

SENTIDOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. CASO FACULTAD DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

MEANINGS OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN TEACHER TRAINING. CASE EDUCATION SCHOOL – UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO

Osmeris Esquea-Gamero¹ 

RESUMEN

Este artículo presenta los avances de la tesis doctoral *Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente para el desarrollo social*. La investigación centra su objeto de estudio en develar los sentidos de la práctica pedagógica que atribuyen los docentes en formación, asumida como proceso reflexivo y transformador, referenciando fundamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales, principalmente de la pedagogía crítica de Paulo Freire. El diseño metodológico se caracteriza por la reflexión a partir de la interpretación y comprensión del objeto investigado (hermenéutico – reflexivo), centrado en los sujetos: en sus relaciones e interacciones en el contexto de la formación docente. Producto de la pesquisa desarrollada, se presentan postulados para la transformación de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Práctica Pedagógica; Formación Docente; Facultad de Educación.

ABSTRACT

This paper outlines the development of the doctoral thesis *Meanings of Pedagogical Practice in Teacher Training for Social Development*. This research aims to identify the meanings that teachers attribute to pedagogical practice during their training, as a transformative and reflexive process, based on epistemological, theoretical and conceptual principles —mainly from the critical pedagogy of Paulo Freire—. The methodological design is characterized by an analysis, on the basis of the interpretation and understanding of the investigated object (hermeneutic-reflexive), focused on the subjects: on their relationship and interaction in the context of teacher training. As a result of the research, the principles for the transformation of pedagogical practice will be presented.

Keywords: Teaching Practice; Teacher Education; Faculty of Education.

Fecha de recepción: febrero 12 de 2016 / **Fecha de aceptación:** agosto 02 de 2017 / Publicado en línea: noviembre 15 de 2017

Tipología: Artículo de Reflexión

Para citar este artículo: Esquea, O. (2017). Sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. Caso Facultad de Educación: Universidad del Atlántico. *Praxis*, 13(2), 167-176. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2359>

1. Docente de Prácticas Pedagógicas Universidad del Atlántico. Doctoranda en Ciencias de la Educación RUDE Colombia. Magister en Educación, Barranquilla, Colombia. Correo electrónico: osmerisesquea@hotmail.com ORCID: 0000-0001-9379-1953

INTRODUCCIÓN

El surgimiento de las Ciencias de la Educación y el reconocimiento de la pedagogía como saber, en el marco de una sociedad del conocimiento, inicia un debate centrado en la formación docente, traspasando la frontera del campo educativo al epistemológico. El desarrollo de innumerables investigaciones y el aumento de publicaciones científicas y normativas muestran el alto grado de interés en el deber ser de la formación docente, que responda a los desafíos de un mundo globalizado y cambiante. Es así como se requiere de profesionales integrales que articulen saberes, desarrollen una práctica que trascienda y aporte a la construcción de un discurso propio en la educación.

En este marco surgen cuestionamientos que sitúan a investigadores y profesionales de la educación en el repensar el proceso de la práctica pedagógica en los docentes en formación, ¿cuáles son los sentidos que le atribuyen a la práctica pedagógica los docentes en formación? ¿qué aportes significativos hace la práctica pedagógica a la formación docente? ¿es pertinente la práctica pedagógica que se desarrolla en la formación inicial docente? ¿la práctica pedagógica responde a la perspectiva de desarrollo social a la que apuntan los retos de la formación inicial docente? Estos interrogantes orientan el desarrollo de las premisas aquí planteadas, producto de una investigación de tesis doctoral que centra su análisis en los sentidos de la Práctica Pedagógica en la formación inicial docente, en la facultad de Ciencias de la educación (Universidad del Atlántico). Para tal fin se estructura la siguiente ruta: una aproximación al concepto de práctica pedagógica, un recuento general de los sistemas de relaciones entre la práctica pedagógica y la formación docente, un abordaje metodológico de la práctica pedagógica y, finalmente, unas conclusiones producto de las reflexiones teóricas y unos apuntes para la discusión.

Una aproximación al concepto de Práctica Pedagógica

El término práctica pedagógica ha recorrido un trayecto que denota un sistema de relaciones

e interacciones, enmarcado en su naturaleza, objeto de estudio y desarrollo. Este concepto en sus inicios se concebía como una mediación que pretendía logros humanistas, centrada en la praxis, que indicaba la trascendencia de la acción a la reflexión. Al respecto Dussel (1994) se refiere a la distinción hecha por Aristóteles al afirmar que la praxis no es la *poiesis*, puntualizando campos de acción en la actividad humana; la primera, marcada por la reflexión, busca la teorización; la segunda, la producción de objetos, sin marcar antagonismo sino complementariedad dialéctica entre el saber y el hacer.

Posteriormente Kant (2003) extrapola principios del saber y el hacer al campo de la pedagogía, y la clasifica en física y práctica. La pedagogía física centrada en los cuidados, y la pedagogía práctica en la formación para poder vivir como ser que obra libremente. De esta manera, Kant (2003) denomina práctico a todo lo relacionado con la libertad que le permite emancipación al ser. La revisión de los planteamientos del filósofo muestra la trascendencia de la práctica pedagógica, en un accionar intencionado que genere autonomía.

Por su parte Comenio (1986), desde una postura más educativa, relaciona la práctica pedagógica con el impacto que puede generar en el sujeto y en la sociedad, afirmando que son las prácticas educativas erróneas, tanto en la familia como en la escuela, las que rompen con la naturaleza del ser. Es así que el autor trasciende a la formación de la persona, determinando un acto de concienciación de la práctica en relación con sus orientaciones y propósitos.

Desde una mirada más social, Dussel (1994) relaciona la práctica con la praxis, traspasando los límites de una simple acción al perfeccionarse en la proximidad con el otro; al respecto expresa: “Acortar distancia es la praxis. Es un obrar hacia el otro como otro; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. La praxis es esto nada más: un aproximarse a la proximidad” (p.16). Esta visión reivindica a la práctica como escenario de interacciones, donde el actuar del sujeto está en relación con los otros y permite la construcción compartida de la concepción de

hombre y de mundo; perspectiva que moviliza el campo de la práctica desde una reflexión individual a una de tipo social.

Avanzando en el desarrollo conceptual de la práctica pedagógica, Dewey (2004) la asume como experiencia que produce conocimiento, como acción reflexionada. Este planteamiento converge con la propuesta posterior de Stenhouse (1985) de visionar la práctica desde los procesos y los resultados: la investigación; y así realzar el papel del docente como investigador y constructor de saberes. Atendiendo estos principios, Elliot (1996) formula los fundamentos de la investigación acción en la educación, como estrategia para desarrollar la reflexión de la práctica. Al mismo tiempo, Schön (1998) desarrolla la noción de práctica reflexiva que permite al profesional en educación acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción (reflexión en la acción y reflexión sobre la acción).

Todos estos postulados apuntan a replantear el propósito de la práctica pedagógica, marcando un salto epistémico de lo sistemático a lo crítico. En esta línea aparece Giroux (1990) enfatizando que el objetivo de la práctica es la calidad realizadora, como dimensión prolongadora y significativa de los estudios culturales; es así como el rol del docente trasciende al del intelectual crítico, que genera transformación en la educación y en la sociedad. Una mirada más profunda es la planteada por Freire (2004) quien, desde su experiencia y formación teórica, la caracteriza como “práctica educativo-crítica o progresista” (p.11), en la que la escuela se convierte en laboratorio de experiencias que producen nuevos conocimientos para transformar la realidad de los sujetos como seres sociales. Esta caracterización implica la reinención de la práctica desde el mismo sujeto, a través de un ejercicio de concienciación que lo eleve a un trascender en su formación.

Este recuento no puede pasar por alto los aportes conceptuales del grupo de investigación Historia de la práctica pedagógica, liderado por Zuluaga (1999), quienes al definir el campo conceptual de la pedagogía lo fundamentan

epistemológicamente desde la perspectiva del saber de Foucault (1993). Los esfuerzos investigativos de este grupo se enfocan en la consolidación de un concepto distintivo de la práctica pedagógica, entendida como ejercicio de enseñanza en la pedagogía, orientada a la interacción, indagación y re-contextualización de saberes. Esta concepción, valida la necesidad de comprender los escenarios de prácticas como espacios significativos que aportan al saber pedagógico.

El recorrido conceptual y las diversas perspectivas que convergen en torno a la práctica pedagógica, confirman la importancia de develar los sentidos que le atribuyen los docentes en formación (estudiantes de licenciaturas), como agentes posicionados de sus acciones y saberes; con el propósito último de que el ejercicio investigativo aporte principios de comprensión, que permitan instalar acciones orientadas a la transformación del ser y de aspectos curriculares y operacionales.

Práctica pedagógica y formación docente

La práctica pedagógica es uno de los ejes fundamentales en la formación docente, así lo establece la legislación colombiana, desde la Ley general de Educación hasta las últimas normas (Resolución 18583, 2017). Estas disposiciones ubican la práctica pedagógica en el epicentro de la formación y asignan la tarea a las instituciones formadoras de generar estructuras programáticas, operacionales y de seguimiento que evidencien con claridad el proceso. Por lo tanto, es necesario superar la visión tradicional de la práctica pedagógica como la canonización de sistemas establecidos (ORELAC/UNESCO, 2006); la perspectiva instrumental heredada de la pedagogía sistemática (Zuluaga, 2011) y suscrita en modelos de formación academicista y tecnicista –eficientista (Liston y Zeichner, 1993; Davini, 1997). Igualmente, exige trascender la perspectiva fragmentada que caracteriza la formación docente con el cierre de brechas entre la teoría y la práctica, componentes formativos que se alternan y se contraponen, en una lucha intrincada que deja por fuera el verdadero sentido de la formación, que es la resignificación de los

docentes como autores y actores de los procesos educativos (UNESCO, 2004).

Este último planteamiento de la dicotomía entre la teoría y la práctica marca el trayecto de la formación docente y supone algunas posturas positivistas que parten de la premisa que la teoría es lo verdadero, y la práctica la fotografía o la imagen más fidedigna de la misma. De esta manera, se concibe la teoría como producto aprobado por las disciplinas científicas y la práctica pedagógica como las acciones desarrolladas en escenarios escolares, a partir de la teoría, sin esperar la emergencia del conocimiento. El origen de esta idea radica en una categorización falseada formulada en la formación, la teoría son los saberes disciplinarios y la práctica es la pedagogía (Ferry, 1991). La aceptación de esta afirmación implica que el saber es sólo teoría y no tiene un componente práctico, igualmente hace una clara separación entre el conocimiento específico y el pedagógico. Al respecto Saker (2014) muestra en una investigación desarrollada en el ámbito de formación de la Escuelas Normales Superiores de la región, la insuficiente superación del dualismo entre la teoría y la práctica, que distingue el conocer como una dimensión y el ser como reflejo de la acción.

Es así, como los modelos de formación se bifurcan en dos caminos, que muy rara vez encuentran puntos de intersección y buscan establecer un orden o un sistema de relaciones entre lo teórico y lo práctico. Así se puede apreciar en la Tabla 1 que presenta una síntesis de los modelos de formación en relación con la práctica pedagógica.

Estos últimos modelos suponen una mirada holística e integradora, que posiciona a la práctica en el epicentro de la formación docente y a la formación inicial como el gran escenario de construcción de conocimiento profesional que se continúa en el desempeño. Entonces surge la necesidad de generar dispositivos que promuevan la reflexión sistemática, la investigación sobre la práctica y la resignificación del rol docente (Rodríguez y Grilli, 2016). En este marco retoman gran importancia los sistemas de formación docente y las instituciones formadoras como

abanderadas de las acciones de transformaciones en la práctica pedagógica.

De igual manera, es necesario que la práctica pedagógica se visiona y redimensione como actividad social inmersa en la complejidad de relaciones, vivencias y concepciones que la hacen un fenómeno inescrutable. La práctica no es una estructura jerárquica, inamovible con una serie de pasos, por el contrario, es el conjunto de acciones desarrolladas por sujetos que reaccionan y actúan de acuerdo a innumerables factores físicos, individuales, colectivos y contextuales, entre otros. Como lo afirma Edelstein (como se citó en Cura, 2010) más que construir una teoría de la práctica es estructurar unas teorías de las prácticas, que involucre la comprensión de las características de ese grado de estabilidad; precisamente en la puesta en juego de un sentido práctico desde el que los sujetos resuelven la diversidad de situaciones a las que deben enfrentarse cotidianamente en las situaciones escolares.

De esta manera, aparece un rasgo característico de la práctica: la temporalidad, el tiempo práctico no es lineal, ni homogéneo, hay tiempos para regirse a los pasos a seguir, pero hay otros donde las emergencias de situaciones permiten el despliegue de estrategias o la renovación de las mismas.

El compromiso de posicionar a la práctica pedagógica como epicentro de la formación docente genera grandes desafíos, como el de superar la visión tradicional, fragmentada, academicista y las tensiones entre la práctica y la teoría a través de una relación dialéctica. Es necesario un salto cualitativo que permita dimensionar la complejidad y fecundidad de la práctica.

Práctica pedagógica desde la perspectiva crítica

Pero ¿Cómo lograr ese salto cualitativo, epistemológico y ontológico de una práctica pedagógica sistemática a una crítica? Esta transformación es posible en la medida que se trascienda la visión limitada de la práctica como solo el desempeño en un campo profesional, a una mirada más global de escenarios de reflexión que reconocen al docente como sujeto en permanente formación;

que no se restringe al rol de gestor de la enseñanza sino también asume el de beneficiario de aprendizajes, generando así un proceso dinámico, multi-relacional y enriquecido en forma constante. Es así, como la práctica pedagógica

no constituye un evento final, sino generador de nuevos saberes que la consolida como objeto de investigación, como escenario de relaciones, interacciones e intersubjetividades que configuran el acto educativo.

Tabla 1. Modelos de Formación y Práctica Pedagógica

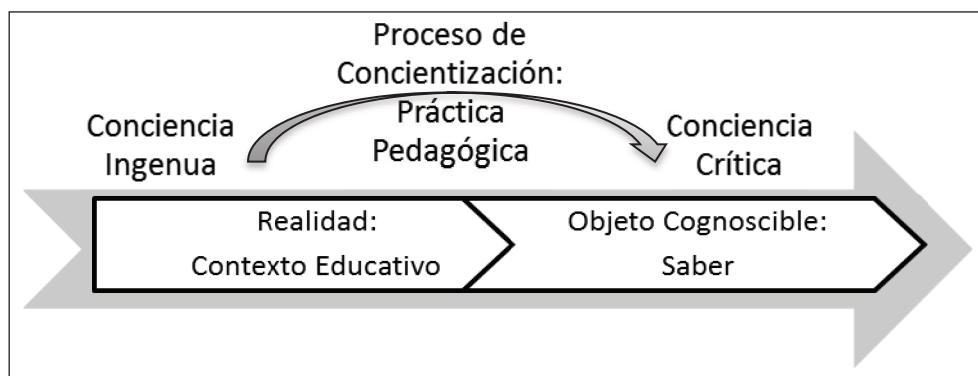
| Modelo | Enseñanza | Ideal de Formación | Orientación de la práctica |
|--|---|--|--|
| El modelo práctico-artesanal (Pérez, 1996). | Actividad artesanal y un oficio que se aprende en el taller. Predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura. | Generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación. | Práctica: aplicación de teoría. |
| El modelo academicista (Liston y Zeichner, 1993). | Actividad intelectual, producto del manejo de su disciplina. Los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. | Sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación “pedagógica” pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. | Práctica: aplicación de teoría. |
| El modelo tecnocrático-eficientista (Davini, 1997). | Acto que se tecnifica sobre la base de la economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. | Técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. | De la teoría a la práctica. |
| El modelo hermenéutico-reflexivo (Pérez, 1996). | Actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. | Construcción personal y colectiva, que parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) para reflexionar y comprender con herramientas conceptuales la realidad, para transformarla. | Relación dialéctica entre teoría y práctica. |
| Modelo para el cambio del profesorado de ciencias Porlán <i>et al.</i> (2010). | Actividad que requiere de un conocimiento diferenciado del conocimiento disciplinar y del conocimiento vinculado a la experiencia. | Conocimiento práctico profesional: articulaciones sólidas (epistemológicas) entre el conocimiento académico y el conocimiento en la acción, que conecta con la teoría y con la acción y permite integrar fragmentos de ambos tipos de conocimientos en esquemas organizados. | La práctica como intervención fundamentada en la realidad. |

Fuente: elaboración propia según Pérez (1996); Liston y Zeichner (1993); Davini (1997); Porlán *et al.* (2010)

Desde esta perspectiva, el docente en formación debe hacer una lectura global de contexto pensando en los actores, los saberes y las mediaciones que dinamicen su práctica. Es decir, el docente en formación debe desplegar su capacidad de expectación y de asombro ante el desarrollo y el alcance de los objetivos propuestos, recopilar información pertinente del proceso para la reflexión y construcción de saberes, y así instalar acciones de mejoramiento. Para esto, el docente debe liberarse de los

estereotipos tradicionales y técnicos en los que ha desarrollado su formación y asumir conciencia de la práctica en el acto educativo. Como se puede evidenciar en la figura 1, es acercarse a la realidad incitado por una curiosidad ingenua que permite la aprehensión de la misma, pero que a través de la concientización trasciende la esfera crítica; transformando la práctica en objeto cognoscible y al sujeto lo lleva a asumir posturas epistemológicas que construyen el saber.

Figura 1. Proceso de conciencia crítica aplicado a la práctica pedagógica



Fuente: elaboración propia basado en Freire (1996)

A la conciencia crítica sólo se accede en la medida que el sujeto (docente en formación) se reconozca a sí mismo como un ser productor; más que reproductor o replicador de sistemas, adopte una postura dialógica con el contexto educativo y dialéctica ante sus acciones. Para esto se requiere de una renovación en los sistemas que establecen formalismos, que reparten identidades (roles) y que son apropiados de manera asistemática, sin que intervenga un proceso de reflexión y autoconstrucción del ser. La asunción de responsabilidades individuales por parte de los actores, no promueve la comunicación de los participantes, la interlocución de saberes, la sistematización de experiencias y el seguimiento asiduo de los procesos. De esta manera, se pierde la riqueza de la intersubjetividad, la complementariedad y la integralidad que se produce en las relaciones.

De allí la importancia de fortalecer relaciones dialécticas entre los actores de la práctica, que

traspase de los límites protocolarios a un diálogo de experiencias y saberes a favor de una práctica distintiva y transformadora. Es así como la transformación de la práctica pedagógica requiere de un flujo constante de comunicación e intercambio de los diversos sujetos que participan de manera tácita o explícita (Figura 2), en escenarios institucionales y en un marco de políticas educativas que potencien este tipo de relaciones e interacciones.

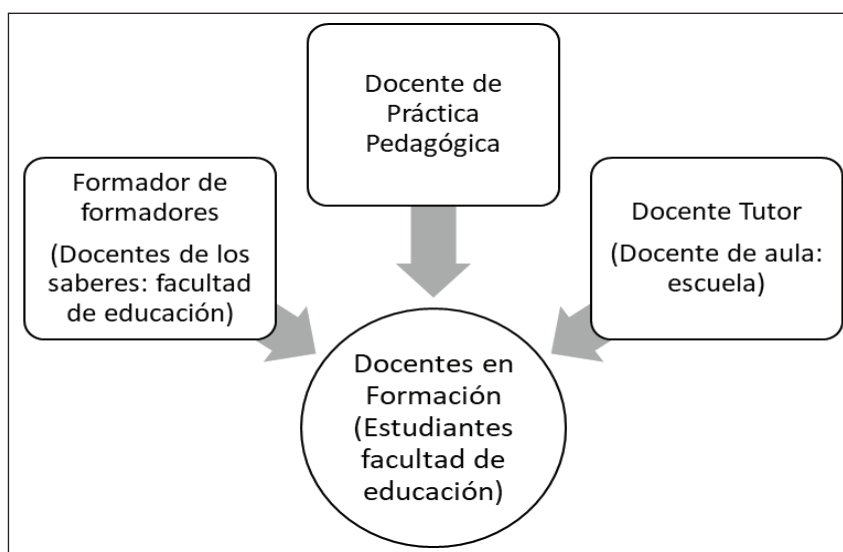
Así pues, el formador de formadores debe fomentar puntos de encuentro y articulaciones posibles entre los conocimientos compartidos y la práctica pedagógica, desarrollando mayores acciones de integración y acompañamiento in situ. En el caso del docente tutor está en la necesidad de entrar en contacto directo con los saberes que recibe el docente en formación y ser partícipe de los mismos, asumiendo el rol de par formativo, que ayuda a la inserción en el campo educativo. El

docente en formación debe asumir la postura de ser inacabado que se redescubre en su relación con los otros. El docente de práctica empoderado de su rol de acompañamiento in situ, más que de supervisión, está comprometido con la generación de espacios de intercambio de experiencias y saberes en relación con la práctica.

Es de aclarar que los actores de la práctica pedagógica requieren de escenarios institucionales y políticas educativas que potencien este tipo

de relaciones e interacciones. En cuanto a las instituciones formadoras se hace necesario optar por diseños de prácticas pedagógicas fundamentados epistemológica y ontológicamente, que logren ofrecer directrices y orientaciones claras, generando espacios de interacción de saberes y socialización de experiencias. Igualmente, la escuela como laboratorio de prácticas debe garantizar las condiciones para el diálogo entre los actores y saberes, promoviendo relaciones dialécticas entre el acto educativo y la práctica misma.

Figura 2. Actores de las Prácticas Pedagógica (Denominaciones)



Fuente: elaboración propia

La movilidad de una práctica pedagógica tradicional e instrumental a una crítica es el compromiso mayor que enfrenta la formación docente y convoca a los actores directos e indirectos de la práctica, desde las autoridades que construyen las políticas educativas hasta los participantes del proceso en las instituciones formadoras. Muy a pesar del discurso teórico consolidado, de las iniciativas políticas propuestas y de las experiencias desarrolladas, la brecha aún no se ha logrado reducir. Un punto de inicio debe ser el develar los sentidos de este proceso para sus protagonistas y así instalar acciones de transformación, que le permitan al sujeto sentirse identificado y comprometido son esas acciones.

Abordaje metodológico para el estudio de la práctica pedagógica

Hoy por hoy, la ciencia demanda una mirada global e integradora de la realidad social, superando la visión fragmentada e inconexa tradicional. El paradigma comprensivo-interpretativo, ofrece un enfoque holístico que pretende interpretar y comprender la acción social. Acción social asumida desde los principios de Weber (1977) como “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (p.5). Esta perspectiva implica la explicación comprensiva del significado de las acciones humanas, reconociendo la sociedad como la urdimbre de

creencias, valores y racionalidades que se concreta en instituciones, prácticas y objetos.

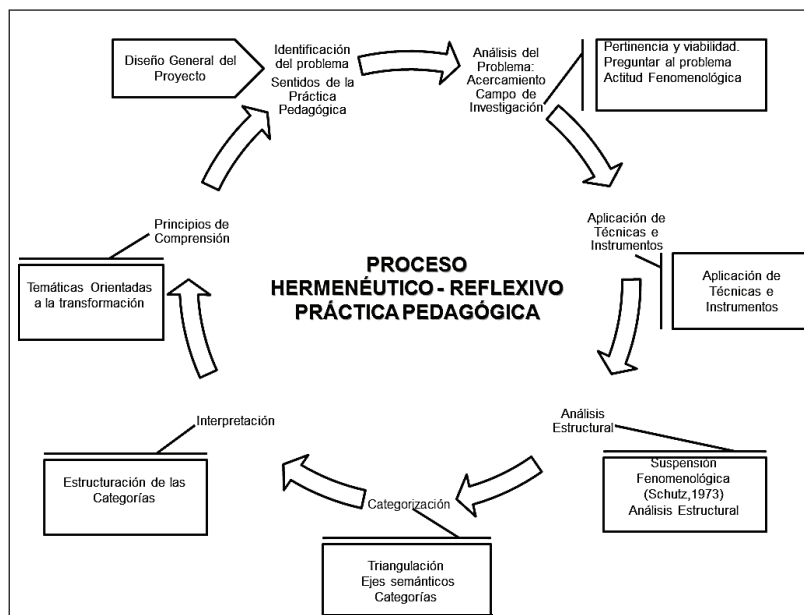
De igual forma, la investigación cualitativa centrada en la realidad social, como un entretrejo de relaciones que reivindica lo subjetivo y realza lo inter-subjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis, ofrece un enfoque metodológico pertinente. Dado que la práctica pedagógica como fenómeno educativo se genera en un sistema de relaciones e interacciones entre los sujetos y el objeto (la práctica misma), se consolida en un campo prominente de investigación que, a través de elementos centrados en los sentidos que le prescriben los sujetos, traza una ruta hacia la construcción de saberes.

En este punto, la hermenéutica marca un camino investigativo que convoca a la reflexión para la interpretación y la comprensión de la realidad: la práctica pedagógica; los sujetos se manifiestan a través del discurso y de sus acciones, que se convierten en insumos del análisis hermenéutico. Así pues, se retoman postulados metodológicos de Schutz (1973) en relación con la actitud fenomenológica y de Berger y Luckman (1979), conceptos de su sociología del conocimiento cotidiano. Estos planteamientos convergen en una estrategia metodológica que ensancha el campo

de aplicación de la hermenéutica de la interpretación a la reflexión (Ríos, 2013) a través de la articulación de principios: filosóficos como estrategia metodológica (Ricoeur, 2001); sociológicos como método de investigación Schutz (1973), y antropológicos como modo de estar en el campo (Geertz, 1973). De esta manera, la reflexión abre la posibilidad de sumergirse en los significados y sentidos de los actores (docentes en formación) y de las culturas que se gestan dentro del proceso de práctica pedagógica, y así plantear principios de comprensión orientados a la transformación.

En este sentido, se privilegian las técnicas e instrumentos que permiten entrar en contacto con las voces y acciones de los sujetos: observación reflexiva (Ríos, 2013) y entrevista reflexiva a profundidad (Taylor y Bogdan, 1992), a nivel individual y grupal. Esto con el propósito de aplicar análisis estructural a través de un proceso de suspensión fenomenológica (Schutz, 1973) que permita en primera instancia la interpretación, luego la comprensión y así el develar los sentidos de la práctica pedagógica en la formación docente. De esta manera se estructura un proceso investigativo circular (Figura 3) que, a través del acercamiento a los sujetos y contextos, la aplicación y análisis de instrumentos, busca determinar principios de comprensión.

Figura 3. Proceso Hermenéutico Reflexivo



Fuente: elaboración propia basado en Ríos (2013)

El contexto investigativo está enmarcado en el programa de licenciatura ciencias sociales de la facultad Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, y los participantes son los estudiantes de la licenciatura en el espacio del desarrollo de sus prácticas pedagógicas I y II.

CONCLUSIONES

Regularmente, la práctica pedagógica en los programas de formación docente, a nivel universitario, es desarrollada bajo una visión tradicional centrada en la aplicación de teorías, sin dar lugar a articulaciones integradoras entre la teoría y la práctica. Este divorcio se hace visible en los planes de estudio de los programas; primero la teoría y luego la práctica, presentadas como elementos ordenados, pero independientes y discontinuos. Difícilmente se encuentran puntos de convergencias que permitan situar al sujeto en formación, en la teoría y la realidad, para desde allí definir derroteros claros para el desempeño.

Tradicionalmente, los procesos de práctica pedagógica están marcados por un instrumentalismo suscrito en formalismos de documentos, cumplimiento de número de horas y seguimiento de pasos preestablecidos, que no trasciende a campos investigativos y de producción académica. Como consecuencia, las prácticas se consolidan en acciones aisladas, inconexas, estériles y carentes de cualquier racionalidad, con un aporte exiguo a la formación y al saber que las fundamentas.

Se precisan modificaciones que buscan la mejora de los procesos y responder a las exigencias legales, en relación con el lugar, el tiempo y el peso académico de la práctica en el plan de estudio. Cobra gran importancia la temporalidad como factor determinante en el desarrollo de prácticas pedagógicas significativas, pero este debe constituirse más que un fin, en el sustento de una propuesta teórica- práctica integral, producto de una apropiación conceptual, teórica y ontológica. Un mayor tiempo de práctica sin una sólida fundamentación es ampliar la brecha entre la práctica y lo formativo.

Apremia la transformación de una práctica sistemática a una práctica situada en la reflexión y generación de inquietudes que potencie el carácter investigativo, aportando al saber pedagógico y al sector educativo. Por lo tanto, es importante en la formación inicial generar escenarios de análisis de la práctica; mediado por el diálogo de saberes y actores que puedan aportar, aprender y desaprender sobre sus propios procesos. En este orden de ideas, los centros de formación docente cobran gran importancia por ser los convocados a propiciar esos espacios de resignificación y construcción de una visión, compartida de la práctica que genere identidad conceptual y profesional. Es decir, las facultades de educación recuperan su verdadero sentido como instituciones del saber pedagógico en las que se consolidan procesos de producción que realzan el rol del docente en formación, y le permite no sólo la reinención de su práctica sino el aporte a la comunidad científica.

En esta transformación es necesario superar la visión del docente en formación como sujeto que reproduce solo sistemas establecidos, a una más amplia que lo conciba como constructor y creador de nuevos conocimientos. Es decir, un docente activo que sea consciente de su rol, promotor de la reflexión y la creación de espacios de interlocución entre los diferentes actores de la práctica para el análisis e identificación de experiencias que ameriten intervención para la mejora continua. De allí, que es de gran importancia no sólo precisar las interacciones que se producen en la práctica, sino los alcances que pueden aportar al saber. De igual forma, permite resignificar el papel del docente en su práctica como productor de conocimiento y no sólo como el ejecutor o replicador de teorías pedagógicas y políticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. y Luckman, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cura, R. (2010). *La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores* (Tesis de maestría). Universidad CAECE – FUNDEC, Buenos Aires, Argentina.

- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs. Aires: Ed. Kapelusz.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las Cosas: Una Arqueología de las Ciencias Humanas*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Editorial Akal.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- OREALC / UNESCO, (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Pérez, A. (1996). Autonomía profesional del docente y control democrático. En Congreso Internacional de Didáctica. (Ed.), *Volver a pensar la educación* (pp. 339-353). Madrid: Morata.
- Porlán, R., Martín, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzato, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: Marco teórico y formativo. *Enseñanza de las ciencias*, 28(1), 31-46.
- Resolución 18583 de 2017 (15 de septiembre de 2017). *Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*, Diario Oficial No. 50357, 2017, 15 de septiembre Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=71384>
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trtotta.
- Ríos, T. (2013). *La Hermenéutica Reflexiva en la Investigación Educativa y Social. Articulaciones entre Paulo Ricoeur y la Pedagogía de Paulo Freire*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Rodríguez, E. y Grilli, J. (2016). Desafíos del modelo de práctica resonancia colaborativa en la formación inicial de docentes. *Educación en Revista*, 62, 199-227.
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Educación y Humanismo*, 16(26), 83-103.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schutz, A. (1973). *Las Estructuras del Mundo de la Vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata: Madrid.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* Santiago de Chile: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana para el Desarrollo - PROEDUCA-GTZ.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad* (Vol I). México: Fondo de Cultura Económica.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Editorial Universidad de Antioquía.
- Zuluaga, O. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.