

ARTÍCULO

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Luceli Patiño Garzón, Universidad de Ibagué

E-mail: Lucelip@yahoo.es

RESUMEN

La práctica pedagógica es un elemento esencial en la formación docente. Es el espacio de actuación en el cual se evidencian el saber, la competencia pedagógica y el ejercicio ético-político de la acción docente. Por lo tanto, la práctica pedagógica debe estar inserta en la formación inicial de los docentes y se debe cultivar la reflexión constante sobre ella como posibilidad para la construcción del saber pedagógico.

Palabras clave:

Práctica, pedagogía, docente, formación inicial.

ABSTRACT

Pedagogical practice is an essential element in the formation of a teacher. It is the acting space where the knowledge, the pedagogic competence and the ethical-political exercise of the teaching action become evident. Therefore, pedagogical practice must be inserted in the initial formation of the teachers and constant reflection must be encouraged as a possibility to construct the pedagogical knowledge.

Key words:

Practice, pedagogical, teacher, Initial formation.

INTRODUCCIÓN

Por tradición en Colombia la formación docente en las escuelas normales configuró la práctica pedagógica como uno de los ejercicios esenciales en la formación inicial. Esta se caracterizó por un plan de estudios centrado en los fundamentos de la educación y un espacio dedicado a la práctica en las escuelas anexas.

La práctica del futuro docente fue acompañada por un maestro consejero quien valoraba su desempeño a través de la observación. Este ejercicio cumplió varias funciones: Asignar una nota, acabar con la vocación de algunos aspirantes de manera abrupta y sin argumentaciones, por las percepciones de un profesor que no le "veía madera" a otro para ejercer la docencia; recibir los buenos consejos de algunos docentes que, además de llenar las fichas de observación, orientaban con sugerencias los posteriores ejercicios de la práctica.

Esta forma de involucrar al practicante en la acción pedagógica generó problemas de angustia y miedo por el ejercicio de la docencia e hizo de este ejercicio, algo mecánico, sin reflexión, registro y sistematización. En las normales no se llevaban registros sobre las prácticas más significativas, que hicieron de estas instituciones, baluartes en la formación inicial de maestros. Por estas razones, entre otras, cuando se reestructuraron las normales a partir de 1995, difícilmente se pudo reconstruir la nueva práctica a partir de los ejercicios anteriores.

En la tradición de las escuelas normales nuestras, cuando un estudiante empezaba la práctica pedagógica, sólo tenía acceso a algunas observaciones de clase modelo por parte del maestro consejero, porque el aprendiz se iniciaba muy rápido en el ejercicio docente, por ello no hubo condiciones para generar conocimiento sobre la práctica y las formas apropiadas de asumirla. Ésta se centró en la parte instrumental; en preparar las clases, elaborar material didáctico y dictar las clases. Aún hoy, los antiguos profesores consejeros aseguran que la práctica debe seguir igual, porque se supone que la función del docente es la de dictar clase.

En el caso de los licenciados en educación, el problema aún era mayor porque la práctica pedagógica solo se instauraba en los últimos semestres cuando estaba muy avanzada la formación lo cual no facilitaba integrar la teoría a la práctica. Como consecuencia de este enfoque formativo tenemos que la teoría son los discursos y explicaciones de estos docentes sobre la educación, pero la acción docente es atórica y de sentido común en algunos casos, sin demostrar los avances en la comprensión profunda del hecho educativo.

DESARROLLO

¿Qué es la práctica pedagógica?

La práctica pedagógica no es un objeto fácil de definir por sus aspectos y funciones múltiples. Además su historicidad es un elemento fundamental en la constitución de sentido para aclarar la coexistencia de términos que ya no tienen la misma significación, puesto que se han tejido formas distintas y rutinas específicas de un tiempo y espacios determinados.

La práctica pedagógica se concibe como un proceso gradual que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente. Las experiencias personales e institucionales gradualmente comienzan a dejar una impronta de formación. Estos elementos aportan a generar una forma de ingresar y manifestar el saber pedagógico que, en últimas, pone en evidencia el ser docente.

En un comienzo, el modelo para asumir la práctica pedagógica era artesanal como lo define Aracely de Tezanos (1986); era de imitación de un docente. Es más: en este esquema, el futuro maestro no tuvo tiempo de representarse él mismo como maestro y como sujeto de saber.

La práctica pedagógica es el elemento sustancial del ser maestro, que le imprime identidad con la profesión. Por lo tanto, ubica al docente en relación con la tradición para considerar lo positivo de las prácticas pedagógicas e innovar sobre rutinas que ya no significan.

Resaltar la importancia de la práctica en la formación docente implica reconocer el espacio de la experiencia como punto de partida para la reflexión sobre los modos de ser en la escuela, y el sentido de los procesos de enseñanza y de aprendizaje alrededor de los cuales giren propuestas pedagógicas de reconceptualización de la docencia.

La práctica pedagógica expone la experiencia como un texto con significado que permite el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico al contexto escolar. Además, posibilita la comunicación en relación con el saber, el método, los sujetos de enseñanza y de aprendizaje.

La relación entre teoría y práctica.

El punto de partida para la teoría educativa es la práctica, la propia acción que se reconstruye y teoriza. Se intenta, así, construir un soporte para la transformación de la práctica pedagógica. La reflexión implica volver sobre la acción, es decir, la inmersión

consciente del docente que reconstruye sus acciones, las reestructura y reelabora, a la manera del investigador de Stenhouse (1983).

La acción educativa implica intención, conocimiento y comprensión que le dan sentido y significado. Sin embargo, esta premisa no es suficiente para el quehacer docente. Es necesario desarrollar un proceso reflexivo sobre las prácticas que pueden ser simultáneas o posteriores a la acción. Carr (1993) sugiere que el asunto no es el paso de la teoría a la práctica, como si la teoría fuera una en sí misma y no faltara sino la aplicación. El problema, dice el autor, es el paso de la rutina e inconsciencia a la reflexión.

Estas acciones confirman un gran espacio de la experiencia escolar que, para nuestro caso, requiere de análisis permanente mediante categorías básicas como conocimiento, formas de hacer y componentes intencionales o morales. Estas categorías que aporta Gimeno Sacristán (1983) son básicas en la reconstrucción de la práctica docente, cuando hace el análisis de ésta, como una acción orientada con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente insertado en la estructura social.

La reflexión consiste en analizar e interpretar la realidad educativa. Ésta se orienta, entonces, a la descripción, interpretación y búsqueda de conexiones a partir de eventos significativos, para llegar a un conocimiento más profundo que revele las estructuras de conciencia de la acción pedagógica.

La competencia pedagógica del docente.

La educación es una práctica social y, como tal, tiene una representación social. Todas las personas tenemos una imagen del ser maestro, porque a lo largo de la vida hemos tenido contacto con docentes. En las escuelas se le asigna una importancia capital al carisma del docente por la empatía que requiere para mantener los procesos pedagógicos del aula. Sin embargo, más allá de la vocación y del estilo personal, hay una competencia pedagógica que hace al maestro más profesional en su ejercicio y este es el motivo central de la formación docente.

Lo anterior significa que, buena parte del ser docente se logra en la acción. No obstante, el ejercicio docente sin teoría y reflexión es ciego, porque no puede explicar y argumentar las acciones, valores y actitudes que se generan en la interacción pedagógica. En principio, podemos señalar que la enseñanza es una práctica social en la cual el comportamiento de los individuos depende de sus creencias. De ahí que la representación que tenga el profesor de su función es esencial para definir sus intenciones y objetivos en la actuación profesional.

Al respecto, Porlan (1991), en sus investigaciones, nos muestra la dificultad de los docentes para transformar sus acciones, porque éstas se sustentan en sus creencias. Además, no son sólo producto de la formación, sino del contexto social e histórico que le imprime un sentido a la práctica pedagógica.

La intervención de los docentes en el aula de clase es intencional y se orienta por las creencias que pueden ser acertadas o erróneas. Todas las acciones, entonces, no serán adecuadas. Las creencias deben ser fundamentadas y analizadas a la luz de una tradición crítica que permita a los futuros docentes, reconocer las situaciones actuales y sus posibles transformaciones. Con ello, podrá construir su saber con base en el conocimiento de los cambios que requiere la enseñanza, según el momento histórico, y la concepción de educación de la persona que tenga cada sociedad.

El maestro expresa su saber pedagógico en su práctica, la cual requiere de procesos de conciencia para representarse en la producción de sentido de su quehacer docente. Por lo tanto, la formación inicial de docentes debe contemplar la posibilidad de integrar la reflexión sobre la actuación profesional.

Una propuesta de reflexión sobre la práctica pedagógica.

La observación estructurada de la clase es una oportunidad para que el futuro docente se perciba en el espacio de la acción pedagógica. Al observar clases, el practicante describe, analiza e interpreta eventos de clase, para llegar a proponer protocolos de observación. En estos, utilizará categorías de análisis según las teorías y concepciones que maneje. Al mismo tiempo, puede generar la reflexión mediante la escritura y el registro con el cual empezará a reconstruir el saber pedagógico.

Este tipo de observación tiene un objetivo: Mirarse en el docente como en un espejo en el cual se reflejan las propias acciones, actitudes y valores. ¿Qué de ese maestro tengo yo? ¿Qué vale la pena mantener? ¿Qué debería cambiar en mi actuación? Este tipo de observación aporta beneficios a la construcción de la imagen del docente, a su percepción como sujeto de saber y objeto de conocimiento.

Los procesos de formación de maestros, según Verónica Edwards (1994), se sustentan en una concepción de conocimiento entendida como un conjunto de ideas en sí, que se entienden con independencia del sujeto y, por lo tanto, también de los procesos de construcción de ellas, no se considera la relación del sujeto maestro con el saber, entendido éste como la corporización del conocimiento o, dicho de otro modo, la expresión de la apropiación particular de los conocimientos, por parte de un sujeto individual o colectivo.

Lo anterior se evidencia en la separación de las disciplinas con las formas de la enseñanza, ya que, por un lado, se trabaja la didáctica específica y, por otro, las formas de enseñar, lo cual no permite configurar el campo de producción del saber pedagógico. Por ello es necesario en la formación docente integrar el que se enseña con el cómo se enseña, para que los futuros docentes puedan representarse en un espacio concreto de intervención pedagógica, en el cual es necesario actuar a partir de juicios prácticos que pueden ser objeto de reflexión para teorizar sobre ellos. De esta forma, el practicante reconstruye la acción pedagógica y genera un vínculo entre la práctica y la teoría desde la reflexión.

Para Freire (1996) uno de los saberes indispensables en la formación del docente es el asumirse desde el principio como sujeto de la producción del saber desde la reflexión crítica sobre la práctica. Ello se puede lograr a través de la inmersión en una práctica reflexionada, que incorpore la observación, el análisis y la reconstrucción del hecho educativo en el aula y fuera de ella. De esta manera, el futuro docente se representa en un ámbito de intervención práctico en el cual la teoría es la que le otorga sentido y significado a la práctica.

En las observaciones de clase es necesario analizar la intervención del docente y de los estudiantes. Para ello se requiere generar o utilizar categorías del saber pedagógico. Por ejemplo, si atendemos a las categorías del saber pedagógico que sugiere Eloisa Vasco (1997), el practicante puede reconocer eventos de la clase que den cuenta del qué, cómo, para qué y a quiénes se enseña y podrá así comprender la necesidad de reconocer la utilidad de estos conceptos y la función de ellos dentro del ámbito educativo. El practicante puede también, analizar las metodologías de enseñanza, los estilos de aprendizaje, las formas de apropiación del conocimiento, los modelos pedagógicos, por señalar algunos de los posibles eventos que cuestionen a los practicantes sobre la acción pedagógica.

El maestro en formación mediante la observación puede trascender el espacio escolar a partir de escritos en los cuales establece vínculo entre la práctica y la teoría, la relación con el contexto y el significado de las acciones pedagógicas en un tiempo y espacio determinados. De esta manera, estará reconstruyendo el saber pedagógico, e indagando sobre su intervención y las posibilidades de transformación desde su propio juicio. Con ello se hará dueño de un saber, elemento fundamental en el desempeño profesional.

La práctica pedagógica se concibe, entonces, como el proceso gestor y el eje fundamental del ser maestro, que le imprime identidad con la profesión. Por lo tanto, ubica al estudiante con la tradición para considerar lo positivo de las prácticas pedagógicas

escolares e innovar sobre las rutinas que ya no significan.

Resaltar la importancia de la práctica en la formación docente implica reconocer el espacio de la experiencia reflexionada sobre los modos de ser de la escuela y el sentido de los procesos de la enseñanza y de aprendizaje, alrededor de los cuales giren propuestas pedagógicas.

Tal y como lo plantea Freire (1996) la aproximación a la realidad no se da a los hombres como objeto cognoscible por su conciencia crítica. Es más, la aproximación del sujeto frente al mundo es ingenua en principio y, sólo mediante los procesos de concientización, trasciende la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad, para llegar a la esfera crítica, en la cual la realidad se da como objeto cognoscible mediante una posición epistemológica del sujeto. En la formación docente entonces, no basta con llevar al futuro docente al aula sino que debe involucrarse una reflexión en la acción, es decir la praxis que lo constituye en sujeto de saber.

Por ello, en la práctica pedagógica la observación es una forma de tomar distancia frente a la realidad educativa para analizarla y reflexionar sobre ella a través de la escritura; ofreciendo así la posibilidad de construir la praxis como unidad indisoluble entre la acción y la reflexión sobre el hecho educativo. A través de esta práctica, el maestro en formación puede observarse y reconocerse en el espacio de la enseñanza y del aprendizaje en forma dialéctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carr, W. (1993): Calidad de la enseñanza e investigación acción. Díada, Ed. Sevilla.
- Díaz – Barriga, Frida (1998): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México, McGraw Hill.
- Federici, Carlo y otros. (1991): "Límites del cientifismo en la educación", Planteamientos en educación, 1, Santafé de Bogotá.
- Freire, Paulo (1969): La educación como práctica de la libertad, Montevideo, Tierra nueva.
- _____ (1975): Acción cultural para la libertad, Buenos Aires, Tierra Nueva.
- _____ (2002): Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora, Buenos Aires, Galerna.
- _____ (1996): Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Gimeno, J. (1988): Una reflexión sobre la práctica
- _____ (1992): Comprender y transformar la enseñanza, _____ (1983): La enseñanza su teoría y su práctica, Madrid, Akal.
- Gómez Buendía, H. (1998): Educación la agenda del siglo XXI. PNUD, TM ed., Colombia.
- I CFES. (1997): Formación de docentes universitarios. Orientaciones para el diseño de un proyecto nacional, Bogotá.
- Kemmis, SS. (1986): El curriculum más allá de la reproducción, Madrid, Morata.
- Nicolin, F. (1980): Conceptos fundamentales de la Pedagogía, Herder.
- Patiño, L. (2002): La investigación en la formación docente. En: Cuadernos de Investigación 1. Programa de Formación Docente, Ciclo complementario. Escuela Normal Superior, Ibagué.
- Patiño, L; Castaño, L. y; Fajardo, M. (2002): El profesor Universitario: Entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana. Icfes. Bogotá.
- Stenhouse, L. (1984): La investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata.
- Tedesco, J. (1995): El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Alauda, Anaya, Madrid.
- UNESCO. (1996): "La formación del personal docente en un mundo en transformación". En Perspectivas. Vol. XXVI, No3, Francia.
- Vasco, Eloísa. (1997): Maestros, Alumnos y saberes. Colección Mesa Redonda, Magisterio.