Práctica pedagógica

Perspectivas teóricas

Diego Fernando Barragán Giraldo
Audin Aloiso Gamboa Suárez
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas
Compiladores

Colección: Educación y pedagogía
Área: Pedagogía

Primera edición: Bogotá, D.C., 2012
ISBN: 978-958-648-823-5

© Universidad Francisco de Paula Santander
E-mail: maestriaprp@ufps.edu.co

© Ecoe Ediciones
E-mail: correo@ecoeediciones.com
www.ecoeediciones.com
Carrera 19 No. 63C-32, Pbx. 2481449, fax. 3461741

Coordinación editorial: Alexander Acosta Quintero
Autoedición: Yolanda Madero T.
Carátula: Wilson Marulanda
Impresión: Gráficas de la Sabana Ltda.
Carrera 69 H No. 77-36 Tel.: 630 0255

Impreso y hecho en Colombia.

CAPÍTULO II

La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas

Diego Fernando Barragán Giraldo

Universidad de La Salle
Colombia

Un tema olvidado

¿Cuánto vale un profesor? Es la pregunta que a uno le gustaría hacerse de cara a las nuevas tensiones y exigencias de los sistemas de gestión de la calidad en educación. Precisamente, el brasilero Celso Antunes (2011) titula así uno de sus libros: *¿Cuánto vale un profesor? reales o imaginarios, algunos imprescindibles, otros no tanto*; allí, el autor, mediante narrativas –que describen diferentes actuaciones de maestros de su país– lleva a reflexionar sobre el papel que deben desempeñar los maestros, ante los dinamismos –no siempre éticos y morales– de

la sociedad actual. En el mencionado texto emerge una comprensión del maestro en la que se resaltan las cualidades de los sujetos en relación con sus prácticas pedagógicas; los *buenos* maestros son siempre *buenas* personas, en ello estriba su éxito. En medida alguna, son poco rigurosos o desconocen su disciplina; por el contrario, son muy exigentes, pero sobre todo, se comportan como seres humanos con sus estudiantes[1].

Algo similar ocurre con los hallazgos de la investigación realizada por Ken Bain (2007), quien al escudriñar durante varios años aquello que hacen profesores exitosos de algunas renombradas universidades norteamericanas, encontró que los individuos de su estudio son catalogados como buenos maestros, principalmente porque se comportan como humanos con los estudiantes; sin que por ello, renuncien al rigor y a la exigencia. Pero adicionalmente, asumen su propia labor docente como un estilo de vida que va más allá de la mera profesionalización o de la simple instrucción.

[1] De acuerdo con usos culturales diversos, en muchos lugares del mundo se acostumbra llamar maestro a aquellas personas que desarrollan su actividad en educación básica, diferenciándolo del profesor quien lleva a cabo su labor en las universidades y educación media. No obstante, en este escrito utilizaremos indistintamente los términos profesor y maestro, a fin de mostrar que las problemáticas educativas relacionadas con la práctica pedagógica son comunes a cualquier persona que ha decidido ejercer la docencia, ya sea en pre-escolar, educación básica, media o superior. De igual manera, apartándonos de las diferencias teóricas que puedan aparecer (práctica pedagógica, educativa, docente, profesional), asumiremos en este escrito el concepto práctica pedagógica, como ese conjunto de acciones que realiza el profesor dentro del horizonte de sus actuaciones concretas, en las que se involucran concepciones de currículo, pedagogía, didáctica y, en general, esos campos constitutivos del ser maestro.

Figura 1. Características de los profesores exitosos

Fuente: elaboración a partir de Bain (2007)

La mencionada investigación de Bain muestra que el éxito de los buenos profesores está enmarcado en que les importa la docencia. En ese mismo sentido, los resultados de la investigación en cuestión se pueden resumir en los puntos siguientes:

a) Saben sobre el cómo aprendemos: indagan acerca de las diversas teorías que explican el aprendizaje humano, considerando las dimensiones artísticas, perceptivas, lógicas, entre otras tantas tendencias.

b) Preparan de manera singular sus clases: se ocupan de sus clases en forma rigurosa y efectiva. Diseñan, estos maestros, aquellas técnicas que más le pueden servir para lograr las metas trazadas con sus estudiantes; pero adicionalmente, ven en sus clases una oportunidad para aprender a ser personas, pasando por el desarrollo profesional.

c) Confían en sus estudiantes: consideran que los estudiantes son subjetividades que se constituyen y por ello son capaces de lograr altos desempeños. Se liberan, también de los prejuicios de género y de clase social, motivando así los desempeños académicos de los estudiantes.

d) Dirigen sus clases de modo que se salen de lo tradicional: asumen nuevas formas de concebir sus prácticas pedagógicas, en las que exploran otras rutas que llevan a aprendizajes efectivos. Son maestros innovadores, que en sus prácticas docentes son capaces de incorporar las más hábiles metáforas lingüísticas, nuevas propuestas didácticas, como también algunas herramientas de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)

e) Evalúan rigurosamente a las personas a su cargo y así mismos: son exigentes en sus evaluaciones, no rehúsan al rigor. Esta condición implica –a la vez– que se deba dominar la evaluación educativa más allá de la medición y se interprete este campo de la pedagogía desde las concepciones de formación y crecimiento.

f) Tratan a los estudiantes como seres humanos: tiene una particular percepción de lo humano. El humor, la comprensión, la esperanza y el acompañamiento, son algunas de las disposiciones que los maestros transmiten a sus estudiantes. Están empeñados en formar seres humanos, más que profesionales que den cuenta de un conocimiento disciplinar; eso implica comprensiones específicas sobre la ética, la moral y la política.

En ambos casos –Antunes y Bain– la conclusión parece ser la misma: que un profesor tiene valor por la forma en que –por medio de una disposición humana singular– puede llevar a los estudiantes a aprendizajes altamente efectivos, en el que la comprensión de lo humano lleva a cuestionar el conocimiento de las disciplinas; y eso se hace por medio de la práctica pedagógica. Los dos autores mencionados son solo un pretexto para pensar en que a todos los maestros –como a todos los profesionales– se les califica como buenos o malos; esa suele ser la única valoración. Cuando se dice –por solo mencionar un caso– que este o aquel profesor sabe mucho, pero no lo sabe transmitir, en realidad se está diciendo: es un mal profesor. Ahora bien, ¿pero en dónde estriba el que se haga esta valoración del maestro?; si lo miramos detenidamente, no tiene que ver exclusivamente con lo que él sabe, ni con los títulos que ostenta, ni mucho menos con los resultados de los estudiantes en las pruebas; un maestro es valorado así –de la forma que hemos anunciado– por su práctica pedagógica. Es claro, sin embargo, que los resultados de las pruebas suelen ser un indicador, pero esa percepción y uso solamente son un referente, como lo son sus publicaciones y los títulos.

En este sentido, podemos decir que es en la práctica pedagógica donde se *juega* el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece de suyo. Sin embargo, no siempre sobre ella se reflexiona; dejándose así de lado la posibilidad de pensar sistemáticamente, rigurosamente y críticamente sobre aquello que el maestro hace. De ahí que sea importante volver a mirar este tema que lentamente ha caído en el olvido –que se da como un asunto sentado y ya

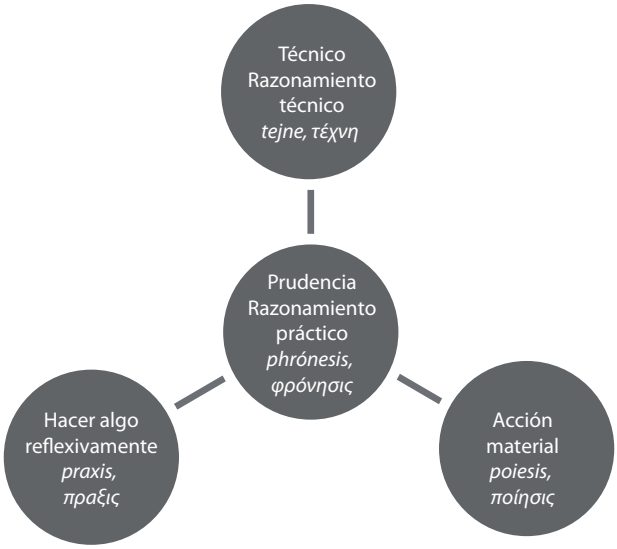
definido–; como suele suceder en diferentes campos del saber donde parece que todo está dicho y se olvida que: "las preguntas verdaderas no son sólo las que se formulan la ciencia o el conocimiento experto, sino los interrogantes que los hombres comunes todavía pueden hacerse" (Barcena, 2005, p. 85). Así las cosas, el maestro común tiene la obligación ineludible de volver a pensar sobre el sentido de la práctica pedagógica para que al explorarla rigurosamente, pueda llegar a reconfigurar las acciones individuales y colectivas.

De acuerdo con lo anterior, la práctica pedagógica suele ser un asunto bastante controvertido y como lo hemos dicho, olvidado. Por eso, en las líneas que siguen, intentaremos aproximarnos al concepto, a fin de buscar nuevas rutas comprensivas y así entender que no se trata sólo de técnicas aplicables, como de acciones en las que se involucra –además de las técnicas– la moral, la ética y la política. La práctica pedagógica es una cuestión de disposición humana, más que de replicabilidad de técnicas.

Lo práctico: entre técnicas, *praxis* y prudencia

Contrario a lo que se cree, algo práctico no tiene que ver solamente con hacer cosas. Normalmente se dice que ciertas actividades humanas son teóricas y otras prácticas, al punto que se habla de algunos fenómenos como del orden teórico y otros del nivel práctico; esta situación –fuertemente generalizada– devela las tensiones entre estos dos conceptos. Sin embrago, la teoría y la práctica no son asuntos que han de estar en oposición; más bien, se trata de una concepción distorsionada de lo que entendemos por lo práctico. Al respecto, el filósofo de la educación Wilfred Carr (1995) recuerda que el concepto actual que poseemos de práctica es un conjunto fraccionado de lo que originariamente se entendió y por ello, debe escudriñarse nuevamente desde sus raíces históricas y contemplar su evolución en nuestra cultura. Nos recuerda este autor –retomando a Aristóteles– que se puede distinguir una forma de razonamiento que los griegos llamaron *tejne, τέχνη* (razonamiento técnico, técnica); que se diferencia de la *phrónesis*, *φρόνησις* (razonamiento práctico, prudencia). Ambas formas de razonamiento se complementan, pero a la vez tienen sus particularidades (Carr, 2004, p. 61). La sola *tejne* suele ser la forma más popularizada de comprensión de lo que hacen los seres humanos, remite el concepto al desarrollo de acciones dirigidas por unas reglas concretas; sin embargo, por sí sola no tiene valor, ya que implica desarrollo de la acción material: *poiesis, ποίησις*. También, en este breve acercamiento a lo práctico, la *praxis*, *πραξις* (hacer algo), toma especial valor ya que ésta –la *praxis*– tiene por finalidad algún bien, que moralmente las sociedades le dan la categoría de valioso; allí se emparenta nuevamente con la prudencia, *phrónesis*.

Figura 2. Relaciones entre phónesis, tejne, poiesis y praxis



Fuente: Elaboración del autor

Las ideas de Carr –siguiendo a Aristóteles– nos permiten revisar lo que hacemos los seres humanos. Si miramos detenidamente lo que la práctica (*praxis*) ha de pretender, no es solamente realizar acciones técnicas (*tejne*), sino que además lo práctico tiende a algún bien. Con estos horizontes de sentido, es importante decir que no siempre la tradicional oposición entre teoría y práctica es algo cierto. Al parecer, lo que hoy denominamos como algo práctico, no es sino una visión tenue del sentido original y más bien estamos haciendo referencia a técnicas (*tejne*) para hacer cosas. Aquello que caracteriza la práctica, *praxis* "es que mantiene una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano" (Carr, 2002, p. 100). Lo práctico, entonces, está relacionado con hacer cosas, pero con un horizonte moral, ético y político; allí se convierte en un tema de la prudencia (*phrónesis*).

Dominio: condición de la práctica pedagógica

Es importante recordar –como se ha esbozado en las anteriores líneas– que las acciones de los seres humanos se juzgan en términos de aquellas que son adecuadas, pertinentes, correctas, acertadas y aquellas que no lo son; en cada una de estas categorizaciones se evidencia el orden ético, moral, axiológico y político de los sistemas socio-culturales. Diremos, de manera general, que lo que hacemos los seres humanos es valorado como acciones buenas o malas. En este contexto, hablamos de seres humanos, sociedades, productos, procesos, sistemas, gobiernos, etc. buenos o malos, develándose así aquello que nos identifica.

Lo que hacemos revela quienes somos. No basta con pensar hacer algo, o manifestarlo públicamente; si eso pensado o proclamado no se lleva a la acción entonces poco valor tiene. Ahora bien, ¿qué es lo que hace y define a un maestro? Intentemos algunas respuestas. Si lo que define a un maestro es el conocimiento, entonces cualquier persona que conozca algo puede serlo; pero si son sus metodologías, entonces quien las aplique puede llegar ejercer la docencia. Así, si al buen arquitecto se le juzga por sus edificaciones bellas y funcionales, al ingeniero por su resistente puente, al pintor por sus excelentes cuadros y al escultor por su magnífica escultura, entonces ¿qué es eso que debemos hacer los maestros *indiscutiblemente* bien? la respuesta es: nuestra práctica pedagógica; desde allí se nos juzga como buenos o malos profesores.

Lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política. Por supuesto que el profesor debe saber académicamente su disciplina, también sobre técnicas, métodos, estrategias de enseñanza y tener claro su papel social – entre otras tantas cosas–, pero eso no lo hace maestro. El maestro auténtico se ha de preocupar rigurosamente por todo lo anterior –eso no está en discusión– pero fundamentalmente debe reflexionar y actuar sobre aquello que sabe hacer mejor: su práctica pedagógica. Así como el escultor trabaja insistentemente sobre la obra y como el arquitecto diseña y ejecuta sus proyectos, así también el maestro debe trabajar rigurosamente sobre lo que de suyo le pertenece: su práctica pedagógica; esa es su obra. Su obra y producto no son los estudiantes, ni los conocimientos, ni mucho menos las metodologías, ni los resultados de las pruebas; eso le pertenece al estudiante o a las disciplinas.

Recordamos a los maestros exitosos que indiscutiblemente hacían las cosas bien. Como se ha esbozado en la sección anterior, los griegos tenían una palabra

para mostrar eso que hacemos indiscutiblemente bien: la prudencia (*phrónesis, φρόνησις*, razonamiento práctico), que no es otra cosa que tender a unos fines individuales y sociales haciéndolo reflexivamente. Pero implica a la vez saber cómo hacer las cosas: técnica (*tejne, τέχνη,* razonamiento técnico) y sobre todo, hacer eso de manera reflexiva: práctica (*praxis, πραξις*), de forma tal que la acción material (*poiesis, ποίησις)* de lo realizado esté de acuerdo con tales fines. En su conjunto, la prudencia (*phrónesis*) apunta a que toda acción humana debe estar encaminada a la búsqueda del bien; ser prudente no se refiere a dejar de hacer cosas, sino por el contrario a hacerlas con un horizonte reflexivo.

Sin desconocer el papel de la teoría, lo que propongo es que pensemos más en lo que hacemos de manera práctica, diferenciándolo del reproducir irreflexivamente técnicas. Y también que comprendamos que el problema educativo es fundamentalmente del orden de la *praxis* en el que la prudencia (*phrónesis*) es vital, porque implica pensar en la ética, la moral y la política. De ahí que sea vital pensar la práctica pedagógica con una mirada más allá de las técnicas y los conocimientos, se trata de verla con los ojos de la prudencia (*phrónesis*), para poder hacer las cosas reflexivamente con miras a la transformación individual y social.

Desde este horizonte de sentido, vale decir que la práctica pedagógica no puede reducirse solamente a las acciones técnicas que realizan los profesores, eso es importante –eso ya lo hemos dicho–; pero se trata de configurar la relación recíproca entre teoría y *praxis* para pensar en el sentido de las acciones educativas, en cuanto a sus fines éticos, morales y políticos. De ahí que, como insiste Carr, preguntas pedagógicas como: "¿por qué lo hago así?, ¿de dónde proviene esté método?, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué utilidad tiene? ¿porqué es tan difícil hacer las cosas de otra forma? ¿qué concepción de la educación está vigente en esta manera de hacer las cosas?" (Candela y Toscano, 1991), cobran valor preponderante, ya que sitúan la reflexión y la acción en el campo de la *praxis*, es decir se reflexiona por el sentido de las prácticas mismas, para así devenir en prácticas prudentes (*phrónesis*).

Una vez abordado el tema de la práctica pedagógica en relación con la importancia de seguirla pensando, quisiera plantear algunas características siempre incompletas– de la misma. Para hablar de esta acción concreta de los profesores, se requiere de ciertos *dominios*[2] que permitan asumir rigurosamente las prácticas.

[2] El diccionario de la lengua española define dominio como: Poder que alguien tiene de usar y disponer de lo suyo. En este sentido nos referiremos al dominio de algo, como la facultad por la cual alguien puede disponer de aquello que de suyo le pertenece, con miras a ejercer algún tipo de transformación. En este caso la práctica pedagógica exige ciertos dominios, que le son

Figura 3. Características de la práctica pedagógica

Fuente: elaboración del autor

Dominio crítico de las concepciones sobre humanidad. Aquello que direcciona una práctica pedagógica está enmarcado en un horizonte en el que se juega la visión que el profesor tenga de lo humano. Comporta asumir críticamente las relaciones culturales, políticas, morales, éticas y axiológicas, que determinan el quehacer docente. Por ejemplo, no es lo mismo pensar en que el ser humano tiene una única posibilidad de formarse desde las dimensiones cognoscitiva, ética, estética y política, que comprender que la subjetividad se constituye de múltiples maneras, como el género, las narraciones o los discursos locales.

propios al maestro y por ellos puede ejercer algún tipo de modificación. Cabe mencionar que el dominio de algo implica una comprensión hermenéutica del mundo; la hermenéutica no tiene que ver solamente con la intelección de un fenómeno, por el contrario implica interpretar y comprender un asunto de manera existencial, es decir, se trata de aplicar. Esta comprensión, al trasladarse al campo educativo, ha tomado le nombre de *pedagogía hermenéutica*; en esta tendencia la aplicación práctica es el eje central de la educación y de la pedagogía, llevando las preguntas pedagógicas al campo del hacer situacional de los actores educativos. Cf. (Barragán, 2011b)

Dominio de las acciones que lo identifican como profesor. Si el profesor no conoce qué es lo que hace y cómo lo hace, difícilmente puede dar razón de sus prácticas y ver las posibilidades de transformación de eso que realiza. Por ello, debe asumir la revisión de sus acciones como una ocupación fundamental de la autocomprensión de aquello que es y puede llegar a ser como ser humano y como profesor. Las acciones educativas son, en últimas, eso que marca la identidad del maestro, lanzándolo al campo de su desempeño profesional. En este horizonte, sus prácticas deben ser auto-reflexionadas, para así escudriñar lo bueno y lo malo de las mismas, pero fundamentalmente implica una disposición ética en la que domine su propio ser de maestro en el que se puede llegar a cuidar de sí.

Dominio de sus horizontes práxiscos y técnicos. Entendida la *praxis* como el conjunto de acciones técnicas que con reflexión se encarnan en la realidad, el profesor debe dominar las técnicas propias de su saber pedagógico, pero a la vez, reconocer que tales actividades tienden a fines individuales y sociales. El currículo, la didáctica y la evaluación –por solo mencionar tres espacios de suma importancia– muestran, con evidencia, las intencionalidades de las acciones educativas y pedagógicas, campos que en los últimos años se están recomponiendo desde la epistemología y la teoría educativa (Bolívar, 2008); sin olvidar que las discusiones sobre las competencias y los desempeños son de suma importancia. Por ello, debe el maestro en su práctica saber innovar efectivamente para así garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes, revisando constantemente aquello que hace.

Dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas. Toda acción está motivada por horizontes teóricos. Los profesores deben comprender y orientar sus actuaciones desde los fundamentos discursivos que con rigor y sistematicidad han introducido en su propia vida: la teoría solo es tal si se aplica; la escisión entre teoría y práctica, es una cuestión formal. En este espacio han de aparecer los sentidos de las acciones y se puede pensar desde el campo de la pedagogía, pero especialmente desde la filosofía de la educación.

Dominio de conocimientos disciplinares. Los profesores deben enseñar algo, eso proviene de la disciplina; es allí donde se da el profesionalismo, el cual se expresa en los conocimientos y en la calidad académica. El profesor debe mostrarse como un profesional, sí, pero sobre todo lo que le identifica es algo más noble: su maestría, asunto que implica dominio de virtudes, que ejercitan la formación en lo humano (Barragán y Molano, 2010). Los conocimientos sobre matemática, física, literatura, español, sociales etc. son asunto de los profesionales que investigan sobre esas disciplinas, pero el cómo enseñar esos conocimientos para un fin social, es tema de los maestros de tales campos del saber. El maestro de filosofía, física o química debe enseñar propiamente aquello que proviene de la física, la filosofía o la química, pero nunca debe olvidar que en la escuela el objetivo no

es formar físicos, filósofos o químicos, sino brindar un horizonte general de las disciplinas y más bien que la formación tiene que ver con lo humano.

El cambio educativo: pensar las posibilidades

Innovar, ese es el gran reto para las prácticas de cualquier ser humano. Los avances en la historia de la humanidad han sido un tema de innovación. Podría decirse, por ejemplo, que el cristianismo en su momento fue una innovación respecto del judaísmo; la democracia, frente a la tiranía o a la monarquía; por solo mencionar dos casos. De igual manera, en educación la innovación marca la diferencia en cuanto una sociedad intenta perpetuar los valores que considera como mejores y por ello inventa formas cada vez más elaboradas para hacerlos perdurar en el tiempo.

De forma análoga, el maestro se ve confrontado con el cambio educativo mediante la innovación de sus prácticas, especialmente cuando se piensa el tema del desarrollo profesional: "realmente, es bastante común que el cambio educativo y el desarrollo profesional sean tratados como tópicos de interés separados y distintos. […] En educación, la cuestión acerca de lograr el cambio y la cuestión de cómo promover el desarrollo profesional son siempre una única e igual cosa" (Carr, 1990, p. 11). Se requiere de profesores que profundicen sobre el profesionalismo de sus actuaciones, para generar cambios educativos que se traduzcan en sociedades más igualitarias, inclusivas y democráticas; no obstante, el problema se acrecienta cuando se deben elegir los elementos que permitirán tales cambios. Puede optarse por responder sólo a las pruebas y a las evaluaciones, como también buscar más títulos universitarios para así demostrar suficiencia académica; en todo caso, cuando los maestros se enfrentan a los cambios educativos, necesariamente han de considerar variables más allá de lo profesional: "al escoger entre los medios alternativos los profesionales deben reflexionar también sobre los fines éticos alternativos que aporten criterios para su elección" (Carr, 2002, p. 99); esos fines están enmarcados –en el caso de los profesores– por diversas ideas sobre lo que significa ser un docente profesional.

Al respecto, Wilfred Carr (1990) muestra cómo una primera idea está emparentada con el nivel teórico en la que se debe dar a los maestros conocimientos concretos en pro de fines educativos específicos. Otra concepción apunta a considerar el juicio y la ética como horizonte que determina la profesionalización. Y una tercera idea muestra cómo la sociedad y las instituciones son quienes determinan la profesionalización docente. Con todo lo anterior, podemos pensar que la profesionalización no es suficiente, ya que se necesita del componente ético y político que oriente las prácticas pedagógicas.

Tabla 1. Ideas sobre la profesionalización docente y perspectivas sobre el cambio educativo

Tendencia	Característica
Teórica	Dotar a los profesores de conocimientos y experiencia que busquen fines educativos fijos.
Moral	Desarrollo profesional en el que la ética del juicio de los profesores es fundamental.
Social-cultural	Revelar cómo la sociedad y la institucionalización de la escolaridad, pueden minar los avalores propios afectar el trabajo de los profesores.

Fuente: Elaboración a partir de Carr (1990)

El cambio educativo, entonces, se ancla en diversos horizontes de sentido de la profesionalización –teórico, moral y social-cultural–; sin embrago, lo que aquí se propone es que tal transformación debe iniciar por la innovación de las prácticas de los profesores; es allí donde se pone en operación la genuina transformación de la educación. Es en el aula, en el laboratorio, en el campo de juego, donde se dan las auténticas relaciones educativas y, en consecuencia, es el lugar por excelencia de la innovación y la transformación.

Ahora bien, esa transformación tan anhelada tiene por ruta –como lo hemos repetido insistentemente– la práctica pedagógica; de ahí que los maestros deban reconfigurarlas. Así, las diversas perspectivas del cambio educativo, que pueden ayudar a dinamizar y mejorar las prácticas de los maestros, deben realizarse repetitivamente. Tal secuencia temporal permite consolidar hábitos que llevan a transformaciones, ya que el dominio de virtudes, finalmente se da por la frecuencia repetitiva de actos que se transforman en hábitos (Eikeland, 2008) y también que las prácticas no son solamente técnicas, sino que se relacionan con las actuaciones humanas.

Hacer las cosas bien: entre lo pedagógico, lo disciplinar y lo humano

El cambio educativo se ancla en la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas, las cuales han de ser cambiadas asumiendo el *dominio* de concepciones de lo humano y, a la vez, con técnicas concretas que se anclan en lo

disciplinar pero que involucran la ética, la moral y la política. Una ruta interesante resulta al trasladar las propuestas de Richard Sennett (2008) – donde hacer las cosas bien es el tema fundamental de cualquier práctica– al campo educativo. Este autor, propone la categoría *artesano* como opción para pensar sobre aquello que hacemos los seres humanos; para él, el artesano no es quien improvisa, sino por el contrario, es aquel que rigurosamente estudia aquello sobre lo que trabaja, asumiéndolo con profesionalismo; es decir, como quien hace lo que profesa.

Tabla 2. Características del buen artesano, según Richard Sennett

Comprende la importancia del esbozo	No cree que desde el inicio lo que se va a hacer debe estar diseñado perfectamente. Esquematiza un plan de acción, siempre ajustable.
Asigna valor positivo a la contingencia y la limitación	Considera los problemas *in situ* como oportunidades. Se adecúa al contexto creando herramientas y modificando lo que hace.
Permite al objeto cierta imperfección, decide dejarlo irresuelto	No se obsesiona con la persecución de un problema hasta detectarlo claramente. La obsesión puede impedir ver la forma como se relaciona los problemas con otros contextos.
Evita el perfeccionismo	El perfeccionismo puede llevar a mostrar la presunción de lo que él es capaz de hacer y opacaría la naturaleza misma del objeto.
Sabe cuándo es el momento de parar	Intuye el momento en el que más trabajo solo empeoraría la obra y llevaría a la búsqueda de la pureza absoluta y perfecta.
Progresa con las rutinas	Las rutinas evolucionan, no son estáticas.

Fuente: Barragán (2011a)

Así, como lo hemos dicho ya en otro lugar (Barragán, 2011a) y con miras a re-significar las prácticas pedagógicas –las cuales se transfiguran paso a paso en las acciones concretas– ha de recordarse que el maestro que desee la transformación debe: comprender que su práctica pedagógica siempre se delinea (esbozo) evitando así el azar. También se enfrenta cada día a su labor y comprende que es allí, en el aula, el laboratorio, el campo deportivo, etc. donde se modifica su práctica (considera los problemas *in situ*) y para ello construye herramientas que permiten afinar el trabajo sobre su obra. Se permite no ser tan acertado en lo que hace

(imperfección del objeto), entiende que su práctica pedagógica no es perfecta, por ello no se obsesiona con la perfección de sus desempeños pedagógicos (evita el perfeccionismo), posibilitando así la vana presunción sobre sus actuaciones. Adicionalmente, el maestro artesano intuye y decide cuando una práctica ya está suficientemente madura (sabe cuando parar), para así no agotarla. Y finalmente, este tipo de maestro progresa en las actuaciones diarias (progresa con las rutinas), modificándolas cada vez que las domina. Estas caracterizaciones implican un maestro reflexivo, que piensa sobre lo que hace, pero que adicionalmente estudia el material sobre el que trabaja e inventa instrumentos y nuevas formas de configurar su propia práctica, para sí llegar a innovar. Una práctica así pensada, ha de llevar necesariamente –aquí retomamos los *dominios* expresados líneas atrás–a que el maestro pueda de manera rigurosa llegar a:

Transformar las concepciones sobre humanidad. La práctica pedagógica debe pensarse desde la manera que el maestro se sitúa en el mundo y en consecuencia, desde allí comprende lo humano. Implica reflexionar alrededor de preguntas del orden ¿qué se entiende hoy por humanidad? ¿cuál es la concepción de ser humano que se privilegia en los sistemas educativos? ¿dónde quedan las concepciones sobre ética moral y política? ¿a qué tipo de desarrollo se aspira? ¿cómo se articulan las comprensiones sobre lo humano en la política pública? y también aparecen interrogantes sobre ¿qué tipo de conocimiento y ciencia se juega en la configuración de un sentido de humanidad?

Comprenderse como maestro. Lo global y lo local –por ejemplo– resultan ser hoy temas importantes al pensar el quehacer del maestro; él debe saber y enseñar su disciplina, pero sobre todo ha de comprenderse como subjetividad que se transforma a sí mismo y a los otros, generando sentidos sobre la sociedad y esperanzando a los otros sobre un futuro viable (Barragán, 2007). Comprenderse como maestro va más allá de saber impartir conocimientos específicos a fin de responder a las pruebas, implica saberse situado en un mundo, en el cual debe ser agente de transformación, siempre en clave de la propias decisiones, incluso del cuidado ético que impregne las actuaciones profesionales y lleven a un trabajo de calidad (Severino, 2011). En este sentido, cuestionamientos del orden de ¿por qué soy maestro? ¿cuál es mi función social? ¿en qué medida soy responsable de mi propia transformación? ¿cómo puedo aprender de mis errores? ¿desde qué perspectiva comprendo y trato a mis estudiantes? ¿cuáles son mis retos personales? ¿desarrollo en mí el cuidado ético? resultan no poco relevantes.

Comprender sobre teoría educativa. Al maestro no le es lícito hablar superficialmente sobre su quehacer, por ello debe ser un profesional que profesando su ser de maestro actúa como tal. Todo profesor ha de comprender que sus acciones obedecen a comprensiones del mundo, que la teoría educativa

puede resignificar. La teoría no antecede a la práctica; ni la buena teorización basta para garantizar buenas prácticas, nos los recuerda Wilfred Carr (2002) y también que, teoría y práctica se complementan; por ello, las prácticas deben ser revisadas rigurosamente desde lo académico. Asuntos como: ¿desde qué horizontes pedagógicos hago lo que hago? ¿cómo comprendo las competencias y los desempeños? ¿cuál es el papel de la evaluación? ¿en qué medida las compresiones sobre currículo afectan mis actuaciones? ¿cómo promover los cambios educativos? ¿cómo dialogar con la política pública sobre educación? ¿qué tipo de conocimiento científico se promueve en la educación? ha de pensarse, entonces, sobre los fundamentos educativos, epistemológicos y filosóficos de las prácticas pedagógicas; al maestro no le es viable –ya se ha dicho– decir cualquier cosa sobre estos temas, los debe manejar rigurosamente.

Mirar, relatar y transformar las prácticas. Narrar aquello que se hace es importante en educación, ya que relatar los eventos permite que se visibilicen diversas perspectivas de los fenómenos, más allá del campo de las técnicas: "contar y vivir las narraciones es parte clave de la educación en las virtudes y en el elemento fundamental para que los seres humanos constituyan su identidad y para implementación de nuestras acciones" (Quintero, 2010, p. 52). Esta estrategia puede ayudar a que se dé el cambio educativo en aspectos concretos; puede llevar a que el maestro llegue a revisar aquello que hace en sus prácticas pedagógicas. Allí emergen preguntas del orden: ¿qué es aquello que hago como maestro? ¿qué cosas hago bien? ¿cómo puedo innovar? ¿cómo evalúo a los estudiantes y a mí mismo? ¿cuál es el papel del currículo? ¿en qué aspectos debo mejorar? ¿cómo se articulan los conocimientos disciplinares en las prácticas? En este horizonte, la comprensión y actuación pedagógica nace de las respuestas que se puedan dar a las anteriores preguntas, para así iniciar necesariamente acciones de mejoramiento.

Actuar de manera decidida. Con todo, las prácticas pedagógicas deben mejorarse, esto se hace por la innovación; innovar es transformar y actuar es el fundamento de lo que somos. Así las cosas, cada maestro –de manera individual y colectiva– debe también trazar un plan de acción para asumir preguntas –que seguramente no son las únicas– como: ¿a partir de lo reflexionado, qué acciones concretas desarrollaré? ¿tales acciones qué horizontes teóricos poseen, a nivel pedagógico, epistemológico y filosófico? ¿cómo articularé las acciones en un currículo vivo y crítico? ¿en cuánto tiempo lo haré? ¿cómo lo evaluaré y me evaluaré? ¿cuáles herramientas tendré en cuenta para llevar una memoria de aquello que haré? ¿si los recursos que dispongo, no son suficientes, cómo lo haré? y finalmente, lo más importante: ¿qué valor tienen tales acciones para mí, para mis estudiantes, para la institución y para la sociedad? ¿en cuáles momentos reflexionaré y escribiré sobre

lo que haré?; se trata de reflexionar rigurosamente, sí, pero fundamentalmente de actuar, allí se da la auténtica práctica pedagógica.

Tabla 3. Algunas preguntas para reflexionar sobre la práctica pedagógica

Transformar las concepciones sobre humanidad	¿Qué se entiende hoy por humanidad? ¿Cuál es la concepción de ser humano que se privilegia en los sistemas educativos? ¿Dónde quedan las concepciones sobre ética moral y política? ¿A qué tipo de desarrollo se aspira? ¿Cómo se articulan las comprensiones sobre lo humano en la política pública? ¿Qué tipo de conocimiento y ciencia se juega en la configuración de un sentido de humanidad?
Comprenderse como maestro	¿Por qué soy maestro? ¿Cuál es mi función social? ¿En qué medida soy responsable de mi propia transformación? ¿Cómo puedo aprender de mis errores? ¿Desde qué perspectiva comprendo y trato a mis estudiantes? ¿Cuáles son mis retos personales? ¿Desarrollo en mí el cuidado ético?
Comprender sobre teoría educativa	¿Desde qué horizontes pedagógicos hago lo que hago? ¿Cómo comprendo las competencias y los desempeños? ¿Cómo critico esos conceptos? ¿Cuál es el papel de la evaluación? ¿En qué medida las compresiones sobre currículo afectan mis actuaciones? ¿Cómo promover los cambios educativos? ¿Cómo dialogar con la política pública sobre educación? ¿Qué tipo de conocimiento científico se promueve en la educación?

Mirar, relatar y transformar las prácticas	¿Qué es aquello que hago como maestro? ¿Cuáles cosas hago bien? ¿Cómo puedo innovar? ¿Cómo evalúo a los estudiantes y a mí mismo? ¿Cuál es el papel del currículo? ¿En qué aspectos debo mejorar? ¿Cómo se articulan los conocimientos disciplinares en las prácticas?
Actuar de manera decidida	¿A partir de lo reflexionado, qué acciones concretas desarrollaré? ¿Tales acciones qué horizontes teóricos poseen, a nivel pedagógico, epistemológico y filosófico? ¿Cómo articularé las acciones en un currículo vivo y crítico? ¿En cuánto tiempo lo haré? ¿Cómo lo evaluaré y me evaluaré? ¿Cuáles herramientas tendré en cuenta para llevar una memoria de lo que haré? ¿Si los recursos que dispongo, no son suficientes, cómo lo haré? ¿Qué valor tienen tales acciones para mí, para mis estudiantes, para la institución y para la sociedad? ¿En cuáles momentos reflexionaré y escribiré sobre lo que haré?

Fuente: Elaboración del autor

Este breve escrito no debe terminarse sin volver al punto donde empezamos: ¿cuánto vale un profesor? Creo que el valor de un profesor está en lo que él es como persona, reside su valoración en que como individuo ha decidido asumir la existencia desde las prácticas pedagógicas. El valor de un profesor está, fundamentalmente, en que puede mirase a sí mismo una y otra vez, revisando sus actuaciones para así transformar las prácticas que lo determinan como maestro; él es: "un individuo que se atreve a reflexionar curiosamente sobre cómo hacer posible la relación enseñanza aprendizaje" (Barragán y Molano, 2010, p. 49). Un maestro de estas características vuelve la mirada a sus didácticas, examina sus fundamentos teóricos, dialoga críticamente con la política pública, revisa las competencias y los desempeños, medita sobre la evaluación y sus alcances, considera críticamente qué sentidos de ser humano y sociedad está reproduciendo; pero sobre todo, se propone empoderarse de su ser de maestro en clave del profesionalismo que le es inherente y desde la artesanía rigurosa de su trabajo; es

decir, se preocupa por sus propias prácticas, de la misma manera que el orfebre, trabaja el material que tiene entre sus manos hasta alcanzar la realización de sus obra; en este caso: la práctica pedagógica.

Y es que el valor de un profesor no está dado solamente por los conocimientos que es capaz de transmitir y que adicionalmente puede evidenciar en la pruebas evaluativas; su razón de ser está en la prudencia (*phrónesis, φρόνησις*, razonamiento práctico) que –como lo hemos visto– lleva a buscar el bien a través de un quehacer situado –en este caso el de las prácticas pedagógicas– asunto que involucra el indispensable cuidado ético de sí, en el que la relación con los otros es fundamental. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica debe ir más allá de las técnicas sobre el cómo enseñar una disciplina, para así pensar y hacer propias las palabras de Anita Novinsky (2009):

Querido profesor

Soy una sobreviviente de un campo de concentración. Mis ojos vieron lo que ningún ser humano debería testimoniar: cámaras de gas construidas por ingenieros ilustres, niños envenenados por médicos altamente especializados, recién nacidos asesinados por enfermeras diplomadas, mujeres y bebés quemados por gente formada en escuelas, liceos y universidades.

Por eso, querido profesor, dudo de la educación y le formulo un pedido: ayude a sus estudiantes a volverse humanos. Su esfuerzo, profesor, nunca debe producir monstruos eruditos y cultos, psicópatas y Eichmans educados. Leer y escribir son importantes solamente si están al servicio de hacer a nuestros jóvenes seres más humanos.

Referencias

Antunes, C. (2011). *Quanto vale um professor? Reais ou imaginários alguns imprescindíveis, outros nem tanto.* Petrópolis: Vozes.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* (O. Barberá, Trad.) Valencia: U.P.V.

Barcena, F. (2005). *La experencia reflexiva en educación.* Barcelona: Paidós.

Barragán, D. (2011a). Didáctica, cibercultura y ciberespacio: El cambio de dominio para el maestro artesano. *Actualidades pedagógicas* , 52-61.

Barragán, D. (2011b). Pedagogía hermenéutica. Algunas categorías de comprensión a partir de Hans-Georg Gadamer. En M. Prada (Ed.), *Ensayos sobre hermenéutica y educación* (págs. 31-51). Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Barragán, D., y Molano, M. (2010). Reflexiones pedagógicas en torno a la educación para los Derechos Humanos: el profesor como artesano. En M. Quintero, & M. Molano (Edits.), *Educación en Derechos Humanos. Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas* (págs. 33-59). Bogotá: Universidad de La Salle.

Barragán, D. (2007). El sentido de ser maestro: formación y esperanza. *Vestigium, III* (2), 116-122.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad.* Málaga: Aljibe.

Candela, M., y Toscano, J. (1991). Wilfred Carr, entrevista. *Investigación en la escuela* (14), 99-106.

Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education, 38* (1), 56-73.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* (P. Manzano, Trad.) Madrid: Morata.

Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry.* Buckingham: Open University Press.

Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la escuela* (11), 3-11.

Eikeland, O. (2008). *Aristotelian Phrónêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research* . Bern: Peter Lang.

Novinsky, A. (2009). *Zivia Lubetkin, Grupo de educación sobre la Shoá*. Recuperado el 14 de Octubre de 2011, de Recursos: http://www.zivialubetkin.es/recursos.html

Quintero, M. (2010). Investigación narrativa, pedagogía y educación. En F. Vasquez (Ed.), *Periscopio universitario, reflexiones sobre educación, investigación y docencia* (págs. 39-55). Bogotá: Universidad de La Salle.

Sennett, R. (2008). *The Crasftsman.* New Haven: Yale University Press.

Severino, A. (2011). Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. En: F. Santos (Ed.), *Ética e formação de professores. Política, responsabilidade e autoridade em questão* (pp. 130-149). São Pablo: Cortez.