BERTA LUCILA HENAO S.* , LUZ STELLA ISAZA M.** , MARÍA EDILMA GÓMEZ G.***

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE HORIZONTES ALTERNATIVOS PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA****

Resumen

La propuesta que aquí se presenta es un intento de concreción de las ideas y esperanzas de quienes creemos que es posible comenzar a gestar cambios para que, desde los niveles micro, se irradien nuevas formas de ver y entender los fenómenos y los conceptos relacionados con los compromisos que implica la formación de maestros y el ejercicio de las prácticas pedagógicas como prácticas socio-culturales, en las cuales se articulan y ponen en escena saberes y competencias.

Desde esta perspectiva, se concibe y se pone en consideración de la comunidad académica una propuesta pedagógica para los espacios de práctica de los programas de licenciatura que ofrecen las facultades de Educación. Ésta, es el producto principal de la investigación denominada "La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros", en la cual se analizan los aspectos académicos, administrativos y normativos, en aras de hallar modos de articulación entre los diferentes saberes y disciplinas con la práctica pedagógica.

Palabras clave: *Práctica pedagógica, formación de maestros, investigación formativa.*

Abstract

The proposal that here it presents is a try of materialization of ideas and hopes from we believe it's possible beginning to create changes from the micro levels, in order to irradiate new ways of seeing and understanding the phenomena and concepts related with the compromises, which implied the formation of teacher and the exercise of pedagogic practices as social-cultural spaces, in which they articulate and place in scene knowledges and competences.

* Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. E-mail: blucilla@yahoo.com

** Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. E-mail: luzisaza@ayura.udea.edu.co

*** Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín y de la escuela Normal Superior de Envigado.

E-mail: medilgo@msn.com

**** Este texto hace parte, de forma más amplia, del libro de Isaza, L., Henao, B., y Gómez, E. *Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural. Estudio de caso*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. (En prensa).

Texto recibido en septiembre de 2004 y aprobado en noviembre de 2004.

Since this perspective it conceives and puts in consideration of the academic community, a pedagogic proposal for the practice spaces of the programs of licenciature degree that offers the Education Faculties. This one, it's the main product of the investigation called: "The pedagogic practice and the formative investigation as articulated axes of knowledges in the teacher formation", in which it analyzes the academic, administrative and normative aspects, with the objective of finding articulation modes in the different knowledges and disciplines with the pedagogic practice.

Key words: Pedagogic practice, teacher formation, formative investigation.

JUSTIFICACIÓN

"[...] Toda crisis es un incremento de las incertidumbres. La predictibilidad disminuye. Los desórdenes se vuelven amenazadores. Los antagonismos inhiben a las complementariedades, los conflictos virtuales se actualizan. Las regulaciones fallan o se desarticulan. Es necesario abandonar los programas, hay que inventar estrategias para salir de la crisis. Es necesario, a menudo, abandonar las soluciones que solucionaban las viejas crisis y elaborar soluciones novedosas" (Morin, 1996: p. 117).

Ante la difícil situación social, política y económica que vive hoy nuestro país es necesario reivindicar el ineludible compromiso social de las facultades de Educación que, como instituciones formadoras de maestros, tienen una obligación ética y moral, en tanto les es imperativo ser conciencia crítica del país y, a la vez, contribuir a la búsqueda de caminos que permitan enfrentar y ayudar a superar la crisis actual.

En este sentido, es importante señalar que las demandas sociales que el mundo actual hace a los maestros y a las maestras van más allá de la necesidad de encarar los retos que implican los enormes desarrollos en la ciencia, la tecnología y el acceso a la información y a la comunicación. Estas demandas también se dirigen al fomento de los valores que posibilitan la convivencia y el respeto a los derechos humanos fundamentales y a la formación de la civilidad de los individuos para una nueva sociedad.

Los maestros, hoy deben acceder a una excelente preparación profesional e intelectual en lo ético y deontológico, en los saberes disciplinares específicos o saberes de los que serán enseñantes, en los saberes pedagógico y didáctico que los identifican como tales, y en la investigación, como ámbito de formación que les permita contextualizar su ejercicio pedagógico en una realidad socioeducativa específica.

Las consideraciones en torno a la responsabilidad y al compromiso social de las facultades de Educación, y los resultados, las conclusiones y la comprensión que fue posible alcanzar, en los distintos momentos de la investigación denominada "La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros"¹, y, particularmente, las sugerencias y expectativas de mejoramiento expresadas por los diferentes actores, son aspectos que orientan la construcción y presentación de la propuesta de práctica pedagógica, objeto de este texto.

Los resultados y las conclusiones recogen elementos relacionados

¹ La investigación "La práctica pedagógica y la investigación formativa como ejes articuladores de saberes en la formación de maestros" está adscrita al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, CIEP, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, financiada por el Comité de Apoyo a la Investigación, CODI, por: Isaza, L., Henao, B., Gómez, E., Moreno, M. y Posada, D. realizada entre los años 2000 y 2002.

con las nominaciones que reciben las prácticas, la representatividad de las mismas, su interrelación con otros saberes, las tendencias curriculares, la presencia de la investigación en estos espacios y sus normas orientadoras². Las sugerencias y expectativas de los diferentes actores recogen observaciones sobre los procesos de formación que hoy están vigentes y hacen parte de los referentes y las reflexiones implicados en la concreción de este trabajo.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA DE LA PROPUESTA

Ser propositivos en relación con la cualificación de los espacios de práctica requiere una visión desde los nuevos paradigmas sobre el conocimiento, la formación y la investigación, que permita trascender lo simplista. Esto implica identificar el complejo entramado de relaciones que se tejen entre las instituciones del sistema educativo en los cuales los maestros ejercen su labor, las instituciones que los forman, y el contexto sociocultural en el cual están imbricadas estas instituciones.

De acuerdo con Morin, reconocer la complejidad significa evitar los reduccionismos, la causalidad unidireccional.

² Los resultados de la investigación, antes referida, se encuentran actualmente en prensa.

mensional y las certidumbres que impiden ver que todas las cosas constituyen un juego de interretroacciones; que ellas son a la vez causadas y causantes, ayudadas y ayudantes y que, por tanto, son inevitables las ambigüedades, las incertidumbres y la "incompletud" de los conocimientos sobre esas cosas y sus interrelaciones. Es decir, se requiere considerar que los objetos de estudio son sistemas abiertos en los cuales "el todo es más y, al mismo tiempo, menos, que la suma de las partes" (Morin, 1996: 122).

En este sentido, pensar en los cambios demanda, ante todo, sentar las bases éticas, epistemológicas, pedagógicas y didácticas que estén acordes con las perspectivas socioculturales contemporáneas, es decir, con posturas que superen el determinismo, las programaciones lineales, las anticipaciones esquemáticas y, en fin, las soluciones simples.

Por tanto, la separación de los aspectos que fundamentan la propuesta debe ser entendida como una necesidad de resaltar la importancia que, en forma explícita e intencional, debe darse a cada uno de estos elementos. De igual forma, conviene señalar que ningún cambio es posible sin el compromiso particular y real de los actores llamados a gestar las innovaciones.

1.1. La ética en la formación de maestros

En relación con la dimensión ética, hoy se plantea la necesidad de tomar distancia de posturas de corte transcendental configuradas por reglas universales y perennes y, en cambio, se invita a acoger las ideas que se refieren a la construcción consensual de una ética civil, determinada desde los contextos, que permitan la autorregulación del comportamiento social con base en la tolerancia y el respeto (Hoyos, 2001).

Los maestros, según Cortina (2001), deben asumir el imperativo al cual están obligados como grupo social y como seres humanos; ellos deben hacerse cargo de la realidad para tomar decisiones adecuadas, sin responsabilizar a otros por las consecuencias. Esta formación les debe aportar elementos para que, en su práctica pedagógica, contribuyan a la preparación y formación de los niños y los jóvenes con los cuales interactúan, de tal manera que éstos puedan comprender y enfrentar el mundo que les toca vivir, e integrarse plena, eficaz y felizmente a la sociedad, como personas críticas, tolerantes, solidarias, capaces de resolver problemas y de tomar sus propias decisiones (Macedo, 1997).

La construcción de la autonomía moral, entendida como la posibilidad de asumir reglas de convivencia, ha de estar relacionada con la construcción de la autonomía intelectual, es decir, con la libertad de preguntar, discutir, criticar y disentir. Los maestros deben crear las condiciones para lograr que los estudiantes expresen y argumenten sus propias ideas en forma persuasiva (Carvalho, 1997); así la educación recupera su dimensión forma-

dora porque se dirige hacia la construcción de valores humanos, es decir, hacia la formación de mujeres y hombres responsables, solidarios y respetuosos.

En relación con lo anterior, en el marco de lo ético y lo deontológico es necesario dar un lugar privilegiado a las reflexiones acerca de la educación en y para la diversidad (García, Granados y Pulido, 1999), así como el respeto a los derechos humanos y a los valores para la convivencia, como dos de los pilares en los que se sustenta este concepto.

En la misma perspectiva, se entiende la formación como una acción que trasciende la simple profesionalización y la especialización técnica, y se sitúa en la vía de la formación del maestro como intelectual, como humanista y como hombre público (Zuluaga y Echeverri, 1987).

1.2. La perspectiva epistemológica en la formación de maestros

Construir la dimensión ética humanista y civilista en la formación del maestro plantea la necesidad de una postura epistemológica desde enfo-

ques contemporáneos. No es posible continuar trabajando con base en las propuestas transmisionistas y tecnológicas, fundamentadas en dogmatismos que desdibujan el papel de los maestros y de los estudiantes como sujetos activos en relación con el acceso al conocimiento.

Pensar la educación en la vía de formar ciudadanos críticos, responsables y autónomos exige posibilitar el acceso a los saberes, las ciencias, las tecnologías y las artes, desde una perspectiva constructivista —distinguiendo y relacionando los niveles epistemológico, cognitivo, pedagógico y didáctico—. En este sentido, se requiere entender la escuela como un espacio multicontextual donde circulan, se construyen y reconstruyen conocimientos, y donde, como ya se dijo, sea posible la construcción de la autonomía intelectual, lo que implica tomar distancia con respecto a las posturas dogmáticas y deificantes de la ciencia.

La hipótesis que subyace en este trabajo es que una determinada visión sobre el conocimiento, su génesis, elaboración o construcción está siempre en estrecha relación con una determinada visión sobre la ciencia, y con la visión sobre la enseñanza y el aprendizaje de los saberes, las artes y la tecnología, aspectos que fundamentan las prácticas pedagógicas y didácticas en el aula de clase. Las relaciones aquí planteadas deben ser consideradas en su alto nivel de complejidad, y de ninguna manera se deben reducir a situaciones simplistas del tipo causa-efecto (Mellado y Carracedo, 1993, y Mellado, 1996).

Estudios significativamente importantes al respecto proponen la implementación de un currículo alternativo de tipo investigativo cuyos referentes epistemológicos rompen rotundamente con las visiones dogmáticas e inductivistas, e implican una visión de ciencia como construcción humana colectiva y com-

prometida, no aséptica ni neutral (Stenhouse, 1985; Porlán, 1993; Porlán, Rivero y Martín de Pozo, 1997; Porlán y Rivero, 1998, y Magendzo, 1999). Estas propuestas asumen la complejidad de las relaciones entre concepciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, inclinándose por una posición eminentemente constructivista, que reconoce al maestro y al alumno como sujetos "constructores activos" de conocimiento y gestores de procesos de investigación.

Con base en las tendencias epistemológicas alternativas a la visión positivista —por mucho tiempo hegemónica—, se perfila una noción de ciencia no acabada, dotada de historicidad, comprometida y no neutral. A la construcción de estas nuevas perspectivas han contribuido diferentes intelectuales con análisis concienzudos sobre los presupuestos ideológicos, psicológicos, filosóficos y sociológicos de la construcción del conocimiento científico. Hoy la ciencia admite la relatividad, la incertidumbre, la causalidad múltiple, la no causalidad, la incongruencia, las relaciones no simétricas, los grados de diferencia, entre otros aspectos. Atrás han quedado el dogmatismo, las certezas absolutas y la predictibilidad.

En este orden de ideas, se puede decir que el enfoque de investigación cualitativa, con sus diferentes tendencias metodológicas, está más cercano a este modo de ver la ciencia como actividad humana, histórica, no acumulativa, compleja, no lineal y en permanente cambio, y, por tanto, es un paradigma más adecuado para enmarcar; de un lado, las investigaciones educativas y pedagógicas y, de otro lado, las concepciones de conocimiento y de ciencia que fundamenten las propuestas de trabajo en la escuela.

En relación con lo anterior se debe agregar que la investigación, desde los nuevos paradigmas, requiere investigadores poseedores de una mente creativa, inquisitiva, flexible,

liberal, tolerante; así mismo, se espera que sean los maestros con iguales características quienes lleven al aula las propuestas de enseñanza y de aprendizaje enmarcadas en estas formas de ver el conocimiento, la ciencia y la investigación, en los contextos de la educación y la formación. De igual manera, la formación de un maestro investigador implica pensar al maestro como intelectual de la pedagogía y de la didáctica.

1.3. El maestro como investigador, y la investigación en la formación de maestros

Desde hace ya más de veinte años se viene imponiendo en el ámbito internacional la concepción del maestro como investigador de su propia práctica, y como un intelectual de los saberes que le dan identidad. Se requiere formar a los maestros en y desde la investigación; es decir, es necesario construir un proyecto de formación académica y profesional consistente y bien estructurado, que posibilite un profundo conocimiento en el saber disciplinar y en el saber pedagógico, así como una formación epistemológica, ética y política.

En los lineamientos internacionales y en las propuestas nacionales³ con respecto a la formación de los maestros, se destaca el propósito de formar maestros con capacidad para reflexionar en y sobre su práctica

³ En consonancia con el Decreto 272, de lo que se trata es de desarrollar y mantener una actitud permanente de indagación sobre los problemas relacionados con la práctica y el conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, actitud que debe estar enriquecida con teorías y experiencias de diferentes modelos investigativos; para lograrse, se requieren cambios en el conocimiento, en los agentes pedagógicos y en sus prácticas; transformar las prácticas pedagógicas centradas sólo en el aprendizaje, desarrollar actividades problematizadoras, integradoras, investigativas, participativas o socializantes, lo que otorga una nueva visión al conocimiento y sus relaciones (Díaz y López, 1999).

pedagógica, para intervenir en ella y transformarla en forma coherente y pertinente a partir de los fundamentos de la investigación formativa, fuente de conocimiento pedagógico y del saber fundante del maestro, que le confiere identidad como investigador y como profesional de la educación.

Todo lo anterior se opone al ejercicio de la docencia como mero ejercicio de instrucción, de transmisión de información y de "dictar clase". En tal sentido, la docencia ha de permitir una nueva concepción curricular donde se articule la práctica con los saberes específicos por medio de la investigación, con el propósito de resolver problemas educativos o pedagógicos, profundizar en temas particulares de la didáctica o servir de fundamento a nuevos proyectos de investigación (Tamayo, 1999).

Esta concepción de la investigación en los procesos de formación de maestros hace presumibles tres niveles de acercamiento. El primero, de carácter exploratorio, cuando el docente que orienta un "curso", reflexiona con su grupo de estudiantes sobre el conjunto de relaciones dinámicas de este proceso; el segundo, cuando se otorgan desde estos espacios las herramientas enriquecidas con medios que propician un acercamiento a la investigación-acción educativa o de posturas hermenéuticas y críticas que hacen de la práctica del maestro en formación, un ejercicio de indagación autorreflexiva; y el tercero,

cuando la formación en investigación es recibida en espacios formalizados o definidos en la propuesta curricular de un programa, siempre y cuando estén articulados a otros espacios y necesidades de formación; de lo contrario, se corre el riesgo de convertir la investigación en un curso sobre técnicas y procedimientos, propios de las ciencias, para quienes la investigación, como diría Díaz (1999), termina siendo más un "paseo metodológico" que una "aventura epistemológica".

1.4. La dimensión pedagógica: el maestro como intelectual

Hacer alusión a la dimensión pedagógica entraña trascender la concepción de enseñanza limitada a la docencia como transmisión de contenido y manejo instrumental de técnicas y métodos. En este sentido, la formación pedagógica del maestro, en tanto le da identidad, reflexiona sobre los fines, las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje, la selección de contenidos, los sistemas de evaluación, las relaciones institucionales y de aula; en esencia, las preguntas acerca de la práctica pedagógica.

En este contexto, es un imperativo que el maestro se asuma como "intelectual de la pedagogía", lo que en términos de Zuluaga y Echeverri (1987) se relaciona con la idea del maestro como constructor de conocimiento, por cuanto la pedagogía, como disciplina reconstructiva y como campo plural y abierto, le permite salir del amorfismo académico al cual ha estado sometido en las instituciones formadoras.

Desde esta visión, trascender la concepción instrumental de la pedagogía exige considerarla como campo de saber⁴ y como discurso

que posibilita al maestro posicionarse como intelectual. La pedagogía conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diversas culturas, y en relación con la historicidad de las ciencias como reflexión que también implica a la didáctica (Zuluaga, 1987).

En relación con lo pedagógico, también se debe plantear la necesidad de trascender la concepción de la didáctica como conjunto de procesos metodológicos o aplicación de "técnicas", y de la misma manera, superar las visiones ateóricas y no fundamentadas que suponen que lo pedagógico se aprende sólo por el "contacto" con viejos modelos utilizados por nuestros maestros (Vasco, 1990).

1.5. Las didácticas específicas y la formación de maestros

Si bien algunos consideran que la didáctica es, en sentido general, un "apéndice" de la pedagogía, hoy se conocen algunas perspectivas que toman distancia de estas posturas y reclaman el reconocimiento de las didácticas específicas como campos disciplinares autónomos que cuentan con los requisitos que les permiten consolidarse como tales (Gil, Carrascosa y Martínez, 1999).

De acuerdo con estas perspectivas, se habla de didácticas específicas porque es desde las disciplinas o desde los mismos saberes específicos, de sus formas particulares y métodos de construcción de conocimiento, de donde devienen, por principio, las posibilidades de construir propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de éstos. Este campo se constituye en punto articulador de los saberes propios de la formación inicial y continuada de

⁴ El "campo conceptual de la pedagogía" se estructura, en primer lugar, por los conocimientos producidos en su desarrollo histórico, y que siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos —ciencias de la

educación, currículo y pedagogía—, y en tercer lugar, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre la enseñanza, la educación, la formación, el aprendizaje, la instrucción y la escuela.

maestros: las disciplinas científicas, el saber pedagógico, los saberes del campo de la cognición, los saberes referidos a la naturaleza del conocimiento científico –filosofía, historia, epistemología y sociología de las ciencias, los saberes, la tecnología y las artes–, y las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.

A las tradicionales preguntas: qué, cómo, a quiénes, para qué, por qué y cuándo enseñar, se han adicionado cuestionamientos propios del campo didáctico: ¿Qué factores se involucran en unas determinadas prácticas de enseñanza?, ¿qué relaciones se pueden establecer entre las concepciones de ciencia, las propuestas curriculares y las propuestas didácticas?, ¿qué correlaciones se pueden establecer entre las concepciones que se tienen sobre ciencia, conocimiento, enseñanza y aprendizaje, y entre estas concepciones y las prácticas pedagógico-didácticas?, ¿qué saberes se requieren para enseñar los saberes disciplinares?, ¿cómo lograr, en los maestros, cambios conceptuales, metodológicos, actitudinales y axiológicos que se evidencien en el campo de trabajo de aula? En resumen, ¿cómo superar las prácticas tradicionales basadas en esquemas y creencias no reflexionadas, para lograr la implementación de prácticas innovadoras en la enseñanza de los saberes?

En las preguntas formuladas se observa la necesidad de acoger, entre otras, las reflexiones referidas a cuestiones tales como: la complejidad de las relaciones entre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; la articulación entre el saber y el saber-hacer o práctica pedagógica y didáctica, los saberes y la investigación; las representaciones y su relación con las teorías, y la historia epistemológica de los saberes específicos como fuente de propuestas didácticas.

En esta perspectiva se inscribe, por ejemplo, la propuesta de enseñan-

za y aprendizaje como investigación dirigida (Gil, 1993; Gil, Furió y Valdés, 1998; Porlán y Rivero, 1998), concebida desde la posibilidad de trabajar en el aula al modo como lo hacen los grupos de investigación. El maestro hace las veces de director y experto, y los estudiantes se consideran "investigadores noveles" en propuestas que hagan posible el desarrollo de acciones y tareas propias de los trabajos de investigación.

En este enfoque subyace la idea del maestro como investigador en y sobre la escuela. De ahí que las líneas de investigación que confluyen en la didáctica de las disciplinas se nutren de los estudios de los diferentes grupos de intelectuales que trabajan formando redes con maestros de las instituciones de los diferentes niveles o ciclos del sistema educativo, de tal manera que éstos se inscriban en proyectos de investigación y de formación continuada que les permita cuestionar y replantear las posturas, pensamientos y acciones para lograr el mejoramiento del ejercicio de las prácticas pedagógica y didáctica.

2. PRINCIPIOS Y PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

De acuerdo con los anteriores lineamientos, las unidades formadoras de maestros, como instituciones encargadas de la formación de formadores, deben incluir en su misión los *principios y propósitos* que generen la búsqueda, orientación, experimentación, aplicación e innovación de los conocimientos en el campo de la pedagogía, de los saberes específicos y de la didáctica. Esta propuesta de práctica incluye unos propósitos y principios orientadores a partir de los cuales los futuros maestros se preparen para formarse en los diversos saberes, y para actuar en los contextos sociales y culturales donde han de ejercer su práctica profesional.

2.1. Principios

Los principios son los fundamentos de la formación, a partir de los cuales tanto los maestros en formación como sus formadores reconstruyen los escenarios sociales, políticos y culturales donde circulan una serie de prácticas y discursos que le otorgan al maestro un saber –saber pedagógico– que lo identifica como intelectual de la pedagogía. Entre los principios orientadores de esta propuesta de práctica para la formación de maestros, se hace énfasis en la concepción del maestro como sujeto público, intelectual de la pedagogía e investigador de su propia práctica.

Como sujeto público, el maestro participa en la construcción de la sociedad civil e impulsa y propone ideas y modos de actuación acordes con los principios de una ética civil democrática y participativa que propendan hacia actitudes de respeto y solidaridad. Es un maestro que acepta la diversidad, propone y desarrolla experiencias de aprendizaje de acuerdo con las necesidades del contexto y de los sujetos a quienes se dirige la enseñanza, extendiendo las fronteras de la escuela hasta la sociedad en general.

Como intelectual de la pedagogía, de la didáctica, y como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología, el maestro identifica la pedagogía como su saber fundante; participa como sujeto activo en el desarrollo de la sociedad mediante la crítica reflexiva, en la argumentación y la capacidad propositiva e innovadora, en el campo pedagógico y en el de la enseñanza. Es un enseñante de la ciencia o de la disciplina que, a partir de los conocimientos construidos en estos campos y en el campo pedagógico y didáctico, reconceptualiza y recontextualiza los objetos de conocimiento en objetos de enseñanza y los lleva al campo aplicado⁵.

⁵ Entendido como el espacio experimental de aplicación de propuestas e innovaciones

Como investigador, el maestro se interroga acerca de las nuevas realidades y tendencias de la educación, y sobre los cambios de paradigmas en todas las esferas de la sociedad; de igual forma se interesa por los problemas, los cambios y las nuevas perspectivas relacionados con las ciencias, las disciplinas, las artes y la tecnología. Para ello, se requiere una actitud crítica de debate permanente entre los colectivos de docentes, con otras comunidades académicas.

2.2. Propósitos

Estos principios enunciados se configuran como propósitos de formación y se expresan en tres dimensiones estrechamente relacionadas: la dimensión ética, la dimensión conceptual y la dimensión metodológica o procedimental.

La dimensión ética lleva al maestro a dirigir sus acciones hacia posturas encaminadas a asumir de manera crítica el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la experimentación y la puesta en escena de valores fundados en el respeto, la responsabilidad y la cooperación, para contribuir a la formación de nuevos ciudadanos.

La dimensión conceptual comprende los dominios de los distintos saberes: pedagógicos, disciplinar y didáctico, investigativo y de práctica pedagógica en la formación del maestro.

En el saber pedagógico, el maestro debe mostrar un dominio sobre la historia y la epistemología de la pedagogía, de la didáctica, y de los conceptos articuladores de enseñanza, instrucción, formación, maestro y aprendizaje como fuente de las concepciones, los métodos y los procesos de enseñabilidad que intervienen en la práctica pedagógica.

en el marco de la práctica pedagógica. véase *Revista Educación y Pedagogía*, No.16, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

En el saber disciplinar, el maestro ha de tener un dominio de las teorías o modelos explicativos, así como de la historia y epistemología como elementos fundamentales para acercarse a los métodos, los procedimientos y los enfoques que los paradigmas científicos proponen en la rama de su especialidad, y de este modo avanzar en el estudio teórico-práctico de las didácticas específicas articuladas a los saberes disciplinares.

En el saber investigativo, en relación con la práctica pedagógica y con los otros saberes, significa que el maestro se apropie de las competencias que le permitan proponer y aplicar innovaciones, sistematizar sus experiencias pedagógicas y mantenerse en permanente reflexión sobre sus acciones y los fundamentos de las mismas para construir nuevos horizontes de sentido. La dimensión metodológica o procedimental, inseparable de las dimensiones conceptual y ética, está relacionada con las funciones y tareas propias de la investigación en los contextos pedagógico, disciplinar y didáctico, que deben ser desarrolladas por los maestros en formación en los espacios de la práctica pedagógica.

3. ASPECTOS ACADÉMICOS DE LA PROPUESTA

Esta propuesta de práctica busca esencialmente que la investigación formativa se constituya en un espacio que posibilite la articulación entre el pensamiento reflexivo crítico que fundamenta transformaciones de la cotidianidad de la práctica, es decir, los trabajos desarrollados por los maestros en formación, con los trabajos que en sentido estricto desarrollan los diferentes grupos de investigación, con el fin de intervenir desde diversas líneas en el mejoramiento de las propuestas de práctica en los contextos institucionales.

El aspecto académico de la propuesta vincula el papel de los grupos

y las líneas de investigación, y describe los momentos y las fases de los procesos de práctica articulados a la investigación.

3.1. Grupos y líneas de investigación

Los grupos y las líneas de investigación vienen contribuyendo al fortalecimiento de la práctica reflexiva en relación con la enseñanza y la formación de maestros orientada hacia el conocimiento de la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción (Schön, 1992), fundamentadas en procesos de investigación educativa y pedagógica, y articuladas al saber disciplinar, al saber pedagógico, la didáctica y la práctica pedagógica, con el propósito de conformar colectivos académicos, estimular el trabajo cooperativo y permitir la participación de los maestros en formación en los proyectos de investigación.

En este orden de ideas, se justifica el trabajo por líneas de investigación en los programas de formación y en los procesos de práctica pedagógica de los maestros porque:

- a) facilita la articulación de la investigación con la práctica pedagógica para contribuir a la producción de conocimiento en el campo de la pedagogía y de la didáctica;
- b) permite la consolidación de la práctica pedagógica por medio del desarrollo de proyectos pedagógicos, para que el maestro en formación acceda a la comprensión y a la reflexión crítica sobre la enseñanza y las relaciones con el contexto y la cultura desde una mirada innovadora; c) orienta al maestro en formación hacia una actitud reflexiva frente a la práctica pedagógica, y le ofrece las herramientas para leer, interpretar, analizar y comprender el contexto escolar social y cultural de la institución;
- d) relaciona el contexto, la docencia y la producción de conocimiento;

- e) fortalece el trabajo de cooperación en el que se potencian actividades formativas relacionadas con la práctica pedagógica y la enseñanza reflexiva.

3.2. Momentos y fases del proceso

La presencia de la investigación debe impactar el currículo de las licenciaturas en dos sentidos: de un lado, la investigación debe ser un componente transversal que nuclea el plan de estudios, de tal forma que desde todos los espacios de conceptualización que constituyen estos planes de formación se trabaje en aras de construir propuestas investigativas. De otro lado, es fundamental la presencia de los grupos académicos que realizan investigación en estricto sentido, y la forma como estos grupos deben apoyar los programas de pregrado o de formación inicial, para que con su producción académica y sus procesos de investigación nutran en forma adecuada las diferentes propuestas curriculares de dichos programas y los espacios de práctica pedagógica; por tanto, esta propuesta comprende dos grandes momentos: el contexto de construcción y el contexto de comunicación de los trabajos de investigación formativa realizados por los maestros en formación.

El contexto de construcción, en la práctica pedagógica articulada a la investigación, debe dar cuenta de unos momentos, presentados de manera flexible. Una propuesta para la práctica investigativa de los maestros en formación inicial requiere: la presentación y sustentación de las líneas de investigación disciplinar, pedagógica y didáctica en las que puede inscribirse; la contextualización de la institución escolar; la etapa de problematización; el proceso de reconstrucción teórico-práctico y configuración de sentido; la construcción de una racionalidad alternativa, y la sistematización de la experiencia de práctica o del proyecto pedagógico.

El contexto de comunicación en la formación inicial del maestro se consolida en los espacios en los cuales se desarrollan en forma intencional la práctica pedagógica y los trabajos de tipo investigativo articulados al seminario de práctica. Éste es un espacio para la reflexión sobre la práctica y sobre los avances de los procesos del proyecto de investigación; requiere la participación activa y responsable de los participantes para contribuir al mejoramiento y desarrollo de todos los trabajos y proyectos. Los procesos metodológicos del seminario buscan fortalecer la competencia argumentativa y la prevalencia de los intereses generales sobre los particulares.

Es por ello que el seminario se estructura a través de las memorias, la elaboración de reseñas teóricas e investigativas, el texto libre, el diario pedagógico y las discusiones en torno a los avances del proceso de

investigación y de la práctica pedagógica. Estas acciones estarán encaminadas a garantizar la comunicación a través de procesos de validación, de socialización y de divulgación⁶.

La concreción de estos procesos da cuenta del papel primordial de los grupos de investigación en las propuestas de formación inicial, y devela las relaciones entre la investigación en sentido estricto, la investigación formativa y la formación en investigación.

Todo esto le da la posibilidad al maestro en formación inicial, de ponerse en contacto con las formas de trabajo propias de los grupos de investigación, y contribuir, de esta manera, con sus aportes innovadores a los centros de práctica; además, aprende a tomar posturas críticas y a construir las estrategias que lo alejen de la rutinización y de las prácticas no fundamentadas.

Gráfico 1. Estructura académica.

⁶ La validación de los trabajos de investigación, de los maestros en formación, debe ser sometido a la revisión y al análisis ante los pares académicos y expertos en la línea de investigación específica a la cual corresponde la investigación. Su aprobación y validación debe constituirse en un requisito para la obtención del título de licenciado.

4. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS DE LA PROPUESTA

Los aspectos administrativos en las unidades formadoras de maestros deben responder al cómo se forma, desde qué concepción de ciudadano y a partir de qué políticas de formación de maestros. La administración como mecanismo "integrador", es un instrumento que ha de contribuir para que la institución alcance su eficiencia, en tanto propicia la convergencia de lo académico, representado en los planes de formación, y lo normativo como orientador y regulador de las acciones.

Es urgente replantear la nueva gestión por procesos, con indicadores claros de calidad y eficiencia que favorezcan una administración académica de la Universidad y de la Facultad en estos términos. De forma similar, estos criterios de funcionamiento y organización han de trascender a las distintas unidades académicas y a los programas curriculares que se administran.

La revisión y el análisis de la estructura administrativa de las prácticas en la Facultad de Educación

La socialización de los trabajos de investigación en espacios académicos, es la fase donde se darán a conocer las experiencias innovadoras de los maestros en formación. Estos espacios han de dar cuenta de la articulación entre las propuestas y las perspectivas teóricas, y lo que se construye en los espacios de práctica en relación con dichas propuestas. Así mismo, deben posibilitar la reflexión crítica y las posturas propositivas en relación con las nuevas perspectivas que se construyen desde la práctica pedagógica. Es por ello que estos espacios deben ser compartidos en forma especial con los estudiantes y los maestros de las instituciones donde se realiza la práctica pedagógica. La divulgación de los trabajos de investigación implica la elaboración de síntesis, en escritos rigurosos que se formalicen en artículos para ser publicados. Es decir, todo maestro en formación debe presentar informes investigativos acompañados de un artículo para una revista de circulación local o nacional. Les corresponde a los asesores y a los miembros del grupo de investigación de los programas de licenciatura elegir los mejores trabajos y gestionar su publicación.

crean la necesidad de constituir un nuevo sistema administrativo para dichas prácticas, lo que exige empezar por modificar, fundamentalmente, muchos de los procesos básicos de la organización, anteponiendo los aspectos y los recursos académicos a los intereses económicos o de otra índole, de tal forma que sea lo académico lo que oriente los criterios administrativos enmarcados en la participación, la eficiencia y la equidad.

El desarrollo de la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros, desde lo administrativo, requiere la identificación de las funciones de cada una de las instancias que hacen parte del entramado institucional. En esta perspectiva se proponen una serie de tareas y acciones que puedan orientar esta dimensión administrativa, tales como: disponer de una información precisa y apropiada que se ofrezca en tiempos reales; tomar decisiones sobre la base de la certeza, la objetividad y el respeto; garantizar y vigilar el cumplimiento de la norma académica, una vez se hayan alcanzado niveles de legitimidad y de divulgación, como estrategia para consolidar los procedimientos y los conductos regulares, y establecer una comunicación efectiva que facilite el trabajo

en equipo de manera participativa y cooperativa, constituyéndose en los principios rectores de la administración que hagan de ésta un ejercicio en el que armonicen las normas con el "ser" y con el "deber ser" de las instituciones y sus integrantes en sus dimensiones ética, política, social y cultural.

En esta perspectiva, se propone una estructura administrativa para la práctica pedagógica que integre los siguientes cargos y organizaciones: comité de práctica, coordinador general, coordinador de práctica pedagógica por programa, asesores de práctica, maestros en formación, centros de práctica y maestros cooperadores.

Es importante reconocer que la estructura propuesta para la práctica debe estar inserta en la estructura administrativa general que soporta la Facultad, donde es relevante la relación entre los comités de carrera de cada programa, el comité de currículo y, en última instancia, el Consejo de Facultad; de igual forma, como se observa en el gráfico 2, el apoyo que el Comité de práctica debe recibir de los grupos de investigación y de la comunidad académica educativa para cada uno de los programas.

Gráfico 2. Estructura administrativa.

5. ASPECTOS NORMATIVOS DE LA PROPUESTA

En relación con los aspectos normativos, la propuesta acoge el "Reglamento de Prácticas Pedagógicas"⁷ elaborado a partir de los referentes legales sobre formación inicial de maestros y sobre prácticas académicas vigentes, en el país y en la Universidad de Antioquia.

Es importante aclarar que si bien el reglamento orienta y regula las acciones relacionadas con los procesos de práctica pedagógica, existen principios que son inherentes a la formación ética, que trascienden la aplicación rígida de una norma y permiten posturas más críticas y constructivas frente a éstas.

BIBLIOGRAFÍA

- CARVALHO, A. "Cambios didácticos como consecuencia de innovaciones curriculares". En: UNESCO, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 44, Santiago de Chile, 1997, pp. 7-17.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, CNA. *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación*. Bogotá, CNA, MEN, 1998.
- CORTINA, A. *Alianza y contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Trotta, 2001.
- DÍAZ, M. "Sobre la profesión educativa". En: *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de los programas en educación*. Santafé de Bogotá: CNA, 1999, pp. 183-206.
- y LÓPEZ, N. "La formación de profesionales de la educación a partir de las estructuras curriculares sustentadas en investigación". En: BUSTAMANTE, G., LÓPEZ, N., RODRÍGUEZ, R., TAMAYO, A., y VASCO, E. "Investigación y formación de educadores: una relación problemática". En: *Pedagogía y educación: reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de los programas en educación*. Santafé de Bogotá: CNA, 1999, pp. 128-147.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 272 de 1998. Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Bogotá, 1998.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela: hacia un modo de enseñanza y aprendizaje basado en investigación*. Sevilla. Díada Editores S. L., 1993.
- y RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editores S. L., 1998.
- PORLÁN, R.; J., MARTÍN DEL POZO, R. "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos". En: *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 15, No. 2. Barcelona, 1997, pp. 155-173.
- SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1985.
- TAMAYO, A. "Investigación en educación y pedagogía frente a la acreditación previa". En: BUSTAMANTE, G., LÓPEZ, N., RODRÍGUEZ, R., TAMAYO, A. y VASCO, E. "Investigación y formación de educadores: una relación problemática". En: *Pedagogía y educación: reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de los programas en educación*. Santafé de Bogotá: CNA, 1999, pp. 128-147.
- VASCO, E. "Saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía". En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Coprodic, 1990.
- ZULUAGA, O. (1987). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987.
- y ECHEVERRÍ, A. "Las Facultades de Educación y el Movimiento Pedagógico". En: *La calidad de la educación y la formación de educadores*. Fecode, 1987.
- vestigación y formación de educadores: una relación problemática". En: *Pedagogía y educación: reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de los programas en educación*. Santafé de Bogotá: CNA, 1999, pp. 128-147.
- GARCÍA, F., GRANADOS, A. y PULIDO, R. "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia". En: GARCÍA, F. y GRANADOS, A. *Lecturas para la educación intercultural*. Madrid: Trotta, 1999, pp. 15-127.
- GIL, D. "Contribución de la historia y filosofía de la ciencia al desarrollo de un modelo de enseñanza- aprendizaje como investigación". En: *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 11, Nº 2. Barcelona, 1993, pp. 171-186.
- , CARRASCOSA A., J., MARTÍNEZ T., F. "El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XI, Nº 25. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1999, pp. 15-65.
- , FURIO, C., VALDES, P. "¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio?" En: *Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 17, Nº 2. 1998, Barcelona, 1998, pp. 311-320.
- HOYOS, G. "Elementos para una teoría discursiva de la pedagogía a partir del pensamiento de Jürgen Habermas". En: *Forjadores del pensamiento en Occidente*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2001, pp. 437-473.
- MACEDO, B. "La educación científica, un aprendizaje accesible a todos". En: UNESCO, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 44. Santiago de Chile, 1997.
- MAGENDZO, A. "Investigación de la práctica pedagógica en el contexto de las reformas curriculares". En: *Memorias del Simposio Internacional de investigadores en educación: la investigación como práctica pedagógica*. Santa Marta, Colombia, 8-10 de noviembre de 1999, pp. 65-78. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MELLADO, V. "Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria". En: *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 14 No. 3, 1996, pp. 289-303.

⁷ La propuesta de Reglamento de Prácticas Pedagógicas para la Facultad de Educación fue diseñado por Isaza, L. y Gómez, M., (2000) y se encuentra actualmente aprobado como Acuerdo 148 de 2004 del Consejo de Facultad.