



Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas

Pedagogías críticas latinoamericanas



Tunja - Boyacá

2020

Del 6 al 9 de octubre

Experiencias de maestras y maestros



Uptc
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 2810 DE 2013 MEN / 9 AÑOS

FACULTAD
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Maestría en
Gestión
Educativa

LA UNIVERSIDAD
QUE QUEREMOS

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS JÓVENES FRENTE A LA PANDEMIA COVID-19.

Autores:

Juliao Vargas, Carlos

Filósofo, Magíster en Ciencias sociales del Institut Catholique de Paris; Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes

Zarta Rojas, Fabián

Comunicólogo, Maestrante en Estudios Sociales y Culturales Universidad EL Bosque

Eje temático: Filosofía de la Educación, Pedagogía y Pensamiento Contemporáneo

En un texto escrito en 1965¹, Jean Piaget le plantea dos cuestiones importantes a la pedagogía de su época: la pertinencia de las metodologías educativas y su desarrollo como disciplina científica. Se pregunta ¿por qué los pedagogos, en general competentes, “no engendra(n) una élite de investigadores que hagan de la pedagogía una disciplina a la vez científica y viva al mismo título que todas las

¹Es su obra *Psicología y pedagogía* (2001), que reagrupa dos textos, uno de 1935 – la segunda parte de la obra – que trata de las implicaciones pedagógicas que se pueden obtener de los descubrimientos de la psicología genética; el segundo, de 1965, que corresponde a la primera parte de la obra, y trata de la evolución de la pedagogía y la didáctica, así como de la formación de los maestros y de los progresos de la psicología del niño y el adolescente

disciplinas aplicadas que participan a la vez del arte y de la ciencia?" (p.20) ¿Por qué los pedagogos, sobre aspectos tan decisivos como los resultados de las "técnicas educativas" sobre el aprendizaje de los estudiantes, usualmente se limitan a dar consejos "apoyándose no sobre un saber, sino sobre consideraciones de sentido común o de simple oportunidad"? (p.15) ¿Por qué "la pedagogía es muy poco obra de los pedagogos?" (p.20). A pesar de su idea "aplicacionista" de la pedagogía, cuestionable, hay que admitir, cincuenta y cinco años después, que las preguntas de Piaget siguen vigentes. Y no porque la investigación pedagógica, sobre todo aquella que versa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, (y hoy añadimos, sobre el uso de las TIC's en ellos) no haya conocido desarrollos importantes durante este periodo, sino porque los programas de formación inicial y permanente de maestros y la cultura de estos no han sido penetrados plenamente por una cultura de la investigación pedagógica².

Esta es la hipótesis general que se quiere explorar en este texto. Obviamente, primero hay que definir lo que se entiende por cultura de la investigación pedagógica. Luego, se plantearán algunas características la cultura de los maestros y de los futuros maestros, para, finalmente examinar los programas actuales de formación inicial para la docencia desde la óptica de la hipótesis planteada; y todo ello atravesado por el buen o mal uso de las tecnologías de la información en ello. Este examen quiere iluminar lo que se podría hacer para desarrollar dicha cultura de la investigación pedagógica.

²En Colombia hay acuerdo en que es a partir de la década de 1980 cuando florece el campo de la investigación pedagógica, debido entre otros hechos a la superación del enfoque de la tecnología educativa que la había "ocultado" entre las ciencias de la educación y le había asignado un rol subordinado, una conceptualización desarticulada, una atomización de su objeto y un carácter puramente instrumental (Zuluaga 1999).

1. ¿Una cultura de la investigación pedagógica?

El desafío de la profesionalización de los maestros obliga a evitar las trampas de una teoría sin práctica y de una práctica sin teoría. Desde un enfoque praxeológico, una cultura de la investigación pedagógica favorece la creación de lazos entre la teoría y la práctica, y contribuye al desarrollo profesional de los maestros. Entonces, ¿qué hay que entender por cultura de la investigación pedagógica?

La *primera observación* es sobre el concepto de "pedagogía": una teoría reflexiva sobre la educación que comprende un conjunto de saberes, procedimientos y reglas para aprender, enseñar, instruir y educar, así como una reflexión sobre los valores, objetivos y finalidades educativas. Se asume que existe un saber implícito en la práctica educativa de todos los pueblos, parte de su acervo cultural, que llamaremos "saber educar"; cuando dicho saber se conceptualiza (se explicita), surge la pedagogía. Así, hay pedagogía al reflexionar sobre la educación, cuando el "saber educar" se convierte en "saber *sobre* la educación": la pedagogía es una práctica y una teoría de la educación³, una *teoría praxeológica*, es decir, orientada a transformar la práctica educativa. No se limita a una gramática de la experiencia educativa, ni a una explicitación de los medios para educar ni de las tecnologías usadas, pero sí está fundada en una experiencia educativa que articula valores, saberes y acciones. Según Tamayo (2007 p.70):

La pedagogía aparece como el saber propio del docente y no se la puede reducir a la simple metódica, es ella por el contrario un saber y una práctica que construye conocimiento sobre preguntas que le son propias: ¿Para qué se enseña? ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿A quién se enseña?

³ Por tanto, la pedagogía está condicionada por la visión, amplia o estrecha, que se tenga de la educación y, a su vez, por la noción de ser humano, como ser que se desarrolla en sociedad.

¿Dónde se enseña? Cuyas respuestas sobre fines, contenidos, estrategias didácticas, sujetos y contextos culturales pueden configurar un campo de saber.

Como teoría praxeológica usa las ciencias humanas y sociales, pero ella misma genera saberes propios, que provienen del actuar del pedagogo en su búsqueda de coherencia entre sus convicciones (ser), concepciones (saber) y acciones (hacer), que generarán niveles de competencias, tanto en el maestro como en el estudiante. Ahora bien, definir estos saberes pedagógicos es algo aún inacabado, pues su validación no depende de procedimientos de objetivación, ya que se trata de *"saberes que se deben tanto experimentar como demostrar"* (Fabre 2002 p.121), es decir, saberes que son: (a) pragmáticos: se trata de posibles o innovaciones (técnica, enfoque, principio, modelo); (b) críticos: implican renunciar a las prácticas precedentes; (c) hermenéuticos: explican sus propias problemáticas; y (d) políticos: tienen en cuenta los contextos. Esa totalidad pragmática, crítica, hermenéutica y política, es lo específico del saber pedagógico.

La *segunda observación* es que una cultura de la investigación pedagógica es un quehacer de los mismos pedagogos, comprometidos en la acción educativa. La pedagogía aparece cuando surgen problemas de enseñanza que conducen a los maestros a reflexionar e investigar posibles e innovadoras soluciones. La pedagogía no es una creación de intelectuales o teóricos, sino un conjunto de propuestas emanadas de los mismos maestros, que reflexionan desde y con miras a la acción. Para definirla, Houssaye (2002) insiste: *"El saber de la pedagogía proviene de la recapitulación mutua y dialéctica entre la teoría y de la práctica educativa realizada por la misma persona, sobre la misma persona"* (p.13). Es importante, para el contexto colombiano, la clarificación que hace Restrepo al afirmar que la investigación asume dos formas: enseñar a investigar

a los futuros maestros y hacer investigación pedagógica desde la propia práctica educativa (2003 p. 196):

La primera hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto.

Durkheim dijo lo mismo al definir la pedagogía como una "teoría práctica": no es ni una ciencia de la educación, que describe "*las cosas presentes o pasadas, o busca las causas o determina los efectos*" (2003 p.77), ni un arte en el sentido de "*un sistema de maneras de hacer que son ajustadas a fines especiales*" (p.79). Ni ciencia ni arte, la pedagogía es una "teoría práctica" cuyo objetivo "*no es describir o explicar lo que es o lo que ha sido, sino determinar lo que debe ser*" (p.77); es una disciplina *prescriptiva*. Se halla en ese espacio intermedio entre una teoría sin práctica y una práctica sin teoría, en eso que relaciona teoría y práctica. ¿Cómo pensar dicha articulación entre la práctica educativa y la reflexión sobre ella? Pensarlo es protegerse de una triple tentación: la *cientista* (una pedagogía que pretende obtener de la ciencia sus normas, reglas, fines y prácticas), el *antipedagogismo* (validar sólo los saberes, arte de enseñar desde la propia maestría) y la *pedagogicista* (que sólo valora la autonomía del estudiante, como práctica sin teoría, sin distanciamiento para pensar y dar cuenta de lo que se hace).

Para pensar bien dicha articulación conviene usar el modelo hermenéutico de Ricoeur (1983), en particular su teoría del texto que lo conduce a una teoría de la acción (1986). Buscando las mediaciones entre tiempo y relato, Ricoeur examina la dinámica de la actividad mimética: *prefiguración* (mimesis I), cuya fuente es el mundo de la vida, el sufrir y el padecer de la acción; *configuración*

(mimesis II), construida en su trama; y *refiguración* (mimesis III), que transforma el mundo de la acción mediante la lectura. Este recorrido conduce de la prefiguración *práctica* a la refiguración *hermenéutica* a través de la configuración *epistemológica*. Desde este modelo, se concibe la investigación pedagógica como un proceso dinámico que va de la prueba (experiencia) a la práctica (acción) por la mediación del problema.

El proceso comienza por la *prefiguración* (ver-observación), porque es probando la experiencia práctica (cuando ya no funciona), que surge la reflexión pedagógica. Hacer pedagogía implica, ante todo, como decía Meirieu (1995) cuando habla del "momento pedagógico", reconocer esta prueba, generada por la resistencia de los estudiantes al aprendizaje. Prueba real, contextualizada, que obliga al maestro a prestar la mayor atención posible a lo vivido, visto, entendido y observado, y a decirlo con sus propias palabras.

La *configuración* (juzgar-interpretar) consiste en tomar distancia del problema y ponerlo en perspectiva. Es como un tema y sus variaciones (en música), porque consiste en proporcionar los datos del problema (tema) para luego producir variaciones construyéndolo o planteándolo de otro modo, para finalmente, enunciarlo de nuevo, ahora más rico por las variaciones y más claro en su enunciación. Este proceso de poner en perspectiva puede apoyarse en los análisis de otros maestros y usar herramientas, teóricas y metodológicas, propuestas de la tradición pedagógica o resultados de investigación sobre el problema examinado. Como esfuerzo de interpretación y construcción sistemática del problema, permite pasar de la experiencia vivida, observada y expresada en sus propias palabras, y volver a ella, transformada, con otras palabras, gracias a las palabras de los otros.

La *refiguración* (actuar-devolución creativa) es obtener consecuencias prácticas de lo analizado y explicado, considerando los efectos de la acción desde un contexto dado y unas finalidades buscadas (prospectiva). Es pasar de una comprensión implícita a una comprensión explícita mediante la construcción de

una problemática, formando relaciones complementarias y concurrentes entre creencias, valores, saberes y prácticas. Se trata de una dialéctica del explicar y del comprender (Ricoeur, 1986), donde la reflexión pedagógica combina o concilia "lo que debe ser" (el esfuerzo axiológico, central en la refiguración, con la línea del conocimiento (el esfuerzo epistemológico de construcción y definición del problema).

Si la investigación pedagógica es un proceso dinámico que va de la prueba a la práctica por la mediación del problema, hay que considerar que los problemas no son siempre "psico-pedago-didácticos"⁴. Ellos tienen que ver tanto con las incertidumbres de la época, con la condición del hombre moderno o postmoderno. Supone la pluralidad y la diversidad de formas de pensamiento y acción, la precariedad de los puntos de referencia y lo incierto del proyecto de transmitir una cultura común. Incluso supone el poderoso impacto de Internet y lo virtual sobre la cultura juvenil, que sacude los modos tradicionales de trasmisión escolar. Todo ello muestra la importancia de los problemas que hoy afectan la intervención educativa. Por eso una cultura de la investigación pedagógica, así como el desarrollo profesional de los maestros, deben ser pensados de modo amplio y abierto.

Desde la óptica praxeológica aquí asumida, esta cultura no puede dedicarse solo al dominio de competencias profesionales, o al modelo del maestro como experto. También debe proporcionar a los futuros maestros una representación de sí mismos que mantenga lazos con una responsabilidad cultural, política, ética y crítica. Vargas lo puntualiza así:

El docente investigador que relaciona la teoría con la práctica deja de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su

⁴Tomamos esta expresión del texto de Guy Bourgeault (2005 p. 237).

propio discurso y adquirir una autonomía intelectual. Desde su reflexión en la práctica pedagógica, el maestro desarrolla capacidades investigativas, logra competencia y autonomía profesional, genera diálogo, discusión crítica y participativa; pone en cuestión la enseñanza impartida por sí mismo, estudia su propio modo de enseñar, permite que otros profesores observen su práctica, e intercambia experiencias. [...] Estos son aspectos que hemos venido comprobando y que las investigaciones nos han mostrado. Podríamos decir, para complementar lo anterior, que el énfasis de las investigaciones en el reto logrado que tiene el docente de escribir su propia práctica como instrumento de sistematización y resignificación; la escritura sobre su propia experiencia es un método para registrar y dar a conocer su práctica, es un medio académico fundamental. De ser lector, pasa a ser sujeto leído, en una condición, de abierta comunicación, de mirada y comprensión al sentir del otro y de la validación de su propia práctica (2002, Introducción)

En esta perspectiva, los futuros maestros deben dejar de creer que todo se reduce a lo "psico-pedago-didáctico", al "yo sé cómo enseñar y hacer aprender" (porque la ciencia dice cómo aprende el niño), o al "yo sé cómo enseñar y hacer aprender" (porque la epistemología dice cómo construir saberes). Sin minimizar la importancia de la psicología y la didáctica, se afirma que algo de la competencia profesional de los maestros y la eficacia de sus prácticas se sitúa en otros planos: personal, institucional, social, cultural, ético, político (Bourgeault, 2005). Así las cosas, desarrollar una cultura de la investigación pedagógica, es contribuir a elaborar una postura intelectual crítica y argumentada.

2. La cultura de los maestros y los programas de formación docente

Ya podemos plantear la *hipótesis de esta ponencia*: la cultura de la investigación pedagógica no ha penetrado aun suficientemente los programas de formación docente ni la cultura de los maestros.

Primero, nuestra percepción sobre la cultura de los maestros en ejercicio y de los estudiantes en las facultades de educación: aunque el discurso o enfoque que la impregna diga lo contrario, es todavía instrumental (técnica), escolar, caracterizada por el pedagogismo. Es instrumental *porque "lo que cuenta para ella es el cómo más que el qué o el por qué, incluso el para qué"* (Bourgeault 2005 p.239). Y es escolar porque *"los maestros siguen siendo escolares"* (p. 239). Lo constatamos en cursos o jornadas de formación, donde los maestros mantienen una relación conflictual con la teoría, o en cursos de pedagogía: a los estudiantes les importan ante todo los exámenes, la redacción del trabajo de grado, el número de páginas a leer, la utilidad de esas lecturas para enseñar, etc. Siempre nos sorprende ver hasta qué punto esos estudiantes pretenden "adherirse" a las expectativas del profesor, como buenos escolares que aprendieron a hacerlo. Uno deja de hacerlo sólo cuando ha desarrollado una postura crítica frente a los saberes y a la propia formación. Y es, finalmente, pedagogicista, como si los cambios profundos de las sociedades actuales (económicos, culturales y sociopolíticos), no concernieran a la escuela o lo educativo. Obviamente es una percepción personal, nuestro punto de vista. Pero él orienta la lectura que hacemos de los programas de formación docente desde el punto de vista del desarrollo de una cultura de la investigación pedagógica. Por eso estas cinco observaciones:

La *primera* tiene que ver con el lugar de la formación inicial en la construcción de una cultura de la investigación pedagógica. Luego de las últimas reformas de los programas de formación inicial de maestros, sobre todo aquella de 1998⁵,

⁵La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) sentó las bases para la acreditación previa de las facultades de educación y la reestructuración de las escuelas normales. Los Decretos 272 de febrero de 1998 y 3012 de 1997, reglamentan las disposiciones que dicha ley estableció, convirtiéndose en referentes fundamentales para las nuevas propuestas de formación. Las normales superiores se convertirían, a partir de esto, en unidades de apoyo a la formación inicial de maestros, eliminando el tradicional bachillerato pedagógico..

señalamos dos cosas:

- a. La proximidad a lo que Francisco Cajiao llamó "innovación desde el estado": gracias a la norma, se reconfiguran los programas de formación, así fuera más como exigencia normativa que como opción para una mayor calidad y pertinencia. Ante los muchos problemas diagnosticados desde 1990 (anomia conceptual, desintegración y parcelación, proliferación de títulos) estos decretos llevaron a las instituciones a pensarse desde su misión, visión y compromiso social; sirvieron para que la pedagogía comenzara a ser reconocida como el saber propio del maestro.
- b. La tendencia a la discontinuidad: la derogación abrupta del decreto 272 por el 2566 de 2003, sin haber evaluación su impacto y sin conocer aún los efectos en las primeras cohortes de egresados. Pese a la Resolución 1036 de 2004, que redefine la formación de maestros, esto generó un ambiente de inseguridad en las facultades de educación, al no clarificar cuáles eran las nuevas orientaciones⁶.

Introducir los *núcleos del saber pedagógico*, básicos y comunes, parece haber generado un lenguaje común, superando la anomia conceptual en que se hallaban los programas. Sin embargo, los cambios generados por la ley no muestran lo que realmente ocurre en las facultades de educación, ya que las nuevas propuestas, que incluyen como uno de sus componentes *la investigación formativa* son obstruidas por la persistencia de modelos tradicionalistas que privilegian una formación técnico-profesionalizante, que riñen con los cambios teóricos, pedagógicos y curriculares generados

⁶ Esto, hay que reconocerlo, no es nuevo, ya que la historia de la formación docente en Colombia siempre ha estado marcada por la dinámica del destruir logros y trazar nuevos rumbos, según el partido o grupo en el poder.

desde la investigación. Los estudiantes dejan la universidad con poco conocimiento del pensamiento pedagógico, pues valoran más el énfasis de su licenciatura y las técnicas para enseñar, olvidando que muchos pedagogos, antes que ellos, se enfrentaron a problemas similares: ¿Por qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cuáles son las finalidades educativas? ¿Cuáles son las mejores formas de enseñar? ¿Cómo enseñar a estudiantes que no desean aprender? ¿Cómo encontrarle gusto al trabajo escolar? ¿Cómo vivir con otros en un ambiente de aprendizaje? ¿Cómo afrontar las virtudes de lo virtual? Todas esas preguntas, y muchas otras, son actuales y surgen en todo el que enseña y educa jóvenes. Preguntas a las que no es posible dar una respuesta definitiva y, por eso, siempre se replantean; mucho más cuando las sociedades se transforman aceleradamente como hoy. Preguntas que no se comprenderán bien si se ignora el pensamiento educativo y pedagógico precedente.

Para el desarrollo de una cultura de la investigación pedagógica, hay que darles un lugar adecuado a dichas preguntas. Una luz es que los programas de formación docente están valorando más el papel de las prácticas socio-profesionales y de la reflexión sobre ellas. Han surgido propuestas que van desde la reflexión de las prácticas en contextos educativos específicos, hasta la formación de grupos de investigación sobre problemas de enseñanza. Hay que articular estas propuestas, es decir, entre el modelo pedagógico, de enseñanza y de práctica de los programas universitarios, con la posibilidad real del centro de práctica para la formación del futuro maestro. Así mismo, revisar sí las prácticas cotidianas en las facultades favorecen la formación de un maestro reflexivo, crítico e investigador, tal como señalan las propuestas formativas.

La *segunda observación* es sobre los problemas de identidad profesional relacionados con una cultura de la investigación. Si el Ministerio de Educación (MEN), ha favorecido una oferta de formación coherente, estructurada en capacidades de acción (competencias), se puede pensar también, que es muy uniforme y abstracta. Uniformidad que reposa sobre cierto modelo de

profesionalidad, sobre la idea de que lo que hace al profesional docente, es dominar ciertas competencias profesionales. Resurge así un viejo debate, que opone a disciplinarios y pedagogos, unos acentuando la unidad de la práctica pedagógica y otros la formación disciplinar sobre toda pedagogía. Debate fundamental sobre los problemas neurálgicos de la identidad profesional, del equilibrio entre una formación profesional exitosa y la responsabilidad de enseñar. Hay, evidentemente, buenos argumentos de una parte y de la otra. Basta decir aquí que una formación profesional exitosa y responsable no puede sólo referirse al maestro como experto (competente), pero tampoco reducirse al dominio de un campo disciplinar. Para salir de esta estéril oposición, se requiere un equilibrio, que tome en serio la responsabilidad de enseñar (problema central de la profesionalización), proporcione una cultura de la investigación pedagógica que mantenga lazos profundos con una responsabilidad a la vez cultural, política, ética y crítica (Leroux, 2005). Ahora bien, cuando se miran los programas de formación actuales, se constata que domina cierta racionalidad instrumental o "aplicacionista", incluso en lo referente al uso de las TIC's. Por eso no sorprende el retroceso de las ciencias sociales y de la filosofía en estos programas. Esta ausencia del análisis filosófico y social para comprender las problemáticas y las razones del éxito (o fracaso) escolar supone cierta ideología liberal que responsabiliza del éxito (o fracaso) a los individuos y, sobre todo, a los maestros. Más o menos, el razonamiento es este: para mejorar el éxito de los estudiantes, hay que mejorar la formación de los maestros y así mejorar las prácticas pedagógicas. No negamos aquí la relación que existe entre las prácticas de enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes, pero sí decimos que la cuestión es más compleja, y que hay que reflexionar sobre ello, sin favorecer la ideología dominante.

La *tercera observación* corresponde al uso de la información y la comunicación en los procesos pedagógicos. Incorporar las tecnologías en la educación es un llamado social que surge de la necesidad del buen uso de la información, que hoy abunda. Las TIC's ofrecen muchas ventajas, pero tienen inconvenientes,

como sabemos. Hoy son múltiples las herramientas, soportes y canales para tratar y acceder a la información, y los maestros deben dominarlas, pero también orientarlas hacia fines realmente educativos y no sólo instrumentales. Además, son un excelente soporte para la investigación. Sus valores son innegables: potencial para manejar información, portabilidad, virtualidad, interactividad, instantaneidad, diversidad. Todo eso desestabiliza un currículum centrado en contenidos permanentes e irrefutables; rompe con la unidad espaciotemporal, creando otros ambientes educativos. Los ambientes de aprendizaje tecnológico son eficaces, cómodos y motivantes, pero también preocupantes para quienes no los han usado o no los manejen con propiedad. Y, sobre todo, implican un cambio en el oficio de maestro: de emisor-transmisor de información (enseñanza) a tutor y guía del proceso de aprendizaje. Los futuros maestros las dominan, pero también necesitan formación y guía para su adecuado uso.

La *cuarta observación* es la importancia de iniciar a la investigación (investigación formativa) para una cultura de la investigación. Ahora bien, la investigación universitaria es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, caracterizado por la creatividad del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la validación crítica de pares. Ello supone generar una "cultura de la investigación", implementando procesos de investigación formativa: *"La mejor forma de construir la cultura investigativa es a través de la promoción de investigadores prominentes que cultivan sus líneas de investigación y concentran en torno a sí estudiantes aventajados"* (Restrepo 2001). Hoy sabemos que aprender a investigar en la formación inicial de maestros es esencial para apropiarse y usar la investigación después en el ejercicio de la profesión. En todo caso, todavía pocos se inician en la investigación, sea mediante un curso de investigación, sea participando en investigaciones, a través de los semilleros. No siempre existen los cursos de iniciación a la investigación, y cuando existen, son muy metodológicos y formales. Para desarrollar una cultura de la investigación pedagógica hay que iniciar seriamente a la investigación desde una reflexión y trabajo sobre las prácticas profesionales.

La *quinta observación* es sobre el rol de la crítica en una cultura de la investigación: la construcción de una postura intelectual. Ya se dijo, hablando de la responsabilidad educativa en un mundo complejo, que la crítica juega un rol importante en la investigación. Así, por ejemplo, las investigaciones realizadas sobre los maestros ejemplares muestran que aquellos que producen pertinentes logros de aprendizaje en sus estudiantes, enseñan, pero no hacen solo eso. El desarrollo de esta cultura obliga a dar un lugar adecuado a los resultados de la investigación educativa (buenas prácticas) y a examinarlos de modo crítico, en particular en el marco de una formación práctica, a la luz de problemas circunscritos y teniendo en cuenta el contexto de intervención y los objetivos educativos buscados.

La *sexta observación* ilumina la importancia, en el marco de la formación práctica, del acompañamiento sistemático de los futuros maestros para desarrollar una cultura de la investigación. Ciertamente la práctica del análisis reflexivo es importante en el aprendizaje y el ejercicio de una profesión, pero cuando uno tiene que decir sus propias palabras o poner en forma su experiencia, uno no "*cuenta (solo su) pequeña historia y nada más*" (Zoller y Hameline, 2002 p.76). Este abuso del análisis reflexivo termina en deterioro de este confinándolo a un reflexionismo vacío. Por eso es necesario un acompañamiento efectivo y crítico por parte del profesor-tutor así como la coevaluación de los compañeros.

3. Palabras a modo de conclusión provisional

¿Qué conservar de todo lo planteado? Reconocemos reales progresos: los programas de formación de maestros son más coherentes, mejor definidos, y la investigación ha logrado cierta concordancia con las exigencias de la práctica real. Ahora bien, es un punto de llegada y un desafío para los maestros que ellos mismos sean los principales actores del desarrollo de su competencia profesional. La historia de las profesiones enseña que la profesionalización siempre va acompañada de una cultura de la investigación, luego la profesionalización de los maestros debería apoyarse una cultura de la investigación pedagógica, para

mantener siempre en dialogo y en tensión investigaciones, prácticas y teorías. El desafío es para los maestros en ejercicio, pero concierne también a la formación inicial de los futuros maestros. ¿Las facultades de educación sabrán formar para asumir este desafío? La pregunta queda abierta.

La *serendipidad*, ese arte de encontrar lo que no se buscaba, ofrece una herramienta de lectura interesante para comprender lo que está en juego cuando se trata de los saberes pedagógicos. Permite recordar que el educador se halla confrontado cada día a situaciones e informaciones (incluidos los saberes) que lo obligan a ensayar e innovar. El concepto de serendipidad insiste sobre esta capacidad del pedagogo que, en circunstancias particulares, descubre algo que no buscaba, entiende su interés y decide explotarlo; así como cuestionarlo y teorizar para él, y para otros, aquello que ha encontrado interesante, curioso, sorprendente. Esta teorización reúne saberes múltiples, para explicitar y fundamentar el descubrimiento o la innovación en función de su importancia para la práctica. De ahí la necesidad de establecer relaciones entre teorías y prácticas para plantear nuevas cuestiones, superar alguna limitación, regular cierta imperfección, establecer puntos de referencia. Así, a la base del proceso investigativo del pedagogo, se requiere un espíritu curioso (dejarse interpelar por un nuevo saber, una práctica desconocida, otro valor), y un sólido bagaje de saberes, para poder interpretar, relacionar y dar sentido a la intriga inicial, y teorizarla. Para actuar sobre sí mismo e impactar lo mejor posible el medio.

El reconocimiento de la pedagogía como intermediaria entre investigaciones, saberes y prácticas diversas, otorga al pedagogo el derecho a un caminar cercano a la creatividad; un camino más aleatorio, más arriesgado. La pedagogía, como búsqueda de coherencia entre finalidades, saberes y prácticas educativas, es un espacio de problematización y teorización de la acción educativa, relacionando diversos tipos de investigación, saberes y prácticas. Este desarrollar su propia "teoría práctica" evidencia tres procesos:

Proceso 1 - El pedagogo utiliza sus saberes de referencia de modo razonado. Elegidos en coherencia con sus valores, dichos saberes le permiten fundamentar, analizar, medir sus prácticas, lo que conduce a buscar relaciones entre teorías a veces imposibles de encasillar (por ejemplo, los diversos constructivismos). Esta búsqueda razonada presenta aspectos interesantes para un uso posible de teorías, a veces juzgadas contradictorias por el mundo de las ciencias educativas, pero que se vuelven complementarias para aclarar los elementos de la práctica. El pedagogo en ese proceso no confunde ni amalgama las teorías integradas en su "teoría práctica", simplemente recurre a ellas.

Proceso 2 – El trabajo del pedagogo sobre los saberes de referencia, entre los cuales están los que provienen de las disciplinas educativas, produce un nuevo saber pedagógico. Fruto del quehacer educativo, es generado para volver a éste, mejorándolo. En este proceso reflexivo, muchas etapas son franqueadas: partiendo de algo inesperado, se desencadena una primera reflexión, seguida de un análisis, convirtiéndose en una nueva hipótesis praxeológica, un saber que luego hay que verificar. Si parece útil, el nuevo saber será integrado en la "teoría práctica", y difundido si el pedagogo lo desea. La pedagogía aparece ahí como espacio intermediario imprevisible, favoreciendo el asombro, el descubrimiento, la problematización, el pensamiento y la creación de saberes.

Proceso 3 – Ciertos saberes emanados de la investigación no son trabajados por los pedagogos por múltiples razones: porque ellos no los encuentran todos, pero también porque el conjunto de la "teoría práctica" y la cuestión de los valores limitan o prohíben acceder a ellos. También porque ciertos saberes no les interesan, o no les hallan sentido para su práctica. A veces porque los encuentran en un mal momento. O porque son mal cuestionados o comprendidos: juzgados rápidamente como sin relación alguna con la acción educativa. O porque ponen en peligro uno o dos polos de la "teoría práctica". Esta no considerar ciertos saberes surgidos de la investigación científica o pedagógica es así algo más o menos consciente.

Estos tres procesos muestran que todo nuevo saber, para volverse referencia para la acción, tiene que pasar por el filtro de la coherencia de la "teoría práctica": por el filtro de sus normas tanto predefinidas como reconstruidas cuando llega un nuevo saber. Esta calidad de elemento posible y útil para integrar en este nuevo saber es lo que termina por hacer de él un saber finalmente asumido o no. Y al mismo tiempo susceptible de ser difundido o no, en el campo educativo. La pedagogía no es así algo desinteresado o neutro. Sirviendo a las alternativas que ella misma propone, que no son sólo de orden epistemológico, sino que dependen también de sus opciones éticas y políticas, como de la realidad del contexto, la pedagogía puede difundir los resultados de las investigaciones, además de las suyas propias.

Bibliografía

- Bourgeault, G. (2005). "Quels repères pour quelle culture? La culture des enseignants et les interrogations de notre temps" en Simard, D. y Mellouki, M. (dir.). *L'enseignement, profession intellectuelle*. Québec: PUL. pp.237-260.
- Durkheim, É. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona: Ed. Península.
- Fabre, M. (2002). "Existe-t-il des savoirs pédagogiques?" en Houssaye, J. y otros. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF, pp.99-126.
- Houssaye, J. y otros (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF.
- Leroux, G. (2005). "Instruire, enseigner, former: le métier d'enseignant aujourd'hui" en *Vie pédagogique* (www.viepedagogique.gouv.qc.ca), N°137, pp.1-11.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Gedisa.
- Restrepo, B. (2001). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: CNA. http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf

- Restrepo, B. (2003). "Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad". *Revista Nómadas* N° 18. págs. 195-202. Bogotá: Universidad Central.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.
- Tamayo, L.A. (2007). "Tendencias de la pedagogía en Colombia", en *Latinoamericana: estudios en educación*. Manizales: Universidad de Caldas. 3 (1): págs 65 – 76. http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1_5.pdf
- Vargas, J. (2002). "La investigación educativa en la formación del maestro" en Osorno, M. *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula*. Bogotá: IDEP.
- Zoller, P.H. y Hameline, D. (2002). "Pédagogie et pédagogisme", en Houssaye, J. y otros. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF, pp.73-98.
- Zuluaga, O.L. (1999). "El florecimiento de la investigación pedagógica". En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Editorial Coprodoc.