

Representaciones de praxis pedagógica en el marco de los procesos de formación docente. Caso Unimonserrate, Colombia*

Ada Marcela González Riveros**

Diego Andrés Pinzón González***

César Augusto Cruz Baquero****

Recibido: 26 de abril de 2018 – Aprobado: 20 de junio de 2018

Resumen

El artículo muestra algunos resultados derivados de una investigación acerca de los procesos de formación de educadores en la Fundación Universitaria Monserrate de la ciudad de Bogotá. Estos responden a los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo las representaciones acerca de la praxis pedagógica de los docentes que participan en los procesos de formación de licenciados están mediadas por elementos y discursos diversos, referidos a la política educativa colombiana y el marco normativo establecido para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior en materia de formación docente? Y ¿cómo esto entra en tensión

* Artículo de investigación en ciencias sociales derivado del proyecto en curso “Modelo de formación de licenciados en el marco de la praxis pedagógica. Concepción, sentido y estructura”, del grupo de investigación Praxis, Infancias, Juventudes y Saberes, de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate. El estudio es aprobado mediante el Acta 005 del Comité Rectoral para Aprobación de Proyectos de Investigación de la Fundación Universitaria Monserrate, que da cuenta de la participación en la convocatoria institucional realizada en mayo de 2017. Citar como González, A. M., Pinzón, D. A. y Cruz, C. A. (2019). Representaciones de praxis pedagógica en el marco de los procesos de formación docente. Caso Unimonserrate, Colombia. *Análisis*, 51(94), 121-140. DOI: <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2019.0094.06>

** Docente investigadora, Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate). Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Máster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de La Rioja. Dirección postal: calle 6 sur # 14-27, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: amgonzalezr@unimonserrate.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5386-0088>

*** Docente investigador, Unimonserrate. Magíster en Familia, Educación y Desarrollo, Unimonserrate. Dirección postal: calle 6 sur # 14-27, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: dapinzon@unimonserrate.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2891-1298>

**** Docente investigador, Unimonserrate. Licenciado en Biología, Universidad Pedagógica Nacional. Dirección postal: calle 6 sur # 14-27, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cacruz@unimonserrate.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8075-1266>

con elementos que articulan la relación entre práctica, reflexión e investigación como modo de producción de conocimiento pedagógico, aspecto denominado *praxis pedagógica*?

La investigación se propuso identificar, a partir de una apuesta metodológica basada en el enfoque cualitativo, los elementos asociados a las representaciones de praxis pedagógica presentes en los procesos de formación docente, empleando una metodología hermenéutica. Los resultados evidencian que la praxis se concibe como un modo de ejercitar el pensamiento y construir saber pedagógico a partir de contextos situados que transforman la práctica educativa mediada por la reflexión constante acerca de la experiencia educativa.

Palabras clave: representaciones, praxis pedagógica, formación docente, reflexión, investigación.

Representations of pedagogical praxis within the framework of teacher training processes. Unimonserate Case, Colombia*

Ada Marcela González Riveros**
Diego Andrés Pinzón González***
César Augusto Cruz Baquero****

Abstract

This paper presents some results derived from a research on the processes of training teachers at Fundacion Universitaria Monserrate in Bogota city. These results answer the following questions: How the representations of pedagogical practices of professors that participate in teachers training processes are mediated by diverse elements and discourses, based on Colombian education policy and the regulatory framework that establishes the guidelines for higher education quality in terms of teacher training?; How these representations rise tensions with elements that articulate the relationship between practice, reflection and research as a way of producing pedagogical knowledge, this aspect is called pedagogical praxis?

* Research article in social sciences derived from the ongoing project "Model of training graduates within the framework of pedagogical praxis. Conception, sense and structure", by the research group Praxis, Childhood, Youths and Knowledge, from the School of Education of the Monserrate University Foundation. The study is approved by Minute 005 of the Chancellor's Committee for the Approval of Research Projects of the Monserrate University Foundation, which accounts for the participation in the institutional call made in May 2017. Cite as González, A.M., Pinzón, D.A. and Cruz, C.A. (2019). Representations of pedagogical praxis within the framework of teacher training processes. Case Unimonserate, Colombia. *Análisis*, 51(94), 121-140. DOI: <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2019.0094.06>

** Research teacher, Monserrate University Foundation (Unimonserate). Master's Degree in Education, Pontifical Javeriana University. Master's Degree in Neuropsychology and Education, International University of La Rioja. Mailing address: calle 6 sur # 14-27, Bogotá, Colombia. Email: amgonzalezr@unimonserate.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5386-0088>

*** Teacher researcher, Unimonserate. Master's Degree in Family, Education and Development, Unimonserate. Mailing address: Calle 6 sur # 14-27, Bogotá, Colombia. Email: dapinzon@unimonserate.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2891-1298>

**** Teacher researcher, Unimonserate. Bachelor in Biology, National Pedagogical University. Mailing address: calle 6 sur # 14-27. Bogotá, Colombia. Email: cacruz@unimonserate.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8075-1266>

Consequently, this research proposes to identify the elements associated with the representations of pedagogical practice present in the processes of teacher training, with a methodological process based on the qualitative approach and using a hermeneutical methodology. The results show that praxis is conceived as a way of exercising thinking and building pedagogical knowledge from situated contexts, it also transforms educational practice by constant reflection about the educational experience.

Keywords: representations, pedagogical praxis, teacher training, reflection, educational research, teacher education.

Représentations de la praxis pédagogique dans le cadre des de formations pour les enseignants. Le cas d'Unimonserrate, Colombie*

Ada Marcela González Riveros**
Diego Andrés Pinzón González***
César Augusto Cruz Baquero****

Résumé

Cet article présente certains résultats d'une recherche sur les processus de formation d'enseignants dans la Fondation Universitaire Monserrate à Bogotá. Ces résultats essaient de répondre aux questions suivantes: comment la politique éducative colombienne intervient dans la praxis pédagogique d'enseignants qui participent à des processus de formation? Dans quelle mesure ces politiques entrent en tension avec la pratique, la réflexion et la recherche, c'est-à-dire avec la *praxis pédagogique*?

* Article de réflexion surgit d'une recherche en cours: "Modèle de formation de licenciés en dans le cadre de la praxis pédagogique. Conception, sens et structure" mené par le groupe Praxis, Infancias, Juventudes y Saberes, de Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate. Pour citations: González, A. M., Pinzón, D. A. y Cruz, C. A. (2019). Representaciones de praxis pedagógica en el marco de los procesos de formación docente. Caso Unimonserrate, Colombia. *Análisis*, 51(94), 121-140. DOI: <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2019.0094.06>

** Professeure et chercheuse à la Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate). Master en Éducation de la Pontificia Universidad Javeriana. Máster en Neuropsychologie et éducation de l'université Internationale de La Rioja. Adresse postale: calle 6 sur # 14-27, Bogotá, Colombie. Adresse électronique: amgonzalezr@unimonserrate.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5386-0088>

*** Professeur et chercheur à l'Unimonserrate. Master en Études de Famille, Éducation et Développement, à l'Unimonserrate. Adresse postale: calle 6 sur # 14-27, Bogotá, Colombie. Adresse électronique: dapinzon@unimonserrate.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2891-1298>

**** Professeur et chercheur à l'Unimonserrate. Licence en Biologie, Universidad Pedagógica Nacional. Adresse postale: calle 6 sur # 14-27, Bogotá, Colombie. Adresse électronique: cacruz@unimonserrate.edu.co. Orcid : <https://orcid.org/0000-0001-8075-1266>

Par le biais d'une méthodologie qualitative, cette recherche se propose d'identifier les éléments associés aux représentations de pratiques pédagogiques présentes dans les processus de formation pour les enseignants.

Les résultats mettent en évidence que la *praxis pédagogique* est conçue comme un exercice de la pensée à partir de contextes précis qui transforment l'expérience éducative.

Mots clés: représentations, praxis pédagogique, formation, réflexion, recherche.

Introducción

La formación de los nuevos profesionales de la educación requiere de un compromiso colectivo surgido de apuestas políticas, sociales, culturales y educativas que converjan en la construcción de las propuestas educativas presentadas por las facultades de Educación en concordancia con las directrices gubernamentales sobre el asunto. Es por ello que poner en tensión las comprensiones de los docentes sobre discursos institucionalizados derivados de la política pública, los procesos de aseguramiento de la calidad educativa, los lineamientos, currículos y planes internos de las universidades frente a la experiencia concreta en escenarios de práctica se convierte en insumo necesario para abordar los procesos de resignificación de la postura formativa.

Desde este marco, el estudio de las representaciones que tienen los docentes de la Unimonserate orienta a la comprensión de la complejidad que caracteriza la gestión del proceso formativo de los educadores, pues aquellas no solo reflejan las percepciones, ideas o creencias que tienen los docentes, sino que también conducen a comprensiones, saberes y pensamientos asociados a la acción pedagógica y política del maestro en los diferentes contextos educativos. Es por ello que al tomar como parte de la investigación el estudio de las representaciones de la praxis pedagógica, se trascienden las prácticas de aprendizaje en el aula y se da paso a desentrañar el proceso investigativo, reflexivo y de construcción de conocimiento que sustenta la praxis pedagógica experimentada por el docente en formación.

En este orden de ideas, el presente texto inicia con la contextualización de las políticas educativas que han pautado la construcción de las propuestas formativas en los últimos años. En segunda instancia, se muestran las representaciones sociales en el marco de la praxis pedagógica, la formación docente bajo una perspectiva gubernamental (institucional) y las voces de los docentes de Unimonserate. Por último, se ofrecen algunas de las conclusiones que impulsan el camino reflexivo sobre el modelo de formación de educadores que se implementa en la institución.

Panorama general de la acreditación de alta calidad en programas de formación de educadores en Colombia

A partir de la revisión de las políticas de educación superior realizada en 2012 por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ocde) se logra identificar que Colombia requiere de una reforma estructural del sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior, y por tanto, de una propuesta de organización del sistema educativo terciario

que responda a políticas de equidad e igualdad de oportunidades para todos los egresados de la educación media y media vocacional (Ocde, 2016).

En virtud de ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Viceministerio de Educación Superior emprenden una serie de reformas que involucran a la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), organismo encargado de verificar las condiciones de calidad de los programas universitarios mediante su inscripción en la base de registro calificado por siete años. El proceso involucra también al Consejo Nacional de Acreditación (CNA), entidad que inspecciona las condiciones de acreditación de alta calidad (AAC) de los programas que acceden a este mecanismo voluntariamente. Frente a esto es importante señalar que para 2013 “solo el 12 % de las instituciones y el 9 % de los programas habían alcanzado la AAC” (Ocde, 2016, p. 281). Este aspecto hace pensar que se necesita crear cultura de autoevaluación y autorregulación en el sistema terciario.

Por su parte, la Ocde, el Banco Mundial y el Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu), mediante la expedición del *Acuerdo por lo superior 2034* (2014), impulsaron la discusión en torno al sistema de aseguramiento de la calidad (compuesto por dos mecanismos de regulación). Concluyeron que este resulta ineficiente al crear una brecha entre las instituciones y carecer de apuestas claras frente a la cualificación de la calidad en las ofertas de los programas, la diversificación que caracteriza el sistema educativo y los resultados de los procesos de autoevaluación como proyección de un mejoramiento continuo. Asimismo, los estándares aplicados para la obtención del registro calificado son bajos en relación con los requerimientos de la educación superior y el sistema de AAC propuesto (al ser voluntario) no tiene el impacto esperado en los sistemas de calidad de las instituciones universitarias.

Otro argumento que pone en tensión la propuesta de reforma educativa se relaciona con los resultados de los estudiantes de educación básica en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Pisa) entre 2012 y 2015 pues se evidencian procesos pendientes de fortalecimiento en las áreas de matemáticas, lectura comprensiva, pensamiento crítico y ciencias (Icfes, 2012; 2015). La causalidad simple remitió al MEN a considerar que los resultados mencionados tienen una relación directa con la acción docente en términos de su preparación en las facultades de Educación, desconociendo otros elementos asociados a la educación básica, tales como aseguramiento de condiciones mínimas para los estudiantes, particularidades de los contextos, gasto público del Estado en la garantía del derecho a la educación de calidad, entre otros que no serán objeto de este artículo, pero que sí complejizan el análisis frente a la normatividad emanada del MEN.

Ahora bien, al revisar las cifras de estudiantes matriculados en el ciclo de educación superior en Colombia para 2016, se observa que “la tasa neta [...] es cercana al 50 % [...] De estos, cerca de la mitad se han graduado de programas de licenciatura o su equivalente, mientras que el resto han alcanzado

títulos de programas técnicos superiores más cortos” (Ocde, 2016, p. 269). Por tanto, se logra dilucidar que la demanda que tiene la educación superior está en aumento y que ello da un espaldarazo a las iniciativas de cualificación de la calidad de la educación de los docentes de nivel 6. Sin embargo, también se abre un panorama de reflexión sobre la calidad de la oferta educativa del nivel 5 de la clasificación internacional normalizada de la educación adaptada para Colombia (Dirpen, 2011)¹.

Dado este panorama, el gobierno, mediante la Ley 1753 de 2015, expide el Plan de Desarrollo (2014-2018), que declara en el artículo 222 que los programas de pregrado de licenciatura que tengan mínimo cuatro cohortes de egresados deben acceder al proceso de AAC para obtener dicho reconocimiento antes del 9 de junio de 2017. Por su parte, el MEN (2017), en articulación con dicha normativa, expide la Resolución 18583 de 2017, que establece criterios para la formación de maestros en carreras universitarias de licenciatura y resalta la importancia de la práctica asociada al oficio del maestro, la conjunción entre teoría y práctica y la reflexión sobre la práctica educativa en el curso de la formación docente.

Estas iniciativas, y los cambios estructurales que se derivan del ingreso a las dinámicas de los procesos de AAC en las licenciaturas, convocan a las universidades a repensar las propuestas educativas en función de un perfil docente que trascienda la instrumentalización de su quehacer y se asuma como un agente político que investiga, reflexiona y produce conocimiento a partir de los procesos de transformación que se gestan en su práctica. En este sentido, la reforma a las propuestas educativas de los programas de licenciatura se encaminó a la ampliación a cuarenta créditos académicos, como mínimo, destinados a la formación del docente en escenarios de práctica que posibiliten la inmersión, observación, problematización, conceptualización y proposición de alternativas pedagógicas y educativas.

En línea con lo expuesto, el grupo de investigación Praxis, Infancias, Juventudes y Saberes, de la Escuela de Educación de Unimonserrate, problematiza la relación entre práctica, reflexión e investigación como un modo de producción de conocimiento pedagógico en la formación de educadores, y de esa manera aporta a este momento coyuntural de transformación a partir de los diálogos con los colectivos de maestros, estudiantes y directivos en torno al lugar de las prácticas en la resignificación de la formación del docente. A partir de ese propósito, este artículo presenta los avances investigativos en relación con las representaciones de la praxis pedagógica de los docentes de la Escuela de Educación de la Unimonserrate y su relación con la propuesta educativa que se implementa en la actualidad.

1 La organización por niveles que establece la clasificación internacional normalizada de la educación adaptada para Colombia (Cine) sitúa en el nivel 5 los programas de educación superior cortos, generalmente basados en la práctica, para oficios específicos y de preparación para el ingreso al mercado laboral con posibilidades de articulación con programas de educación superior. En el nivel 6 están las licenciaturas o programas equivalentes que proporcionan competencias, destrezas y conocimientos académicos o profesionales intermedios que conducen a un primer título de educación superior o una cualificación equivalente.

Representaciones de la praxis pedagógica y formación docente

Las representaciones sociales son el resultado del conocimiento que deviene de la experiencia. A partir de aquellas se organiza la realidad no como una réplica, sino más bien como un modo de significarla. En palabras de Jodelet, “son una manera de interpretar y de pensar una realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (1986, p. 472), que conforma una identidad emergente de las relaciones gestadas en lo individual y lo colectivo; es decir, en interacción con el contexto y las personas que lo habitan.

Frente a lo investigativo, las representaciones sociales aportan a la comprensión holística de problemas relacionados con la formación y la práctica docente en esferas en las que lo simbólico y lo subjetivo particularizan los objetos de estudio y favorecen la reflexión y la construcción de elementos que surgen de la praxis. Por tanto, al hablar de las representaciones de los docentes, se debe remitir a la interpretación de las situaciones, ideas, lenguajes, valores y actores que confluyen en el escenario pedagógico o educativo.

Desde esta perspectiva, la idea de representación no es ajena a la formación de los docentes, en tanto vincula los elementos del sujeto maestro, que es a la vez “producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica” (Abric, 2001, p. 14). Esta visión es actualizada en Latinoamérica por Lobato (2010), quien expresa que en términos generales al hablar de las representaciones sociales del docente se deben incorporar los elementos de su saber pedagógico, su trabajo académico e intelectual, además de su emocionalidad y su discurso. Aspectos que se dan en instancias de producción tanto individual como colectiva.

Por lo que se refiere a las representaciones que se construyen a partir de las directrices gubernamentales, se encuentra que el MEN afirma que la práctica pedagógica es “el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares” (2017, p. 7). Al hacer un análisis *a priori* del texto se puede establecer que por un lado la práctica, a partir de lo conceptualizado por el MEN, recoge elementos de lo investigativo y la construcción pedagógica, pero no recupera en su totalidad el componente reflexivo y su potencial transformador de las prácticas del maestro en diversos contextos.

Sumado a lo anterior, el MEN propone una división entre práctica pedagógica y práctica educativa. La primera es reducida a la práctica directa en escenarios escolares. La segunda es la que se da en otros contextos de actuación del profesional en educación. Al tomar esto en consideración, es importante señalar que el docente y su praxis responden a elementos complejos más allá de una dicotomía planteada por el escenario donde se desarrolle profesionalmente.

Asimismo, en la Resolución 18583 de 2017 el MEN señala que “la práctica pedagógica y educativa está organizada de forma tal que, en dicho proceso, el estudiante de Licenciatura se convierte en protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje” (2017, p. 8). Lo anterior devela un interés hacia la reconsideración de la práctica como un entrenamiento de quien se forma para enseñar, aspecto que en la voz de los docentes debe transitar hacia la comprensión de un docente practicante en constante reflexión y emancipación de pensamientos. Esto es lo que dentro de la investigación y en la Escuela de Educación de Unimonserrate se ha denominado *praxis*.

Por su parte, en los documentos institucionales se concibe la praxis como un espacio dialógico en el cual el encuentro de experiencias y saberes mediados por la reflexión individual y colectiva se convierte en el eje articulador de las acciones educativas, sociales y culturales que se gestan dentro de la universidad. Es decir, la praxis se comprende como un acto político que trasciende la institucionalidad y orienta la formación de profesionales de la educación reflexivos, críticos, con conciencia social y un férreo sentido de transformación (Unimonserrate, 2016).

Lo que resulta interesante es que tanto en la formulación de los documentos institucionales de Unimonserrate como en los discursos individuales y los grupos de discusión en los que participaron docentes de la Escuela de Educación se encuentra un rasgo que alude al elemento político de la formación del maestro a través de la praxis pedagógica. Este rasgo no se percibe como prioritario en los documentos del MEN pues este concibe la práctica como un quehacer puramente pedagógico y didáctico que se enfoca en el aprendizaje en contextos escolares.

En sintonía con lo anterior, en los grupos de discusión en torno a las directrices institucionales se evidencia que el reconocimiento de la complejidad de los diversos contextos de actuación de los educadores, más allá de las denominaciones *escuela* o *fuera de la escuela*, presenta a la praxis como un elemento potente de transformación no solo curricular, sino extracurricular.

La praxis debe ser el escenario central para formarse como un sujeto político consciente de su lugar como profesor, empoderarse de su compromiso consigo mismo y con la sociedad desde los escenarios educativos, lo que no excluye otros escenarios. (U. Espitia, comunicación personal, 23 de agosto de 2016)

De allí que la noción de *representación social del docente*, en relación con la praxis pedagógica, devela la reflexión sobre las ideologías que soportan los organismos de poder y la interpretación que de todo ello hacen los docentes y estudiantes en el accionar de las prácticas, aspecto que pone en evidencia la relación bidireccional existente entre la configuración de las propuestas educativas y las dinámicas de la sociedad. Por tanto, las representaciones explicitan un modo de comprender la formación del docente que permea la visión de mundo que

este mismo teje en la configuración de su propia práctica y de las relaciones asociadas a su función social, política y cultural.

En ese sentido, para Unimonserrate la complejidad del accionar del docente implica que este asuma un lugar o punto de vista articulado entre las funciones de investigación, docencia y proyección social. Eso permitiría trascender la visión simplista de la educación como reproducción de conocimientos o transmisión de patrones socioculturales e ideologías universales, que propende por la perpetuidad de un sistema educativo inhibitorio de la capacidad para co-construir pensamientos de emancipación vinculados a la praxis pedagógica.

Metodología

La investigación se desarrolló a partir de un paradigma cualitativo que reconoce la influencia de la cultura y las representaciones sociales sobre la realidad. Por esto se hizo necesario que la investigación recuperara la voz del otro, con el fin de tratar de comprender su visión del mundo y del objeto de estudio compartido (Carvajal, 2006).

La aproximación metodológica retomó elementos de la investigación hermenéutica para la descripción, caracterización y comprensión de las representaciones que tienen los maestros, referidas a la praxis pedagógica en la educación superior. El uso del rasgo hermenéutico tiene que ver con la captura de las representaciones de los sujetos que intervienen en el contexto de investigación. Así, en el ejercicio de indagación lo descriptivo, lo conversacional y lo mediado por el lenguaje son un rastro significativo para la construcción de conocimiento (Herrera, 2009).

Frente a las técnicas de recolección de datos se optó por el *grupo de discusión* como una estrategia en la cual la idea es que los participantes se reúnan y hablen sobre un tema en especial (Aliaga, Basulto y Cabrera, 2012). Se propusieron entonces tres espacios de discusión conformados por maestros pertenecientes a la Escuela de Educación de Unimonserrate. Cada uno de estos espacios tuvo una duración de dos horas. El primero se denominó “¿Qué nos dicen los documentos institucionales en relación con la praxis pedagógica?”; el segundo, “¿Cómo percibo mi ejercicio de praxis pedagógica?” y el tercero, “¿Cómo me perciben en mi ejercicio de praxis pedagógica?”.

Las grabaciones y los instrumentos recogidos fueron organizados y sistematizados para su posterior análisis e interpretación. La primera parte del proceso consistió en construir matrices para sistematizar información que describiera, explicara y predijera probabilísticamente el comportamiento de los hechos tal como se observan o experimentan en la realidad (Chávez, 2010, p. 3). A partir de esto se establecieron cinco categorías en las cuales se dividieron los discursos: la primera, “Conceptos y saberes sobre la praxis pedagógica”; la segunda,

“Reflexiones epistémicas y políticas en relación con la praxis pedagógica”; la tercera, “Limitaciones frente a la concreción de la praxis pedagógica”; la cuarta, “Maneras en que se lleva a cabo la praxis pedagógica”, y la quinta, “Relación entre la investigación y la praxis pedagógica”. En última instancia, se realizó una triangulación entre los resultados de las técnicas con el fin de aumentar la validez de las conclusiones e interpretaciones construidas.

Resultados: la voz de los docentes en la construcción de la representación de la praxis pedagógica en la Escuela de Educación²

Reconocer en las voces de los docentes y estudiantes las condiciones en las que se establecen las relaciones en los distintos contextos de ejercicio de la práctica pedagógica permite que se expliciten y analicen sus elementos fundantes. Se entra así en dinámicas de reflexión en el campo mismo de la praxis pedagógica. Dicho de otra manera, la praxis “surge de la reflexión en la acción, es decir, [...] se construye a través de una reflexión metódica sobre las experiencias del quehacer cotidiano” (Schön, 1992, p. 65).

En este sentido, y a partir de los grupos de discusión realizados con docentes de la Escuela de Educación de Unimonserrate, la formación de profesionales en el marco de la praxis pedagógica se comprende a partir de la conjunción de las funciones sustantivas de docencia, proyección social e investigación pues es allí donde cobran sentido los conocimientos, procedimientos y actitudes que caracterizan a un profesional de la educación (Unimonserrate, 2009; 2016).

En sintonía con lo anterior, los docentes de la Escuela de Educación afirman que ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de habilidades asociadas a la indagación, la actitud creativa, la expresión y la acción estimulan a maestros y estudiantes a cuestionar su propia praxis e ir más allá de la linealidad que caracteriza los procesos educativos. Es decir, se asocia a la praxis con un ejercicio dinámico que parte de la resignificación del quehacer pedagógico cotidiano.

En esta misma línea, la investigación develó que la tensión entre teoría y práctica se hace necesaria para la construcción de una postura política, al posibilitar el hallazgo de nuevos sentidos a las acciones pedagógicas y educativas. De allí que situar a la praxis pedagógica como un acto político implica gestar cambios en las estructuras sociales, culturales y económicas imperantes en la sociedad, y que esta a su vez transforme las relaciones de la humanidad que la habita.

2 Este texto se realiza con los aportes recogidos por el grupo de docentes de la Escuela de Educación de Unimonserrate en cada una de las jornadas académicas de recolección de datos del programa. Asimismo, recoge aspectos de la ponencia presentada en la Semana de la Educación Uniminuto 2017.

Desde este panorama, reconocer la educación como acto político permite comprender que el accionar de los maestros no es imparcial pues su práctica entra en relación con la sociedad y viceversa. La comprensión de esta simbiosis en la formación del docente hace posible la toma de partido por la libertad, la justicia, la democracia y el despertar de la conciencia colectiva que impulsa la movilización de ideologías (Gutiérrez, 1988). En consonancia con lo dicho, Perrenoud (2007) considera que en la formación inicial deben existir espacios para el debate, la problematización, el recuerdo de las historias de vida y la expresión de las formas de concebir el mundo desde lo propio, y de esta manera convertir la práctica en un espacio permanente de reflexión y transformación.

Por eso los grupos de discusión valoran la inmersión a lo largo de toda la carrera en contextos escolares, comunitarios, hospitalarios e investigativos pues consideran que es allí donde el maestro puede optar por un accionar reflexivo y crítico ante las realidades que constituyen la complejidad de su práctica. Este elemento hace ver que la práctica, en las representaciones de los docentes, es un elemento que se desarrolla en distintos niveles de conciencia y que atraviesa el proceso formativo, al confluir en ella elementos conceptuales, pedagógicos, didácticos, culturales y sociopersonales que están inscritos en la totalidad del plan de estudios.

En síntesis, la praxis pedagógica en la formación de maestros debe conjugar la teoría, la experiencia vivida en la práctica y la reflexión. Sin embargo, la conjunción de estos aspectos debe dotar de sentido la transformación del docente y forjar en él una actitud vigilante ante las realidades que componen los diferentes contextos de actuación pues la praxis pedagógica es el saber, saber hacer y saber ser del maestro. Al respecto, Chacón expresa que “se requiere un docente con pensamiento crítico, promotor de acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a transformarla para el bien común” (2008, p. 2)

Frente a las representaciones asociadas a cómo se desarrollan los procesos formativos en el marco de la praxis pedagógica, se encuentra que la palabra en el ejercicio de socialización y diálogo es la estrategia que utilizan los docentes para reconocer los elementos socioculturales de un contexto y de los diferentes actores educativos. Asimismo, argumentan que en sus prácticas incluyen ejercicios investigativos en los que utilizan el registro, la documentación pedagógica, las planeaciones y la producción académica reflexiva como instrumentos para develar los encuentros y desencuentros que se dan en el transcurso de las prácticas.

De lo expuesto anteriormente se deduce que la conjunción metodológica entre práctica, reflexión e investigación conlleva en sí misma un ejercicio de introspección que solventa en parte las carencias derivadas de la instrumentalización excesiva del hacer y posibilita que el practicante se asuma con un ser con capacidad para tomar las decisiones que corresponden con su accionar pedagógico, didáctico y reflexivo. En palabras de Contreras y Pérez: “La educación no es simplemente la aplicación de un plan, sino que busca vivir las cualidades de

lo educativo en su propio quehacer [...] supone obrar de forma situacional, particular y deliberativa” (2010, p. 32).

Sumado a lo anterior, se considera que el sujeto de la práctica pedagógica es quien a partir de sus representaciones hace el ejercicio de la praxis al ganar autonomía y flexibilidad en las formas de reflexionar sobre su accionar educativo. Desde esta perspectiva se retoma la aproximación que hace Heidegger de la práctica pedagógica como experiencia:

Hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba, y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; “hacer” significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. (citado en Larrosa, 1998, p. 20)

Al indagar cómo se aproxima el practicante a la experiencia educativa, los grupos de discusión expresaron que los momentos de tensión, desequilibrio, angustia y duda actúan como detonantes para generar espacios reflexivos que permiten fortalecer los referentes teóricos e investigar las acciones que pueden mejorar esas prácticas. Al respecto, López y Basto (2010) citan a Vasco, quien plantea que solo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre estas. Y cuando se realiza la acción y se reflexiona, nace la praxis.

Según lo expuesto, se puede inferir que los docentes consideran que formar maestros en el marco de la praxis pedagógica implica desarrollar un pensamiento flexible que dé lugar a la incertidumbre y a la pregunta como dispositivos que articulan los registros de las voces, acciones y narraciones de los sucesos de práctica con reflexiones y aprendizajes que se tejen en los espirales de diálogo en torno a aquella. Al respecto, Piussi expresa que “las experiencias y sus aprendizajes deben ser convertidos en saberes explícitos, de manera que puedan ser recuperados para la práctica y que así esta se nutra del saber de la experiencia” (citado en Contreras y Pérez, 2010, p. 33).

Por último, hay que señalar que las representaciones de los docentes de la Escuela de Educación frente a la praxis pedagógica también develaron algunos elementos que se convierten en limitantes a la hora de concebirla como una praxis pedagógica que atraviesa la formación de maestros. En primera instancia, se reconoce como un obstáculo para la reflexión el desconocimiento y los imaginarios que tiene el estudiantado del contexto de práctica. Al respecto, se expresa que las creencias adscritas a la localización geográfica y las representaciones que tienen los familiares, amigos y otros actores educativos influyen en el desarrollo de propuestas situadas en la posibilidad y llevan a focalizar la mirada en las supuestas carencias o necesidades atribuidas a los niños o familias con las que se trabaja.

Adicionalmente, es escaso el tiempo académico que se proyecta para realizar acciones asociadas a una lectura concienzuda de las realidades educativas y existen restricciones frente al acceso a la documentación que contiene los datos característicos de los contextos. Asimismo, los significados que adquieren las representaciones de las coordinaciones y los agentes educativos que laboran en los sitios de práctica facilitan o dificultan la transformación de las prácticas desarrolladas.

Esto lleva a la Escuela de Educación, y en general a los programas que forman maestros, a pensar en la pertinencia de los lugares de práctica que coadyuvan al proceso formativo de los maestros pues las decisiones que tomen al respecto impactan directamente las propuestas formativas. Los discursos de los maestros reflejan que existe gran diversidad de contextos donde los estudiantes incursionan. Y muchos de estos tienen representaciones asociadas a prácticas de repetición, exceso de carga académica y psicológica para el estudiantado, manipulación de tiempos de juego o trabajo y castigos como mecanismos de control, aspectos que se distancian del ejercicio de praxis pedagógica que se promueve en la Escuela de Educación.

En este punto es importante destacar que las situaciones descritas se pueden subsanar por medio de un ejercicio reflexivo articulado a la investigación, como se ha evidenciado en el desarrollo de texto. Sin embargo, en los discursos de los docentes se muestra la necesidad de un cambio estructural en las formas de concebir la práctica, no solo de parte de los maestros en formación, como lo propone el MEN, sino de los docentes y agentes educativos que están en el ejercicio de sus funciones como profesionales.

Al reconocer este aspecto se logra inferir que la transformación de la educación es un acto de compromiso de formación permanente y resignificación del quehacer del docente en el marco de la investigación, reflexión y producción de conocimientos. En otras palabras, se trata de fomentar el desarrollo de la praxis pedagógica como parte del quehacer de todos los actores del sector educativo. Al reflexionar sobre ello se reconoce que la escasa producción académica del docente en ejercicio deriva de una cultura cimentada en la representación de una práctica anclada a la transmisión de saberes, el control y la reproducción de modelos característicos del paradigma de la modernidad.

Conclusiones

El reconocimiento de las representaciones de praxis pedagógica que tienen los docentes de la Escuela de Educación de Unimonserate facilita comprender cómo la praxis se convierte en un proceso de formación significativo e interactivo, que encausa un ciclo de construcción, deconstrucción y reconstrucción de saberes alrededor del acto educativo. Dentro del modelamiento de la estructura y el sentido de las prácticas de formación propias de la Escuela de Educación

de la Unimonserate ello se concibe como un espiral ascendente que trasciende los actos instrumentalizados heredados de la visión moderna, que permea la educación tradicional (Korthagen, 2010).

Asimismo, a partir de los discursos de los maestros se comprende que es imperioso articular toda la Escuela de Educación a los elementos constitutivos de un modelo de formación de licenciados en el marco de la praxis pedagógica. Lo anterior implica establecer un pensamiento propio de escuela, además de impactar los lineamientos de la práctica educativa, con el fin de tener criterios para la formación de maestros cada vez más orientados hacia la praxis como eje articulador. Esto se posibilita reconociendo la experiencia del maestro y dotándolo de recursos adecuados para llevar a cabo su praxis.

Al caracterizarse la praxis pedagógica como sistema donde se interrelacionan los elementos que se han venido mencionando (reflexión, proceso formativo, recuperación de la experiencia, construcción colectiva del conocimiento y praxis como ejercicio político), se aporta a la construcción de un modelo de formación de licenciados que dé paso a la transformación educativa mediante nuevas lógicas de intervención, lectura de contextos y actuación de realidades educativas diversas, lo cual supera ampliamente la visión de la práctica pedagógica como un entrenamiento para el trabajo en el aula.

Frente a las directrices que surgen de la política educativa de calidad y sus formas de medición, se logra divisar la fragmentación que existe entre las realidades contextuales que se configuran en las prácticas pedagógicas y las exigencias de producción académica pautadas por los los sistemas de calidad. Esto se refleja en la poca visibilidad de la riqueza que emerge de la construcción de sentidos en la práctica y su validación. Ello se debe a que la multiplicidad de ejercicios reflexivos tejidos en los encuentros dialógicos entre maestros, comunidades y docentes en formación se queda en una zona gris que cumple con los estándares del sistema de evaluación normalizado enmarcado en una racionalidad moderna, pero llega con poca fuerza a los organismos que ejercen la regulación y el control nacional e internacional de la denominada *calidad educativa*.

Esta situación no es ajena a los entes que emiten las normativas y las instituciones que las materializan pues se encuentra que el deseo de cambio de las estructuras educativas está presente en ambas. Pero la visión instrumental que permea las dinámicas cotidianas se encuentra enraizada en la representación simplista de la educación como transmisión de conocimientos, reproducida por maestros que tienen un saber universal y prácticas de enseñanza que responden a un currículo homogeneizador, el cual soporta la ideología de una sociedad que acepta valores de consumo y producción de capital humano para el trabajo.

De allí que en este texto no concluye con la estigmatización de cada una de las partes, pero si reitera la necesidad de hacer conciencia sobre el rescate de una visión propia de la educación, basada en la lectura de los entornos locales, la valoración de las características socioculturales de las poblaciones, la apertura

a la interculturalidad y el aprovechamiento de la riqueza de las comunidades. Todo esto para generar transformaciones en las estructuras de pensamiento y no solo acumulación de saberes instrumentalizados.

En este sentido, las representaciones de los docentes de Unimonserrate no desconocen las políticas educativas de calidad, pero sí están en búsqueda de alternativas de formación de un docente progresista, que asuma su rol como agente político desde sus prácticas. Por tanto, al problematizar la propuesta de ampliación de créditos de las prácticas se está dando paso a considerar la conjunción de investigación y reflexión en contextos educativos diversos dentro y fuera del aula, como caminos que revitalizan la producción de discursos, acciones y conocimientos que entretejan la complejidad de las prácticas y posibiliten la emancipación del pensamiento.

En síntesis, se resalta que en los contextos educativos el maestro tiene una misión y una responsabilidad política. Por ende, los procesos formativos deben propender por el desarrollo de la autonomía, entendida como la capacidad para decidir y discernir, en los contextos educativos. Este aspecto llevó al grupo de investigación a inferir que la normativa vigente desconoce el rol del docente en ejercicio en los diversos escenarios y el lugar que tiene el maestro en formación en dichos contextos. En este sentido, se requieren normativas y políticas que reconozcan e incentiven la articulación entre los escenarios educativos convencionales, los no convencionales y la universidad, y que sea reconocida la validez de los conocimientos producidos por dichas experiencias dentro de los escenarios de calidad educativa.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Aliaga, F. A., Basulto, O. F. y Cabrera, J. (2012). El grupo de discusión: elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales. *Prisma Social*, 9, 136-175. Recuperado de <https://goo.gl/yPNuHe>
- Carvajal, A. (2006). *Elementos de investigación social aplicada*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.
- Chacón, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287. Recuperado de <https://goo.gl/jL5u21>
- Chávez, D. (2010). *Conceptos y técnicas de recolección de datos en la investigación jurídico-social*. Recuperado de www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/articulos/a_20080521_56.pdf

- Congreso de la República de Colombia. Ley 1753 del 9 de junio de 2015. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html
- Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu, 2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de paz*. Recuperado de <https://goo.gl/CP4SC1>
- Contreras, J. y Pérez, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dirección de Regulación, Planeación, Estandarización y Normalización (Dirpen, 2011). *Clasificación internacional normalizada de la educación adaptada para Colombia (Cine)*. Recuperado de <https://goo.gl/Gosb3S>
- Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate, 2009). *Proyecto educativo del programa de licenciatura en Educación preescolar de la Unimonserrate*. Bogotá.
- Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate, 2016). *Proyecto educativo institucional*. Bogotá.
- Gutiérrez, F. (1988). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (Icfes, 2015). *Resumen ejecutivo Colombia en Pisa 2015*. Bogotá: Icfes.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (Icfes, 2016). *Informe nacional de resultados Pisa 2012*. Bogotá: Icfes.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469- 494). Barcelona: Paidós.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Laertes.
- Lobato Jr., A. (2010). Representaciones sociales de los docentes sobre la investigación en las facultades de educación, antecedentes, tendencias y ausencias. *Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 130-142. Recuperado de <https://goo.gl/o6npFN>

- López, B. I., y Basto, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*, 13(2). Recuperado de <https://goo.gl/8NNqYT>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). Resolución 18583 del 15 de septiembre. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Recuperado de <https://goo.gl/ebCdqy>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ocde, 2014). *Pisa 2012 Results: What students know and can do. Student performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised Edition, February 2014)*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó. Recuperado de <https://goo.gl/r1WVMZ>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

