cambiantes y de los recetarios que indican cómo, qué y cuándo actuar. A su vez, esta se debe combinar con la planificación y la reflexión, comprendido este proceso como la oportunidad para continuar en formación, para adquirir nueva información y producir su propio conocimiento, el cual será útil en la práctica.

Con base en lo expuesto sobre la necesidad de la planificación y la organización y su importancia en el desarrollo de la práctica pedagógica, retomo a Zabalza<sup>81</sup>, quien hace una propuesta sobre los planes de estudio, considerados relevantes en la formación docente, porque de ellos depende la concreción del perfil del maestro, las competencias, las habilidades y los conocimientos que adquirirán los maestros en formación.

Los aspectos que Zabalza propone para la construcción de los planes de estudio son: el perfil, la selección de contenidos formativos (contenidos curriculares generales, formativos generales e inespecíficos, contenidos formativos disciplinares, contenidos formativos disciplinares especializados y *practicum*) y el marco organizativo. Para que el currículo sea funcional, es necesario que esté pensado en función del contexto y de las necesidades del mismo; estructurado desde el conocimiento de la población y de lo que realmente se espera; y flexible para que, al estar en marcha, pueda ser reorganizado según el seguimiento que se haga del mismo.

De tal forma que, pensar en la formación de los maestros, es asumir con rigurosidad los retos que se establecen desde la academia, la sociedad, la ciencia y los avances tecnológicos, que deben verse reflejados en la práctica y en las competencias anteriormente mencionadas.

---

80 José Rubens Lima Jardimino y Andressa Maris Rezende Oliveri, “A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos confidentes (MG)”, *Revista EntreVer*, 3, 4, 2013, 239.

81 Miguel Zabalza, “Curriculum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?” Valencia: III Jornada de Formación de Coordinadores, 2003, 10, <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf> (consultado el 22-7-2015).

## El practicum

Según Zabalza, el *practicum* es uno de los componentes curriculares de los programas formativos, “es el periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la universidad trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales”<sup>82</sup>. Este no dista de la práctica pedagógica, en la cual es requisito indispensable que el maestro en formación complemente y potencialice su proceso formativo en un establecimiento educativo, previo a obtener su titulación. Se hace de manera integrada en la carrera; así se establece una relación entre la formación universitaria y la experiencia profesional-laboral, que la convierte en un espacio académico que amplía y complementa la formación, contextualiza los saberes y brinda oportunidades para que la teoría cobre sentido.

En el *practicum* hay tres agentes implicados en el proceso. El primero es la universidad, la cual debe garantizar el espacio adecuado para desarrollar la práctica y seguir un programa con recursos adecuados. El segundo corresponde a los estudiantes, quienes deben tener una planificación de las actividades a desarrollar con el fin de vivir una experiencia significativa. El tercero son las instituciones de prácticas, de las cuales se espera que hagan la inserción progresiva al mundo profesional, para lo cual deben establecer un ambiente de aprendizaje y formación adecuado y pertinente.

El autor plantea que el *practicum* es de cuatro tipos, de los cuales, se retoman dos, relacionados con la práctica pedagógica. El primero está orientado a la formación práctica de los aprendices, “en el que el objetivo principal reside en la adquisición de aquellas destrezas y hábitos que serán importantes para el desempeño de la profesión”<sup>83</sup> y para el aprendizaje de la misma. Por consiguiente, el maestro en formación necesita de las destrezas y habilidades para desempeñarse en la profesión. Estas se desarrollan en el ejercicio de experimentación, diseño y ejecución de experiencias

---

82 Miguel Zabalza, “Curriculum universitario innovador”, Op. cit., 10.

83 Ibid., 22.

individuales y/o grupales, a saber, en un contexto real permeado por los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que dan paso al siguiente tipo.

El segundo tipo de *practicum* se inclina por la consecución de objetivos académicos a través de la práctica: “la experiencia práctica es subsidiaria de los aprendizajes adquiridos en la universidad y se busca en ella la posibilidad de aplicar en contextos reales aquello que se ha aprendido teóricamente en las disciplinas”<sup>84</sup>. Este es el espacio para dar cuenta de las relaciones entre teoría-práctica y enseñanza-aprendizaje, para la reflexión sobre el qué y el cómo de la profesión sobre los procesos de aprendizaje y la efectividad en la formación y para la adquisición de otros conocimientos propios de la profesión que solamente se asimilan en el desarrollo de esta, en el aula de clase, la biblioteca, la sala de urgencias, el consultorio, etc.

En sus cuatro niveles –dimensión institucional, dimensión curricular, lo que supone como situación de aprendizaje y lo que tiene de experiencia personal–, el *practicum* se constituye como elemento importante del currículo y de la formación de los maestros<sup>85</sup>, que debe desarrollarse, según Zabalza, a partir de:

Un proyecto de prácticas, un buen nivel de informatividad y claridad para los estudiantes, una buena integración en el proyecto global de la institución y de la titulación, una buena estructura interna como documento curricular y recursos materiales y personales puestos a disposición del desarrollo del plan de prácticas<sup>86</sup>.

En este escenario, el *practicum* posibilita la inmersión del estudiante en el espacio en que se desenvolverá, en sus dinámicas y relaciones, genera saberes, desarrolla habilidades, da lugar a comprensiones diversas que enriquecen la teoría y modifica actitudes, comportamientos y esquemas. Como momento de la

---

84 Ibid., 23.

85 Zabalza propone cuatro concepciones de la formación: formación como preparación al empleo, formación como mejora institucional, formación como desarrollo en sentido amplio y formación como mejora individual.

86 Miguel Zabalza, *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, Madrid: Narcea S. A., 2013, 87.

formación, se privilegian dos aspectos básicos caracterizados por la interconexión entre sí: el contacto con un escenario profesional real y la función encuentro. Esta última, dice Zabalza, es consigo mismo, con la profesión, los profesionales y la teoría, con ideas previas y preconcepciones, con estudiantes, con clientes y/o pacientes. Entonces,

[...] propicia formación personal y multidimensional que trasciende a los aprendizajes disciplinares (...) constituye, por tanto, un periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales. En algunas carreras, estos escenarios de trabajo pueden estar en la propia universidad<sup>87</sup>.

En este sentido, el *practicum* abarca la práctica de todas las carreras, incluida la práctica pedagógica. Este se refiere a la formación práctica, a la adquisición de destrezas y hábitos, de conocimiento y saberes propios de cada carrera, al desarrollo de competencias, a la diversidad de conceptos provenientes de otros campos, a los métodos de enseñanza e intervención; es decir, no solamente es el espacio de la experiencia, sino de la formación, de la comprensión de realidades, del diálogo entre saberes, de la resolución de problemas, de la recontextualización y del encuentro con otros saberes, ciencias o prácticas.

Adicionalmente, Zabalza establece que: “el *practicum* es una pieza relevante del proceso de formación de nuestros estudiantes, destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos-prácticos) con la experiencia en los centros de trabajo”<sup>88</sup>. Mientras que, hablar de la práctica pedagógica es atribuirle la especificidad de formación de maestros y para maestros, cuyo saber práctico será utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo de trabajo, entendido como los espacios académicos o establecimientos educativos de básica primaria, secundaria y/o media. “Ir de prácticas no es salir de la universidad para hacer cualquier cosa. Es seguir

---

87 Miguel Zabalza, “Curriculum universitario innovador”, Op. cit., 10.

88 Miguel Zabalza, “El *practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión”, *Revista de Educación*, 354, 2011, 25-26.

aprendiendo en un contexto no académico”<sup>89</sup>. Para el caso de la práctica pedagógica, esto significa ir a un espacio académico en el que se habla, se aprende y se enseña sobre pedagogía, didáctica, investigación, innovación, ética, entre otros.

## La práctica pedagógica

Es importante hablar de la práctica pedagógica como:

[...] una característica básica de los programas de formación de profesores, la introducción gradual de los futuros profesores a experiencias en clases y escuelas. En dichos programas las prácticas ocupan dos o tres años, siendo común comenzar las experiencias prácticas con visitas a las escuelas y aulas con el fin de observar, tutorear y asistir a los docentes. Gradualmente el futuro profesor, en algún momento, asumirá la clase a tiempo completo, asignaciones de prácticas cortas que usualmente terminan con una mayor cantidad de tiempo en sala, hacia el fin del programa<sup>90</sup>.

Esa es la práctica que caracteriza la formación de maestros en las Escuelas Normales. Como lo menciona Rusell, esta es gradual, inicia en la educación media y termina en el ciclo complementario con una intensidad horaria mayor y con un alto grado de responsabilidad por parte del maestro en formación, además de ser un proceso de aprendizaje constante que fortalece su propio crecimiento.

Para Freire, esta formación “[...] es el asumirse desde el principio como sujeto de la producción del saber desde la reflexión crítica sobre la práctica”<sup>91</sup>, es empoderarse de su papel como orientador, guía y acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje, tener una postura activa y crítica frente a su propia formación, estar en constante reflexión y darse a conocer. Por lo

---

89 Miguel Zabalza, *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, Op. cit., 65.

90 Tom Rusell, “La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar”, *Estudios pedagógicos*, XL, 1, 2014, 224.

91 Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*, Op. cit., 87.



tanto, el proceso formativo se lleva a cabo en la práctica, pero con unos intereses distintos. Según López:

Para comprender e interpretar las formas de poder-saber presentes en la experiencia de práctica, es menester tener claro que las prácticas, por sí mismas, son “fuerzas de poder, formas de saber, exterioridades, acontecimientos imposibles de prever o controlar de forma racional. Esto quiere decir que el saber no está localizado en el interior de las disciplinas, sino en su exterior<sup>92</sup>.

Al ser dinámico y estar en continuo movimiento y actualización, el saber permite establecer relaciones entre las disciplinas y otros saberes y diversos contextos; además, exige de los maestros su renovación en la práctica diaria, que, al ser asumida como una experiencia vivencial, de poder y saber, encuentra sentido en el acontecer del aula.

De acuerdo a lo anterior, la práctica pedagógica es concebida como el proceso formativo para el desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos, que permiten la comprensión y apropiación de la labor docente, las cuales se ponen en funcionamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro maestro y se concretan en el ejercicio de experimentación, diseño y ejecución de la experiencia. Esto genera un saber, entendido como el que “engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser”<sup>93</sup>.

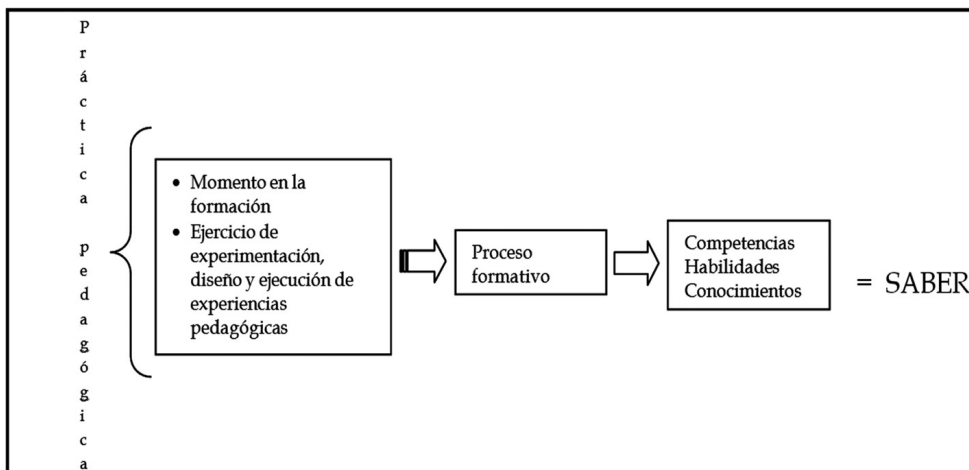
En razón a lo anterior, en la gráfica 3 se representa la práctica pedagógica como un proceso formativo, en el cual se espera que el futuro maestro adquiera saberes que le permitan, mediante la experiencia, diseñar y ejecutar actividades que influyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: no solamente en su proceso formativo para ser maestro, sino en el de sus estudiantes. Porque es a través de la experiencia como se aprende, se aprende a ser maestro.

---

92 María Aracelly López Gil, “Genealogía de la práctica pedagógica para la formación de maestros normalistas”, *Plumilla Educativa*, 6, 2007, 85.

93 Maurice Tardif, Op. cit., 46.

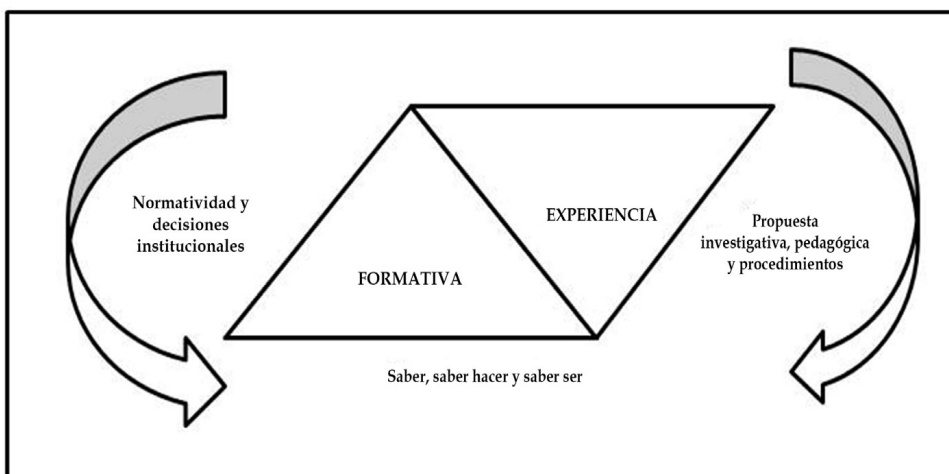
Gráfica 3. La práctica pedagógica



\*Fuente: elaboración propia

Por consiguiente, esta tiene dos dimensiones: la primera corresponde a la formativa y la segunda a la experiencia. En la primera confluyen la normatividad y las decisiones institucionales, y en la segunda el desarrollo de la propuesta investigativa y pedagógica y los procedimientos. En ese orden de ideas, la primera dimensión corresponde al saber y la segunda al saber hacer y saber ser; así, la segunda no podría existir sin la primera.

Gráfica 4. Dimensiones de la práctica pedagógica



\*Fuente: elaboración propia

Como se ha dicho, la práctica pedagógica es fundamental en la construcción de la identidad del futuro maestro, por tanto, se configura durante la formación y en la interacción en el contexto institucional, con los estudiantes, con los maestros y en la realidad del aula, lugar donde se van articulando e interrelacionando las competencias que tienen un impacto en el desarrollo de la práctica. López expone que la práctica es la herramienta para que el maestro en formación “entienda, conecte el conocimiento, la ciencia y el concepto”<sup>94</sup>; asimismo, es el espacio en el que lo estudiado adquiere sentido y se torna relevante. En este confluir, práctica y teoría se difuminan, se entrelazan, siguen un solo camino y obtienen como resultado un saber práctico, que se adquiere a través de la experiencia, de la interacción entre pares, con los estudiantes, con los directores de práctica y los maestros.

En este punto, vale la pena citar a Saker, quien denomina a la práctica pedagógica como el:

[...] conjunto de competencias, didácticas, procedimientos y estrategias ligadas al proceso educativo, que, mediadas por la interacción docente-estudiante, ameritan la permanente indagación, interacción y recontextualización de experiencias y saberes necesarios para el rescate de la condición humana<sup>95</sup>

Esta debe estar relacionada con procesos investigativos, que inician con la indagación hasta llegar a la recontextualización<sup>96</sup>

---

94 María Aracelly López Gil, Op. cit., 85-86.

95 Janeth Saker, “Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa”, *Revista Educación y Humanismo*, 16, 26, 2014, 86.

96 La pluralidad de conceptos mencionados por Zuluaga (2005) son denominados por Bernstein y Díaz (1985) como recontextualización y las formas de funcionamiento de los discursos hacen referencia a la enmarcación. Para ellos, la recontextualización es la ubicación o reubicación de discursos que pertenecen a otros contextos en el espacio pedagógico. En este sentido, Saker (2012) propone la reubicación de experiencias y saberes que potencialicen el trabajo docente, que lo transformen, lo innoven y que se inserten en la práctica. Para lograrlo, se vale del discurso pedagógico, el cual es entendido por Bernstein y Díaz como “un medio de recontextualización del conocimiento al actuar selectivamente sobre el conocimiento que debe transmitirse”. Esto les permite afirmar que las prácticas regulan las relaciones entre maestro-estudiante. En palabras de Bernstein, “la enmarcación nos remite a la interacción, a las relaciones de poder de la interacción, a los límites de la interacción: la enmarcación presupone comunicación”. Basil Bernstein, *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá: El Griot, 1990, 19.

de experiencias y saberes, lo que permite ubicar a la práctica pedagógica en relación con otros saberes, con procedimientos, con metodologías, “con una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, reformados y aplicados por la pedagogía”<sup>97</sup>, con prácticas de enseñanza y fuerzas de poder. Por esta razón, cobra sentido decir que la práctica pedagógica tiene dos dimensiones, una formativa y otra de experiencia.

### **Dimensión formativa**

La dimensión formativa de la práctica pedagógica es aquella en la cual el docente en formación adquiere los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos propios del oficio y desarrolla habilidades y competencias necesarias para la labor docente. De este modo, se constituye en el espacio de formación inicial, destinada al aprendizaje de la normatividad, los procesos institucionales, la planeación, los modelos, las metodologías, las estrategias, la evaluación, el seguimiento al aprendizaje y la fundamentación en investigación, entre otros. Así mismo, esta formación se complementa con la dimensión de la experiencia.

En relación con el proceso formativo del futuro maestro, Runge encuentra que, en este intervienen “los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país delimitan la formación del maestro”<sup>98</sup>. De ahí que, la formación de los futuros maestros esté estrechamente ligada a las propuestas de la política pública educativa, a las decisiones institucionales y administrativas del sector educativo y a los profesores que tendrán a cargo las diversas asignaturas. Estas últimas caracterizan la práctica pedagógica como una praxis social, objetiva e intencional, que hace parte de la cultura escolar.

---

97 Olga Zuluaga, “Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica”, en *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, Universidad Pedagógica Nacional e IDEP, Bogotá: Delfín, 2005, 23.

98 Andrés Klaus Runge Peña, “Retos actuales de las facultades de educación. Apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, 2006, 65.

Para que esta dimensión cumpla con su objetivo de brindar al futuro maestro los saberes necesarios para desempeñar su labor, el currículo juega un papel importante, en la medida en que organiza la enseñanza por medio de los planes de estudio, las metodologías, los recursos, los programas y los procesos. Sacristán plantea que “toda práctica pedagógica gravita en torno al *currículum*: el *currículum* acaba en la práctica pedagógica, es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica”<sup>99</sup>. Entonces, la formación del maestro depende de cómo está organizado el currículo, de los propósitos que se persiguen en su desarrollo, de la estructura de la práctica pedagógica, del tipo de propuesta académica a implementar y de cómo se piensa al egresado.

En definitiva, según la organización del currículo, se puede hablar de una práctica significativa, pertinente y exitosa, porque lo que se aprende en las Escuelas Normales se verá reflejado en las aulas, porque implica saber y saber hacer, conocimiento y acción y teoría-práctica. En estas relaciones se busca que el maestro enseñe mientras va aprendiendo su oficio en su oficio. Visto de esta manera, dicen González y Fuentes que “el mayor reto está en preparar a los futuros profesores para que puedan aprender en la enseñanza”<sup>100</sup>. Desde esta perspectiva, el maestro está aprendiendo todo el tiempo, le está dando sentido a su experiencia y, en ese proceso, teoría, didáctica, saber y poder se entrecruzan y establecen un tejido indispensable para el desarrollo de competencias y habilidades que definen las prácticas como fuerzas de poder y formas de saber que se vinculan con la reproducción del conocimiento, el saber, el intercambio de saberes, la incorporación de lo social y la transformación social.

---

99 José Gimeno Sacristán, *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata, 1988, 30.

100 Mercedes González y Eduardo José Fuentes, “El *practicum* en el aprendizaje de la profesión docente”, *Revista de Educación*, 354, 2011, 61.

## Dimensión experiencia

Dada su dimensión de experiencia, la práctica pedagógica es una práctica *in situ*, que se inserta en la institución educativa – en el aula, en la interacción con los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia – y no desconoce los procesos interdisciplinarios que aportan al reconocimiento de la multiculturalidad presente en la vida escolar. Para Saker,

[...] la cultura de la práctica pedagógica en las instituciones debe centrar su acción en procesos interdisciplinarios de apoyo a la multiculturalidad para una permanente acción crítica (analizar, interpretar, valorar y transformar) en relación con la formación y transmisión de una cultura reproductiva; por lo que deberá considerar posibilidades de abrir espacios para la formación y construcción de nuevas identidades personales, profesionales y sociales necesarias, de cara a los desafíos que la calidad educativa plantea<sup>101</sup>.

En esta dimensión, se ubica la propuesta de Zabalza, quien denomina este espacio como *practicum*: un momento de la formación, que se constituye en uno de los componentes curriculares de los programas formativos. Este se orienta “a la formación práctica de los aprendices, en la que el objetivo principal reside en la adquisición de aquellas destrezas y hábitos que serán importantes para el desempeño de la profesión, que se orienta a la consecución de objetivos académicos”<sup>102</sup>.

En razón a lo anterior, este espacio se lleva a cabo solamente y únicamente durante la formación del maestro; para nuestro caso, atendería al saber práctico, empírico o procedimental que se adquiere en la práctica y al que le corresponde resolver el interrogante: ¿cómo hacerlo? Es decir, implica poner en práctica aquello que se ha adquirido en el proceso formativo, cómo se pone en escena, cómo se desarrolla, qué procedimientos utilizar, cómo actuar, de qué manera se resuelven las situaciones que se

---

101 Janeth Saker, “Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa”, Op. cit., 88.

102 Miguel Zabalza, *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*, Op. cit., 22-23.

presentan en el diario vivir, cómo interactuar con los estudiantes. Este es un paso gigantesco hacia la configuración necesaria para ser maestro o para declinar en el intento; de allí que muchos piensen que este es el espacio privilegiado para identificar la verdadera vocación y para aprender aquello que solamente la experiencia puede brindar.

En cuanto a la interacción docente-estudiante, es en esa mediación en la práctica pedagógica que el maestro en formación, si es analítico y crítico, empieza a reflexionar, a comprender su rol en el proceso enseñanza-aprendizaje y a tomar postura frente a modelos, estrategias y teorías. En esta dimensión, el futuro docente confronta lo que ha adquirido a lo largo de su formación con lo que el contexto le demanda y lo que los estudiantes necesitan.

Por consiguiente, la práctica pedagógica es abarcadora e integradora, porque incluye tanto la teoría (dimensión formativa) como la práctica (dimensión experiencia), la diversidad de conceptos provenientes de otros campos, el conjunto de conocimientos cotidianos, las funciones, los métodos y el reconocimiento de espacios sociales, saberes y observaciones. Además de esto, Do Rosário cree que para el ejercicio de la práctica pedagógica hay dos condiciones, la construcción del sentido y la práctica del diálogo:

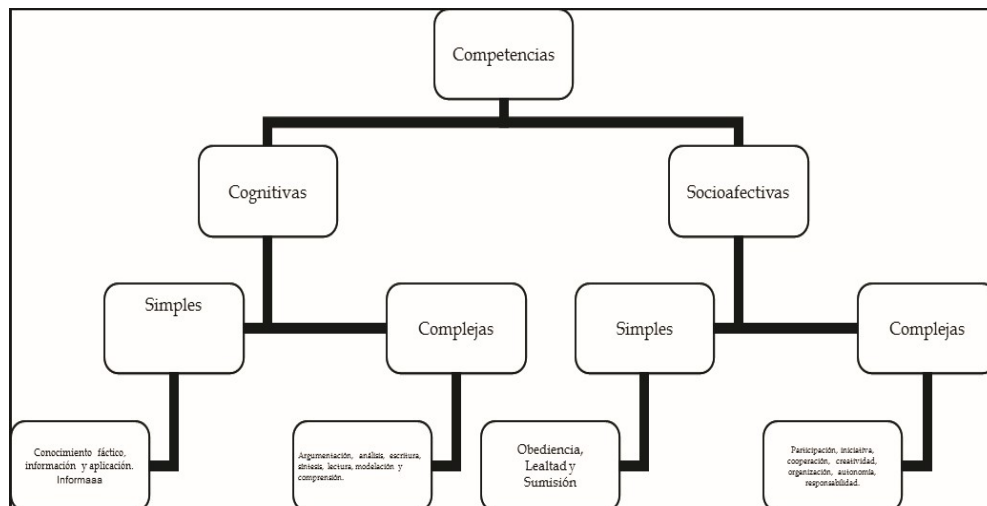
[...] diálogo es creación de sentidos, no son prácticas naturales, son prácticas históricas y dependen de ciertas condiciones para existir, tales como: la problematización con base en la práctica social, la organización pedagógica del aula, el desarrollo de saberes pedagógicos que fundamentan la docencia, la búsqueda de condiciones para despertar en el alumno el deseo de aprender y la movilización del potencial intelectual del alumno<sup>103</sup>.

Estas condiciones se desarrollan durante la formación del futuro maestro y, en ese proceso formativo, teoría, didáctica, saber y poder se entrecruzan y definen el ser, el saber y el saber hacer del maestro en formación; a su vez, estas se relacionan con el desarrollo de competencias, como se ha mencionado anteriormente, las cuales se explican en la gráfica 5.

---

103 María Amélia do Rosário, Op. cit., 145-146 [mi traducción].

Gráfica. 5. Competencias en la formación según Díaz



\*Fuente: Mario Díaz, *La formación académica y la práctica pedagógica*, Santa Fe de Bogotá: Icfes, 1998, 113.

Estas competencias cognitivas<sup>104</sup> y socioafectivas<sup>105</sup> se van desarrollando desde el proceso formativo y durante la experimentación, el diseño y la ejecución de la práctica pedagógica del futuro maestro. Ellas son estructurantes y fundamentales en la conformación de la identidad del maestro, en el ser y el hacer de su profesión.

Como producto de esto, se obtienen los saberes prácticos, considerados por Altet como “el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral”<sup>106</sup>. Entonces, la dimensión experiencia es un complemento de la dimensión formativa como se representa en la gráfica 6, que da cuenta de la caracterización de la práctica pedagógica:

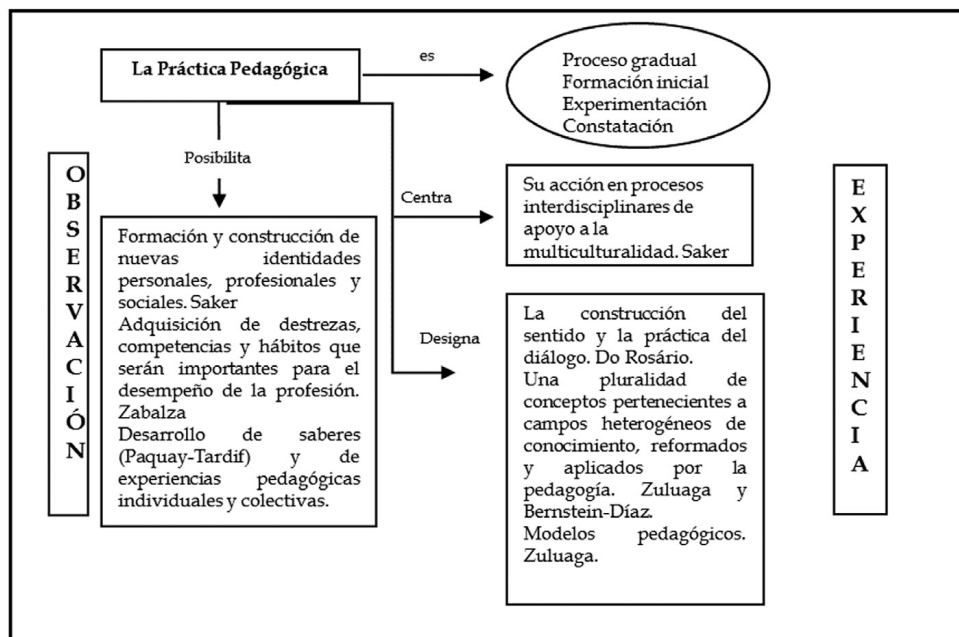
104 Simple: conocimiento fáctico, información y aplicación. Complejas: argumentación, análisis, escritura, comprensión, síntesis, lectura, modelación y generalización. Tomado de Mario Díaz, *La formación académica y la práctica pedagógica*, Op. cit., 117.

105 Simple: obediencia, lealtad y sumisión. Complejas: participación, iniciativa, cooperación, creatividad, organización, autonomía y responsabilidad. *Ibíd.*, 117.

106 Marguerite Altet, “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”, en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, coord. Leópolo Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud, México: Fondo de Cultura Económica, 2005, 42.



Gráfica 6. Caracterización de la práctica pedagógica



\*Fuente: elaboración propia.

En esta dimensión, la observación catalogada por Herbart como el eje de toda actividad práctica del educador hace parte de los procedimientos que se establecen para el desarrollo de la experiencia. En los siglos XIX y XX, esta dimensión tenía mucha importancia porque de ella dependía que se copiara el modelo impartido para luego ser repetido en las aulas de la escuela anexa. Sin embargo, para finales del siglo XX y lo transcurrido del XXI, se diseñó la propuesta investigativa y pedagógica a partir de esta.

### Saberes de la práctica pedagógica

Con base en lo anterior, se puede decir que la práctica pedagógica contribuye a la producción de saberes; sin embargo, es tarea de los docentes, como dice Lima, “transformar la información en conocimiento y el conocimiento en un saber”<sup>107</sup>. De esta manera, como dice Becerril, hablaríamos de:

107 José Rubens Lima Jardimino, “Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade a universalidade do seu pensamento”, *Revista História de la educación latinoamericana*, 10, 2008, 46 [mi traducción].

[...] individuos que deben pasar por un proceso de formación docente para obtener saberes que les permiten actuar de manera ordenada, con una pedagogía, con elementos de didáctica; que sean capaces de ordenar y planificar contenidos temáticos, útiles para contribuir con los aprendizajes de sus alumnos en un diseño curricular; pero que también posean elementos técnicos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y busquen mantenerse actualizados tanto en los conocimientos de las materias que imparten como en los demás aspectos técnico pedagógicos; con una actitud de búsqueda, de investigación de problemas educativos<sup>108</sup>.

En consecuencia, se habla de saberes prácticos como resultado de las experiencias laborales cotidianas y de la adaptación (saberes de la práctica) y también de los saberes empíricos o de la experiencia. Los saberes sobre la práctica, denominados procedimentales, responden a la pregunta *¿cómo hacer algo?* Estos se distinguen de los saberes de la práctica —que resultan de la experiencia—, de la acción, del hacer y de la acción reflexionada. Al hablar de la acción reflexionada, Lima dice que este acto está orientado en tres procesos: “conocimiento en la acción, reflexión en la acción, y sobre la reflexión en la acción”<sup>109</sup>.

El primero se vincula con el hecho de considerar que siempre que se practica una acción, esta genera un conocimiento como producto de las experiencias y reflexiones pasadas. Por otra parte, los dos siguientes están relacionados con cuatro acciones básicas: descripción, información, confrontación y reconstrucción. En la primera, el profesor se preocupa por describir su propia acción y responder a la pregunta *¿qué hago?* En la segunda, responde a *¿qué significa eso?*, y busca comprender los principios de su acción y darles significados. En la tercera se interroga sobre la manera de llegar al conocimiento. Y en la última sobre cómo se puede hacer de otra manera y lograr así la reconstrucción de su práctica.

---

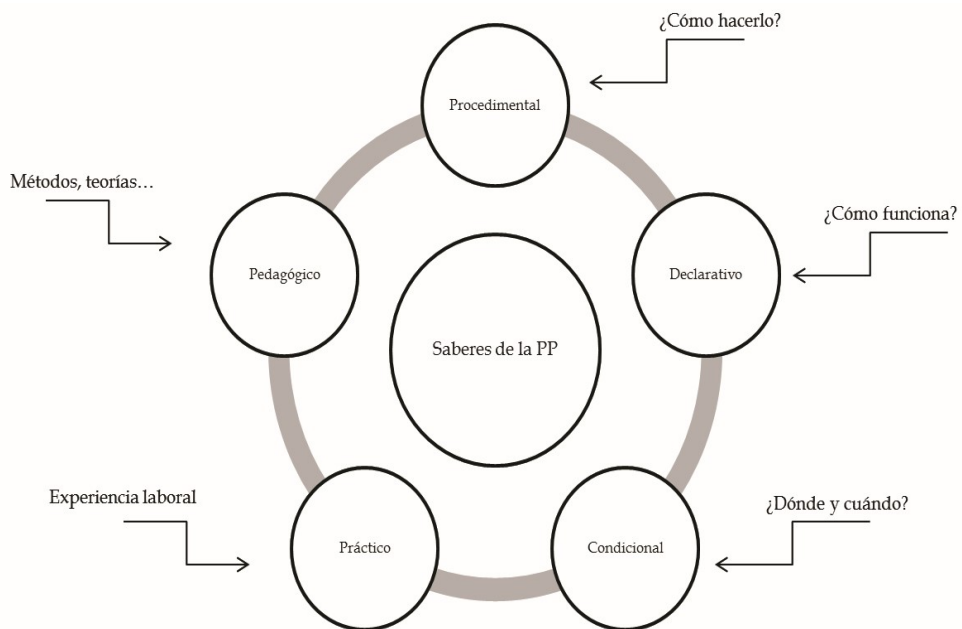
108 Sergio René Becerril Calderón, *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*, México: Plaza y Valdés, 1999, 111.

109 José Rubens Lima Jardimino, “Paulo Freire, filósofo, pedagogo e cientista social: singularidade a universalidade do seu pensamento”, Op. cit., 47 [mi traducción].

Ahora bien, para retomar el tema de los saberes, están los declarativos que corresponden a decir cómo funciona el saber condicional, que responde a las preguntas ¿dónde y cuándo? Como dice López, “los saberes utilizados en la acción durante el proceso de práctica van configurando el proceso de transformación de la experiencia y se van construyendo otros saberes ‘los saberes prácticos’”<sup>110</sup>. Estos ayudan a la consolidación del futuro maestro y se fortalecen en la dimensión experiencia como producto de la interacción entre maestros y maestros y sus estudiantes. Pero estos no son suficientes y el maestro requiere de otros saberes como la teoría de la enseñanza, un método o una formación científica y epistemológica de su área y pedagogía.

Dichos saberes se inscribirían en los saberes pedagógicos, porque están vinculados al conocimiento de los métodos, las teorías sobre enseñanza-aprendizaje y los postulados de pensadores, pedagogos, filósofos, entre otros. La gráfica 7 recopila los cinco saberes de la práctica pedagógica mencionados anteriormente:

Gráfica 7. Saberes de la práctica pedagógica



\*Fuente: elaboración propia.

110 María Aracelly López Gil. Op. cit., 86.

De esta manera, la práctica pedagógica respondería no solamente al cómo enseñar, sino al qué enseñar, dónde enseñar y cuándo enseñar, a cómo aprendo, qué aprendo y para qué lo aprendo. Para el maestro en formación, este es un ejercicio de experimentación en doble vía: aprender y enseñar. Aprender (dimensión formativa) para adquirir los saberes necesarios que se requieren para enseñar (dimensión experiencia), aprender para reflexionar sobre la práctica y en la práctica, y aprender para enfrentar las adversidades propias de la labor. Enseñar para aprender mediante la práctica y enseñar para desarrollar las competencias.

## Modalidades de la práctica pedagógica

Morais y Pestana<sup>111</sup> proponen tres modalidades de la práctica pedagógica que se representan en la gráfica 8 y van en grado creciente de control en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica (P1) de aprendizaje por descubrimiento es aquella en la que se tiene un control reducido sobre la forma de aprendizaje del estudiante; la práctica (P2) se aproxima al aprendizaje por descubrimiento orientado y el profesor tiene mayor control sobre la forma de aprendizaje del estudiante y la práctica; y la práctica (P3) es más próxima al aprendizaje por recepción y el profesor tiene un control elevado sobre la forma de aprendizaje del estudiante.

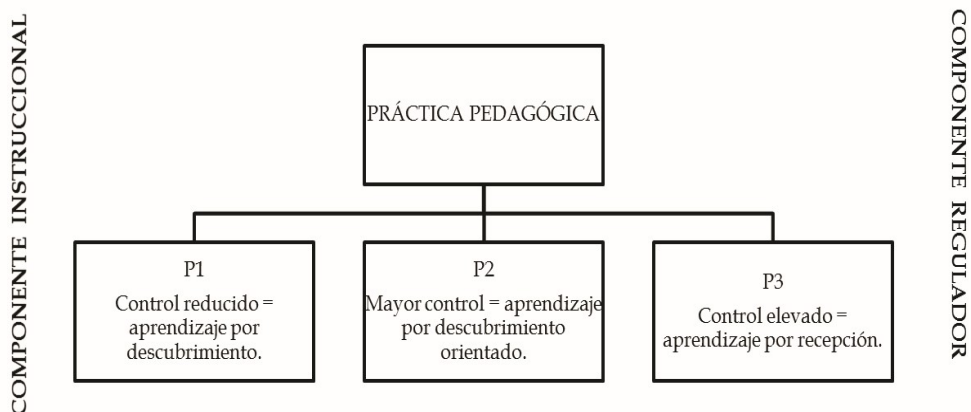
Según los autores, las modalidades se diferencian en la manera como se ejerce el control del aprendizaje del docente al estudiante, es decir que “se distinguen en la forma como el alumno tiene acceso al conocimiento y adquiere una cierta legitimidad al considerar al componente instruccional de las prácticas pedagógicas”<sup>112</sup>. Este componente alude al nivel de aprendizaje del conocimiento y a las reglas discursivas de selección, secuencia, ritmo y criterios

---

111 Ana María Morais e Isabel Pestana Neves, “Poder e controlo na sala de aula. Definição teórica de modalidades diferenciadas de prática pedagógica”, en *Socialização primária e prática pedagógica*, eds. Ana María Morais, Isabel Pestana Neves, Ana Medeiros y Dulce Peneda, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

112 *Ibid.*, 17 [mi traducción].

Gráfica 8. Modalidades de la práctica pedagógica



\*Fuente: elaboración propia, con base en Ana María Morais e Isabel Pestana Neves, "Poder e controlo na sala de aula-Definição teórica de modalidades diferenciadas de prática pedagógica".

de evaluación; según Díaz, "está más directamente relacionado con el aprendizaje formal de conocimientos, procedimientos y habilidades e implica una clasificación permanente del 'qué' como de las condiciones de dicho aprendizaje formal"<sup>113</sup>. En este orden de ideas, este es el componente en el que se desarrolla la competencia cognitiva, en la cual entran en juego el currículo, la pedagogía, la evaluación y todo aquello que cada una conlleva.

A este componente le subyace el componente regulador fundamental en las relaciones de poder entre profesor-estudiante, que legitima la conducta, el carácter, los valores, la cordialidad y la credibilidad, esenciales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé en los mejores términos y se cumplan las expectativas y las metas propuestas.

En estas modalidades, las dos dimensiones de la práctica pedagógica, formativa y experiencia, se combinan y están presentes tanto en el componente instruccional como en el regulador. En el primero se encuentran durante la formación, en la identificación de los procedimientos para la propuesta investigativa y en la intervención a partir de la propuesta pedagógica, de allí

113 Mario Díaz, Op. cit., 32.

se desprenden los diferentes saberes. Por otro lado, está el componente regulador, direccionado desde el desarrollo de las competencias socioafectivas que determinan las relaciones entre los participantes, para este caso, durante el proceso formativo y en la experiencia.

## **Práctica pedagógica investigativa**

A partir de la teoría del aprendizaje de Dewey, la experiencia es el concepto clave, que incluye un elemento activo y otro pasivo: el primero consiste en ensayar y el segundo en sufrir o padecer las consecuencias y entre los dos debe existir una conexión para que se aprenda algo. Por tanto, aprender por experiencia es la conexión entre lo que se vivió y lo que se vivirá; así, el hacer es un ensayar, enfrentarse al mundo a partir de la experimentación para conocerlo, y el sufrir es una instrucción, que para Cadrecha es “el descubrimiento de la conexión de las cosas”<sup>114</sup>. Asimismo, Dewey considera que “los procesos de instrucción se unifican en la medida en que se centran en la producción de buenos hábitos de pensar”<sup>115</sup>; aquí es cuando entra en juego la reflexión, que es pensar en lo que se hace, en lo que se obtiene como resultado, en las consecuencias, en los fracasos y en cómo las conexiones tienen sentido.

Por otro lado, Dewey propone un método de la experiencia educativa del estudiante, compuesto por seis elementos idénticos a los de la reflexión: tener una situación de experiencia auténtica (problemas auténticos), poseer la información para tratarlo, ser responsable de dar solución, comparar sus ideas, aclarar su sentido y descubrir por sí mismo. A partir de estas características, se evidencia cómo la experiencia se convierte en el eje central de la propuesta educativa y cómo en torno a ella giran la observación, la solución, la comparación, la aclaración y el descubrimiento, factores de que de una u otra manera están presentes al momento

---

114 Miguel Ángel Cadrecha Caparros, “John Dewey: propuesta de un modelo educativo: I. fundamentos”, *Aula Abierta*, 55, 1990, 72.

115 John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid: Ediciones Morata, 2004, 144.

de resolver problemas, de mirar atrás, de buscar respuestas, de reflexionar.

En ese mismo sentido, Herbart plantea que, cuando se pretende obtener respuestas, se hace uso del ensayo y la observación, se investiga, pero es necesario “preparar del mejor modo posible la capacidad de investigar y despertar en todos los sentidos el sentimiento que impulsa al alma hacia los problemas singulares”<sup>116</sup>. De igual forma, cataloga la observación como el eje de toda actividad práctica del educador y la importancia de observar tan exactamente para dar cuenta de esa realidad con mayor precisión. Entonces, como establece Sosa:

La investigación se considera como una práctica constitutiva de la realidad del maestro, cuyas técnicas, valores, intencionalidad, presupuestos y aplicaciones se deben aprender, y como una actividad reflexiva, consciente, racional y sistemática en y sobre la práctica, que permita reconstruir los procesos en la acción educativa y teorizar y generar conocimiento pedagógico y didáctico<sup>117</sup>.

Por ende, se investiga desde la realidad del aula, de la institución, del contexto y del mismo maestro. Para empezar este proceso, la observación juega un papel importante, pues es a partir de ella que se identifican las necesidades, los problemas, las fortalezas, los actores y sus visiones, los aciertos y desaciertos, entre otros. Entonces, Saker habla de práctica pedagógica investigativa como

[...] proceso y como fundamento de la estructura educativa, visionando nuevos sentidos: diálogos, participación, investigación, concertación, animación y autogestión, y teniendo presente que la educación, a diferencia de otros ámbitos, se caracteriza por su dimensión práctica<sup>118</sup>.

---

116 Johan Friedrich Herbart, *Pedagogía general*, Op. cit., 161.

117 Aura Sosa León, “La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación”, en *Actas del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos, 2014, 4.

118 Janeth Saker, “Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa”, Op. cit., 86.

Esta es una investigación formativa que busca desarrollar en los futuros maestros, para el caso de las Escuelas Normales Superiores, el sentido de la indagación y el cuestionamiento, el interés por resolver los problemas, por reflexionar sobre su propio quehacer, por generar condiciones para el tratamiento de la información con fines investigativos y, por ende, nuevas formas de solucionar conflictos, de aprender e intervenir en el aula. Esto se debe a que,

[...] la práctica pedagógica en la formación del docente, fundamentada desde la investigación, posibilita no solo el conocimiento pedagógico y didáctico que le permite al maestro y maestra en formación, el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño del ejercicio docente, sino que genera disposiciones críticas y reflexivas que transforman su forma de ver, decir, comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales<sup>119</sup>.

Además, mediante la reflexión se buscan otras maneras de enseñar, de ofrecer el conocimiento, de formar maestros más capaces de discutir, de discernir, de presentar la variedad de versiones sobre una misma situación, de adaptarlas según las necesidades y de aprender a encontrar formas de interpretar y de generar colectivamente ideas y lenguajes pertinentes. Este es un tránsito de una educación acumuladora de información a otra creadora de procesos en todos los campos de la vida humana, de una educación dada por repetición a una innovadora y creativa, de una educación centrada en el aprendizaje a una centrada en la enseñanza-aprendizaje, en la que el actor principal es el estudiante, con sus intereses y necesidades. Según Díaz, esto supone un nuevo enfoque investigativo que

[...] es crucial y definitivo en los procesos de renovación de las prácticas curriculares (...). Toda práctica pedagógica que se cuestiona a partir de una acción sistemática de búsqueda e indagación en línea de avance y progreso disciplinar redimensiona los significados construidos en torno a la misma, establece parámetros sólidos para su comprensión en términos de campo disciplinar en desarrollo, reconfigura continuamente

---

119 Aura Sosa León, Op. cit., 6.



los procesos de orden didáctico y dinamiza las interacciones entre los sujetos de saber y el campo disciplinar específico<sup>120</sup>.

De modo que, se reconfigura la formación del maestro, la práctica pedagógica, el proceso enseñanza-aprendizaje, el currículo, la relación con el conocimiento y el rol del docente. Por tanto, para la Escuela Normal Superior, el maestro en formación debe planificar acciones flexibles, proponer nuevas formas de actuar, establecer relaciones y conexiones con otras disciplinas y contextos, indagar realidades, reflexionar constantemente sobre su quehacer. La educación debe ser una experiencia reflexionada, en la que, según Lima, el profesor es:

[...] un intelectual que busca, a partir de su práctica, el significado de su acción educativa, y de los intereses a que ella le sirven, y en qué medida ella contribuyó para mantener o transformar el cuadro del sistema en que actúa. El profesor hace de su experiencia su más importante fuente de adquisición, partiendo del análisis de sus prácticas para comprender las formas como enfrenta los problemas complejos de la vida escolar, como utiliza su conocimiento y como crea nuevos procedimientos y estrategias<sup>121</sup>.

El autor entiende que esto permite comprender cómo el maestro está apropiado de su cultura, de las necesidades, de su historia y de lo que viene a hacer y ser. A su vez, considera que el acto reflexivo se orienta en tres procesos: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, lo que indica que el profesor está en constante revisión de sus acciones en tres momentos, antes, durante y después. Es en *el durante* cuando el profesor concretiza el proceso investigativo, porque “describe las características de la situación problemática, el diagnóstico realizado y la elección de los procedimientos”<sup>122</sup>, para luego

---

120 Cristhian James Díaz Meza, “Currículo y prácticas pedagógicas transformativas: comprensiones desde una orientación crítica”, en *Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico*, eds. Cristhian James Díaz Meza y Dirléia Fanfa Sarmiento, Bogotá: UniLasalle, 2011, 90-92.

121 José Rubens Lima Jardimino, “La formación de profesores en la Universidad Brasileña: ¿Nuevos paradigmas de la educación continua?”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 6, 2004, 16.

122 *Ibid.*, 17.

revisar las acciones implementadas con la teoría que las apoya, los procedimientos y las actividades desarrolladas, la coherencia entre la práctica y la teoría.

Con el fin de organizar la reflexión, se establecen cuatro acciones: descripción, información, confrontación y reconstrucción. La primera consiste en describir lo que hace el profesor; la segunda busca la comprensión de los principios que fundamentan la acción; en la tercera, el profesor cuestiona su acción al comprender que esta es el resultado de normas arraigadas; y, en la última, el profesor se propone otra manera de actuar, de enfrentar el problema, de dar solución. Las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior apuestan por estas cuatro acciones como elementos primordiales para la investigación en el aula, específicamente, para aquella que se desarrollará durante la práctica pedagógica, cuyo producto es aceptado como proyecto de grado. Conforme a Perrenoud, la práctica reflexiva favorece la construcción de nuevos saberes, permite regular la práctica, innovar y negociar.