
I.6 PRÁCTICA DOCENTE: HORIZONTES Y POSIBILIDADES

Juan Elías Campos García

Celerino Casillas Gutiérrez

Universidad del Valle de México, Campus Hispano, México

Palabras clave: docente, estudiante, formación, enseñanza, reflexión.

RESUMEN

La práctica docente se ha demeritado en las últimas décadas, llegando al absurdo de hacernos pensar que es mero recurso en la escena educativa; aunque las condiciones actuales de la calidad académica de los egresados de las Instituciones de Educación Superior muestran otra realidad; los futuros profesionales carecen de un pensamiento crítico que les permita reflexionar e innovar en los diversos contextos laborales. De ahí la necesidad de proponer una resignificación de la práctica docente como un pilar incuestionable del proceso formativo de los estudiantes, reconociendo la imperante necesidad de rescatar la noción de enseñanza entendida como potencialidad, esto permitirá que docente y estudiante sean conscientes del lugar común que ocupan dentro del horizonte educativo, y desde ahí, construir trayectorias formativas que decante opciones en la construcción de saberes.

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo pasado, la Educación Superior (ES) ha sido un tema que ha suscitado un sinnúmero de discusiones, las temáticas son versátiles, se habla

de calidad, equidad, inclusión, permanencia y eficiencia terminal, deserción, infraestructura, políticas, inversión, planes y programas de estudio, currículo, didáctica, etc. A la par, algunos discursos han procedido de interlocutores con los que la ES no tenía una clara vinculación, por ejemplo los empresarios, la mercadotecnia y los medios de comunicación masivos; desde su visión éstos actores sociales han alzado su voz para sugerir el rumbo que necesita tomarse si se pretende sacarla del enredo y crisis en la que está envuelta. Podemos decir que en este escenario tan volátil de dimes y diretes, una cosa es cierta: la educación corre el riesgo de perder su valor formativo dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto es relevante si partimos desde la función social que como agente de cambio desempeñan las IES, sin duda alguna, éstas tienen la misión de contribuir al bienestar de nuestras sociedades a partir de la docencia e investigación,¹ o si se prefiere, la enseñanza y la construcción de conocimiento.

Para nadie es ajena la tensión que existe entre ambas dentro de las IES,² el problema que nosotros vemos es que en los últimos años el diálogo entre enseñanza e investigación se ha convertido en monólogo, y esto tiene una consecuencia severa en el proceso formativo de los estudiantes. Podemos encontrar docentes que promuevan experiencias de aprendizaje significativo cuyo contenido cognoscitivo de por sentado que las cosas son así o investigadores que tienen serias limitaciones al estar frente a grupo sin recursos para posibilitar condiciones para la construcción de saberes. El único puente que quedaría entre la enseñanza y la investigación sería un paralelismo que deja intacto ambas prácticas dentro de la IES; el docente y su necesidad de actualización disciplinar

¹ Queda por discutir un tercer aspecto: la creación y difusión de la cultura.

² Para reflexionar sobre el tema véanse los siguientes artículos: Molina, M. (2010). El vínculo docencia-investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. En *Razón y Palabra*, 73; Fernández, H. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En *Perfiles Educativos*, 61; Morán, P. (1993). La vinculación docencia investigación estrategia pedagógica. En *Perfiles Educativos*, 61; Mundet, J. (2007). Buscando sinergias en el quehacer académico: investigación vs docencia. En *Intangible Capital*, 3(4); Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11; Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción de conocimiento. Sentido pedagógica de la investigación en el aula. En *Perfiles Educativos*, 26 (105-106); Segura, A. (2008). ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios? En *Investigaciones Andinas*, 10 (17).



y pedagógica, esperando que el investigador difunda sus conocimientos, mientras el investigador se inserta en el campo educativo y convierte al docente en objeto de estudio.

Este distanciamiento entre enseñanza e investigación nos invita reflexionar sobre el tipo de práctica educativa que se está llevando a cabo dentro de las IES; la cuestión es urgente sobre todo si miramos la calidad académica de los futuros profesionales, de nada servirá un egresado que haya perfeccionado su *know how* si desconoce la intencionalidad de su praxis, de seguro se empleará y obtendrá éxito laboral pero sin la posibilidad de despertar de la ignorancia. Este sinsentido o contrasentido educativo apareció a partir de una educación que quiso borrar el proceso reflexivo de docente y educando; el resultado lo estamos viviendo en las aulas, profesores y estudiantes que tienen hambre de soluciones pero carentes de un pensamiento crítico y positivo.

En estos términos, es una ilusión esperar que el estudiante se prepare desde otra lógica que no sea la re-producción o replicabilidad de un conocimiento como sinónimo de formación universitaria; incluso aparece un absurdo, delinear competencias transversales acentúa aún más la separación entre enseñanza e investigación en la cotidianidad estudiantil, cuando de suyo la formación en las IES se define por la posibilidad de la construcción del saber. Las rutas para atender esta crisis educativa son diversas, nosotros optamos por partir de la posición que le docente ocupa dentro del mundo educativo, resignificar la práctica docente dentro de las IES; su caracterización como facilitador del aprendizaje pierde de mira la entrega del docente a una tarea: *formar*. La pregunta despliega distintos matices: ¿hasta dónde la práctica docente ha perdido su sentido?, ¿cómo el docente entiende y vive su práctica dentro del aula?, ¿hacia dónde se proyecta como agente de cambio?, ¿en qué circunstancia la docencia informa sin formar? Lo que nos aquietta es el desgaste y el malestar de la práctica docente. Nos interesa situarnos en el interior de esta práctica para comprender por qué, a pesar de tener el deseo y la firme convicción, hay una considerable franja de profesores que han dejado de disfrutar la docencia, sintiéndose extranjeros dentro del mundo educativo. Una posible respuesta es que el docente ha dejado de reflexionar sobre su quehacer y eso implica quedarse sin

la posibilidad de encontrar un lugar en el proceso formativo del educando. El presente ensayo propone una solución a este conflicto, para ello se divide en cuatro secciones, en la primera mostramos el vínculo entre práctica docente y formación, en la segunda afirmamos que esta formación sólo es posible si entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como potencialidad, y en la última señalamos que esta potencialidad permite situar la práctica docente en un horizonte educativo desde donde puede construirse posibilidades formativas. Finalmente concluimos que si se intenta solucionar la crisis formativa de los estudiantes de las IES, bien valdría la pena de-construir y re-construir la práctica docente comenzando por un distanciamiento epistémico-ético-antropológico a partir de una apertura de espacios de reflexión y diálogo docente.

PRÁCTICA DOCENTE Y FORMACIÓN

Formación y educación son dos procesos que se entretrejan, la educación entendida como un medio para formarse permite desplegar actividades y contenidos dirigidos hacia la construcción de saberes que permitan elaborar propuestas para transformar la realidad donde se vive. La formación es un proceso personal donde soy consciente de mi ser-en-el-mundo, re-conocer mi existencia en un tiempo-espacio y desde ahí proyectarla, partir de mi circunstancia y construir un destino, tomando una actitud ante la vida y la realidad. Para ello, los hombres echamos mano de la educación para cultivar la toma de consciencia crítica y reflexiva sobre la existencia y el mundo que permite la construcción de lenguajes y sentidos históricos: la cultura.

El hombre es una posibilidad, no le basta haber nacido, tiene que forjarse un sentido; esta toma de consciencia de inacabamiento es lo que justifica su condición de educabilidad. Siguiendo a Freire (1997) el docente necesita entender que en esta inconclusión del ser, suya y del educando, se funda la educación como un proceso permanente que tiende hacia la apertura; “[...] la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo [...] (Ferry, 1990, p. 52)”.



El docente puede instruir, facilitar y guiar la adquisición de contenidos y habilidades, éstas son posibilidades concretas que pueden aparecer en un momento de su práctica, pero él las entiende como recursos de los que puede echar mano para enseñarle al estudiante que su formación es ante todo una construcción individual y una elección personal que se sostiene día con día en su ser educando. Dentro del aula, profesor y estudiante se encuentran y acuerdan tácitamente una manera de convivir, pero no lo hacen desde la nada, ambos tienen una trayectoria formativa dentro del mundo educativo. El docente no es el mismo después de cada curso, algo en su práctica se movió, otra cosa es si quiere verlo; el estudiante llega con una manera de serlo y desde ahí emprende el camino. Podemos tomar la elección de ignorar ambos elementos y seguir sin que pase nada, deseando que el tiempo se vaya para cumplir con el requisito de transmitir información; docente y educando no invertirán la mirada para centrarse en sí y desde sí mismo, reduciendo la educación a mero acto cuya expresión se agota y acota en una verificación instrumental.

En este contexto, resulta inútil hablar de una práctica docente, sólo tenemos actos que se ejecutan sin sentido, van y vienen, sirvieron para ese instante sin ninguna profundidad; el docente sale avante como puede y como quiere, eso sí, cumple con el programa, la duda queda si está formando al estudiante. Hasta cierto punto estamos tentados a decir que se está llevando un proceso formativo, si partimos de la premisa de que el hombre se forma en distintos contextos y a través de diversos agentes, pero esto no soluciona nada y se convierte en un cliché que sirva para justificar cualquier cosa. Por ejemplo, el docente puede defender su negligencia diciendo que el estudiante ya venía así, que su actuar dentro del aula es añejo, se remonta desde la educación básica pasando por la educación no formal e informal.

La formación no es un proceso que vaya a la deriva; si bien es cierto que se dispara un permanente movimiento de búsqueda (Freire, 1997), es indispensable un movimiento que permita encontrarse. "No se puede decir que la noción de formación toma todo su sentido sino cuando señala una acción reflexiva. Formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas (Ferry, 1990, pp. 53-54)". La práctica docente tiene

una vocación epistemológico-antropológico-ético que abre o cierra la existencia humana; si el hombre es un ser inacabado que necesita formarse y la educación es un medio, el docente con su quehacer establece en la cotidianidad las condiciones para la construcción del saber; formar es crear posibilidades donde el educando pueda encontrarse, sentirse y pensarse desde su circunstancia dentro del horizonte educativo; reflexionar y mirar el mundo con otros ojos, moverse en distintas perspectivas, deslizar el sentido y develar los significados de su práctica estudiantil. Zemelman (2011, p. 34) menciona:

Colocarse ante las circunstancias es la disposición y capacidad para desplegarse conforme a un sentido, un para qué, que influye sobre la construcción de conceptos en torno a la realidad externa. Significa romper con los contenidos ceñidos a los límites para dar cuenta de lo real como espacio de sujetos: pensar desde el momento que obliga a hablar también de sus aperturas, lo que alude al movimiento de lo producido como siendo lo constituyente de éste y que transformamos en el ángulo para considerar el momento sin restringirnos a sus estructuras cerradas.

El quehacer docente tiene un sentido claro: que el educando tenga la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo y a partir de esa reflexión re-conocerse; es decir, el docente emprende un trabajo con la persona que tiene enfrente, crea condiciones que permiten ubicar al estudiante en su nivel formativo, ver el trayecto que ha recorrido para seguir o cambiar de rumbo, incluso quedarse en ese nivel es una opción siempre y cuando sea el educando quien lo decida. En todo caso, le hace saber que "[...] aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa [...]" (Ferry, 1990, p. 77)". Es tácito, el docente tiene una trayectoria formativa que compartirá con su educando, lo demás está en manos de éste último. Siendo así, tenemos un consigna que ningún formador puede ignorar, él docente tiene que darse cuenta de su proceso formativo, no puede enseñar al educando si no tiene trabajo sobre sí mismo; un caso tan peculiar es un engaño o simulación de que se está educando.



La formación requiere de una continúa consciencia de la práctica docente, es inevitable el compromiso y la responsabilidad que se acepta al pararse frente a un grupo. Los rostros que escuchan y miran tienen el deseo, la expectativa y la confianza de que al final del día dejarán de ser los mismos, podrán tener otros elementos para interpretar su realidad personal, familiar y social; y con ello, podrán construir un proyecto de acción a la altura de sus circunstancias y a sus propias posibilidades que involucra tanto continuar con su formación, como buscar las alternativas para estar en forma (Ferry, 1990). El intento por borrar la enseñanza como una función sustantiva de la docencia brotó en absurdo, aprender es necesario pero no suficiente; centrarse en el estudiante permitió salir de un dogmatismo docente que instituía trayectorias formativas, consolidando un pensamiento viejo en bocas jóvenes; pero la otra opción nos llevó a disparates, el educando no sabía hacia dónde quería llegar o si lo sabía nunca nadie le dijo que él mismo construirá las condiciones para lograrlo, por eso al final está la desilusión educativa.

[...] la formación ya no es simplemente el contenido de determinada información disciplinaria, que se está transmitiendo de buena u de mala manera a una persona en proceso de crecimiento, sino que tendría que ver con la lógica de razonamiento de lo que se contiene en esos sistemas clasificatorias, lo que es algo más que información: es pensamiento cristalizado en el conocimiento como información (Zemelman, 2006, pp. 39-40).

La práctica docente es un movimiento que busca que el educando pase del apoyo al autoapoyo; dar contenidos decanta un horizonte educativo que cierra posibilidades formativas, en este escenario educativo no se puede esperar la construcción de saber, la conciencia se duerme y se acostumbra a pensar desde ningún referente; el educando se diluye, no hay posicionamiento dentro del aula como persona, por eso busca la respuesta fuera de sí. Nada más ilusorio. El docente forma al educando en la medida en que le enseña a encontrarse dentro de sí, levantar los párpados y tener claridad de su circunstancia. Un educando se está formando cuando la tarea del docente busca generar una autonomía en

sus educandos y sacarlos de su heteronomía. *“El maestro educa para la autonomía, y debe saber guiar al educando de la heteronomía a la autonomía, pues esta no se consigue de la noche a la mañana, sino a través de un proceso”* (Rojas, 2010, p. 255). La práctica docente cumple su sentido cuando encamina al educando en su propia constitución como sujeto histórico y éste comprende que el trayecto de la formación sólo puede ser vivido por aquel que se forma; el docente tendría que darle esa posibilidad a su estudiante.

PRÁCTICA DOCENTE Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La responsabilidad que el docente tiene hacia con el educando es fuerte, pues es el docente quien al convivir con éste tendrá que desafiarlo para que participe como persona de su propia formación. Eso distancia dos actitudes dentro de la práctica docente: ceder ante las tentaciones de la instrucción de contenidos y la capacitación de habilidades o bien trabajar por la construcción de saber. El docente tiene que asumir esta elección, primero siendo consciente de ella, después ser congruente entre lo que dice y lo que hace. Dentro del aula no puede permitirse exigir al estudiante que reflexione sobre su calidad académica, si el docente no tiene claro hacia dónde va, ni quiénes son sus interlocutores, si ni siquiera se ha preguntado, no digamos respondido, qué es lo que busca y desea, y para qué enseña.

Si el docente exige calidad académica en el educando, de seguro se está posicionando desde un lugar distinto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; entiende que los contenidos y las habilidades son recursos que el estudiante debe aprender como medios para entablar un diálogo con el saber. Si contenido y habilidad se confunden con el fin educativo quizá sólo esté en condiciones de exigir al estudiante su perfeccionamiento en una tarea. *“No hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera el pragmatismo que se contenta con transmitir recetas, ni cuando se sujeta a una praxeología que fija las reglas de acción en función de una norma de eficacia más o menos a corto plazo* (Ferrry, 1990, p. 83). Enseñanza y aprendizaje no se reducen ni se sustituyen con aprender a aprender y aprender a hacer, el proceso es un poco más complejo,

las diferencias pueden verse en las trayectorias formativas que se dibujan según se partan de alguna de ellas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no es un instante que soluciona un problema, sino que consiste en la formación de un pensamiento que pueda adelantarse a los problemas o incluso puede enunciar que después de todo aquello que se creía un problema no lo era. La diferencia emerge si el docente puede crear un lugar que permita pensar y pensarse desde otra circunstancia dentro y fuera del aula, esto es, si se tiene la posibilidad de que la persona construya un lugar para completarse y reconfigurarse dándole un sentido y una significación a su actuar en el mundo. Un acto de enseñanza-aprendizaje inicia cuando docente y educando se posicionan uno frente al otro para compartir un espacio desde donde se desarrollarán sus respectivas prácticas.

¿Cuál es el problema? Reside en que a veces las personas individualmente y como colectivos no desarrollan la *conciencia de construcción* porque no reconocen espacios posibles de construirse [...] Lo que busco señalar es que *sin el reconocimiento del espacio es difícil que se desarrolle conciencia de construcción*; aunque el mero hecho de tener conciencia del espacio, por sí mismo no resuelva el problema de la construcción, requiere que la persona tenga conciencia de que ella construye desde ese espacio (Zemelman, 2006, p. 53).

El escenario formativo es un espacio que tiene esa posibilidad de construirse y construir desde ahí, los contenidos y las habilidades entran en juego como elementos de un proceso que ya fue abierto de antemano por el docente y el estudiante. Sólo desde el espacio común los contenidos y las habilidades de aprendizaje pueden ofrecerse al educando, sólo desde el espacio común el docente puede ordenar los temas y las estrategias; enseñar y aprender adquieren sentido, límite y alcance desde esta posibilidad de establecernos en un lugar, de otra manera asistimos a una coincidencia educativa. Las IES pueden estar repletas de coincidencia. Docente y educando se desconocen, son extranjeros en el destino si es que lo hay; sus trayectorias formativas corren en paralelo, a veces chocan, otras se rozan pero no se entretajan para hilvanar una misma ruta. No hay duda, la práctica docente promueve desencuentros formativos. Este dilema educativo es fácil de rastrear, tiene su historia en una práctica docente que sólo

se dedicó a planear situaciones de aprendizaje y olvido construir condiciones de enseñanza. Este un hueco formativo bastante severo porque el estudiante:

[...] necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre él, como alumno, y yo, como profesor, se establezca [...] Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir *entrando* como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar (Freire, 1997. pp. 113-114).

Dentro de la práctica docente se aloja un sinsentido o contrasentido formativo, el profesor acondiciona el escenario formativo como réplica o emulación de contextos laborales que permitan perfilar competencias y usar herramientas derivadas de la información vertida en libros y manuales. En sentido estricto no hay acto educativo. El educando no logra entender su lugar dentro del proceso formativo, y sin ese re-conocimiento, no hay manera de sacarlo de una actitud pasiva o activa de exigir conocimiento en detrimento de convertirse en conocedor. "Es decir, no se trata de abrumar con todas las complejidades que están detrás de la construcción del conocimiento, pero sí se trata de darle una perspectiva de cómo ese conocimiento fue construido, porque quizá esa sea una enseñanza más permanente que el propio conocimiento que se transmite (Zemelman, 2006, p. 123).

La posibilidad de aprendizaje de un contenido descansa en la apertura del pensamiento. Un contenido que no se discute se solidifica en los esquemas cognitivos del educando, esto sólo alcanza para andar a tientas en la realidad; es una paradoja educativa, al ofrecerse una continuidad entre las IES y el campo laboral se crea la ilusión de que el conocimiento ya se aprendió. El proceso formativo se hace un suspiro, replicar y contrastar es la premisa que justifica los niveles de ejercicio docente y los alcances de una práctica docente que no encuentra más expresión que demandar cursos de capacitación, estrategias de aprendizaje, recursos didácticos, control de grupo, modalidades de atención, entre otras. La comodidad se instala en la práctica educativa, y también en la

estudiantil, cada quien da y recibe lo preciso, sin más ni menos; con la sensación de que la sola presencia ya ha cumplido la tarea de formarse.

[...] la educación o la acción cultural para la libertad es la autentificación del conocimiento mediante la cual los educandos y los educadores en tanto «conciencia» o en tanto seres plenos de «intención» se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de la aprehensión del conocimiento existente. Más aún, podemos identificar y evaluar lo que aún se desconoce. Si esto no fuese así, es decir, si el tipo de conciencia que reconoce el conocimiento existente no pudiese continuar buscando conocimientos nuevos, no habría forma de explicar los conocimientos actuales (Freire, 1990, p. 124).

El conocimiento no ha llegado a un límite, lo que sucede es que se dejó de formar estudiantes que conocen; la práctica docente se perdió cuando sustituyó enseñar por aprender. El docente se desencantó de su práctica cuando aceptó su lugar en el mundo educativo como recurso, se perdió la tradición y la trayectoria docente cuando se le comparó con un capacitador del aprendizaje. Entonces no le interesó otra cosa que cumplir, finiquitar su estancia dentro de los diversos escenarios formativos, sólo la exigencia era mantenerse actualizado, tener información actual de la disciplina que imparte y el manejo de grupo. Lejos quedó esa advertencia freireana: *“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (Freire, 1997, p. 47).* La crisis formativa en las IES es un indicador que nos dice que hemos cerrado posibilidades formativas dentro de un horizonte educativo que se vacía de contenido y se desgasta como ropa vieja. La educación puede convertirse en el mejor engaño de este naciente siglo, bajo la excusa de la aplicación del conocimiento como única frontera en las IES; el docente se vuelve gitano, no hace carrera, ni proyecta una posibilidad de rehacer su práctica.

El docente espera que alguien le responda como enseñar o diseñar experiencias de aprendizaje, se ha convertido en un aplicador de la enseñanza, por eso cuando la realidad estudiantil no cuadra con su esquema, el acto educativo se trivializa y sólo se hace que los días se conviertan en una espera angustiante.

La didáctica sale al quite como paliativo de un desgaste educativo que pronto mostrará sus dientes y garras en la trayectoria formativa del educando. El lugar común que se perdió se rencuentra en ruinas, se contempla como un vestigios que no activa la memoria de una práctica docente y estudiantil que dirija los ojos hacia el futuro; lo que importan es el presente, sacar el día, cumplir los objetivos de aprendizaje como si eso fuera evidencia suficiente para afirmar que se ha contribuido con la formación de los profesionales de nuestro país.

Los contenidos y las habilidades son el punto de partida más no de llegada del proceso formativo, darse cuenta del lugar donde uno está parado es la posibilidad para pro-yectarse hacia la apertura de sentido formativo. La sociedad del conocimiento es un giro discursivo que trata de convencer que ya no hay más por conocer y que basta estirar la mano para elevar el "capital cultural"; hablar se equipara con pensar, poseer información es una etiqueta que simula que se sabe porque se tiene dominio del tema, aunque se ignore su marco cognoscitivo. En este sentido, el docente busca aparentar que domina el tema específico de tal o cual área, lo repite, lo expone, realiza actividades y califica si sus educandos pueden tener similar manejo de contenidos y habilidades. La enseñanza cede paso al aprendizaje, pero la

[...] función del conocimiento es detectar nudos desde los que pueda intervenir para potenciar lo dado en la dirección de sentido que se busca construir. En conclusión, se establece un vínculo entre el acto de pensar y el de asumirse como sujeto, entre conocer y auto-conocimiento, que es lo que marca la singularidad de convertir a la conciencia histórica en premisa desde donde organizar el pensamiento (Zemelman, 2011, p. 47).

Si enseñar es construir procesos cognoscitivos en el educando, la empresa del docente debe cambiar de rumbo. Puede seguir interesado en que su estudiante pueda tener la posibilidad de encontrar una oportunidad dentro del mundo laboral, pero esta oportunidad tiene que construirse a partir de que el educando se posicione como una persona consciente de su actividad cognoscente, esto se logra si el docente forma una actitud epistémica en el estudiante, con la

cual éste no sólo se conforme con lo aprendido sino que vaya más allá, que el contenido y la habilidad sean la posibilidad para construir un saber. Desde esta experiencia de formación, el educando centra su lugar en lo que sabe y desde su presente vislumbra las posibilidades formativas que puede alcanzar a partir del horizonte educativo del que ha sumergido como sujeto que conoce.

Entonces, docente y estudiante hacen un alto en su camino, y desde el lugar común aprecian el panorama que está por delante; la tarea se ha cumplido, el docente sabe que su estudiante ha dejado de aprender, la trayectoria formativa que ha recorrido lo ha puesto delante del objeto de estudio. No hay más mediaciones, el docente presencia que su estudiante puede dialogar directamente con el conocimiento, dándose cuenta que al final quizá éste “[...] sea un ignorante desde los puntos de vista de las calificaciones o de las evaluaciones escolares pero es un individuo que ha desarrollado una *capacidad creativa* para ubicarse en su momento construyendo su propia relación de conocimiento (Zemelman, 2006, p. 84)”. Eso lo distinguirá de aquel que ha perfeccionado su *know how* cuando las posibilidades del presente potencial se abran y sea mucha realidad para un par de ojos.

POSIBILIDADES FORMATIVAS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las condiciones actuales de la práctica docente no pueden aportar elementos para solucionar los inconvenientes en los procesos de reflexión y crítica de la mayoría de los estudiantes de la IES, con ese perfil no puede haber propuestas para un presente educativo que se escurra entre los escenarios formativos. Los factores son demasiados, pero dentro del horizonte educativo, la práctica docente se abre un espacio para potencializar los procesos formativos de los educandos. “Como seres conscientes, los hombres están no sólo en el mundo sino con el mundo. Sólo los hombres, en tanto seres «abiertos», son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo (Freire, 1990, p. 85). El docente puede redefinir el rumbo de un sistema y modelo educativo que está pensado para ser eficiente y eficaz, sin la necesidad

de quejarse o confrontarse; aceptar la condición en la que le ha tocado cultivar su práctica docente es un primer momento, después tiene que comprometerse para transformarse y enriquecer la realidad educativa. Abrir un diálogo con el mundo circundante es un principio de claridad que permite entender que el presente no está acabado, sino que es una apertura desde donde se puede construir un futuro. En palabras de Freire:

Si no superaran su adherencia al mundo y emergieran de ella en tanto consciencia constituida en la «admiración» del mundo como su objeto, los hombres serían simplemente seres determinados, y sería imposible pensar en términos de su liberación. Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse. Su reflexión no conduce únicamente a una conciencia vaga y no comprometida sino al despliegue de una acción profundamente transformadora sobre la realidad determinante (1990, p. 86).

La reflexión sobre la práctica docente es una necesidad si se tiene en la mira la excelencia académica, cómo despertar al profesor hacia un nuevo orden que establezca una ruta adecuada de formación académica. Sin duda, permitirle un espacio de diálogo dentro de las IES, no se puede ver en dónde se está parado si no hay un interlocutor. Compartir experiencias de la práctica docente es un catalizador que permite re-conocerse y encontrarse en el discurso del otro, los ojos no sólo miran la realidad circundante sino que se miran mirando: un acto de autoconciencia. Emerger como observador de segundo orden y darse a la tarea de preguntarse por qué y cómo se ha llevado la propia práctica docente; devela su actuar cotidiano frente al estudiante y se da cuenta de que puede elegir: quedarse así o moverse.

Digamos lo siguiente: La relación de conocimiento es la capacidad que tiene cada individuo de *colocarse* en su mundo, Pero ¿qué significa *colocarse* en su mundo?

Significa no *explicarlo*, sino interpretarlo, reconocerlo. Pues la primera exigencia de la *colocación* es *ponerse en su mundo sin la mediación precipitada de reducir esa relación a una explicación* (Zemelman, 2006, p. 82).



No puede haber cambio en la práctica docente si no se sabe la posición que se tiene, se puede cuestionar lo que se está haciendo, pero eso no sirve si no se tiene consciencia desde dónde se hace tal cuestionamiento. Eso puede explicar el fracaso de los cursos o capacitaciones docentes que menguan la práctica docente en lugar de enriquecerla porque no son capaces de mostrar el para qué de la enseñanza. El mundo educativo se aglomera, se atiborra, se desfigura, porque no se tiene un punto de referencia; el docente no reflexiona, sólo actúa y siente; qué orden puede encontrar en su práctica, ninguno, porque éste ha sido roto. Si deseamos remover la apatía docente, tenemos que mostrarle el mundo educativo, no el que se quiere imponer sino el que se vive cotidianamente. Las reservas ante tal posicionamiento reflexivo y crítico pueden ser justificadas, el punto es si se tiene la actitud para dialogar.

En otras palabras, la práctica docente también es la expresión de algo que no se está trabajando bien en las IES, hay que partir de eso, de lo contrario no estamos abiertos para tener un interlocutor; cuando el docente se sitúa dentro del mundo educativo, éste emerge decantado las posibilidades formativas que se tiene al alcance, y eso es conveniente para cada actor de la Institución Educativa, es decir, con el advenimiento de la práctica docente, las IES tienen la oportunidad de mirarse, y por qué no, la opción de aceptarse.

En consecuencia, el acto de pensar como tal refleja una postura de autonomía del sujeto que se traduce en definir un "ante" que lo distancie de la inmediatez de las circunstancias. El "ante" al que nos referimos constituye un ángulo de pensamiento que articula planos especificables de conocimientos, de ahí que el acto de pensar consista en la capacidad para colocarse en el momento-secuencia que cumple la función de parámetro orientador para la construcción de conocimiento (Zemelman, 2011, p. 39).

Con este alumbramiento del mundo se está en condiciones para tomar una actitud y elegir que se quiere hacer, no habrá engaño, se conseguirán los resultados planeados. Esto es importante. Dejar en claro las condiciones de la actividad académica permite planear logros y objetivos alcanzables, de lo contrario la

frustración y la queja se harán presentes. Eso es ubicarse dentro del mundo educativo, re-conocer su lugar y el horizonte desde donde se partirá para llegar hacia el fin de educar, entonces se puede ver otros senderos por dónde ir, rodear, detenerse, o quizá abrir otros tiempos y espacio en los recorridos, pro-yectar y modificar circunstancias que pueden tener cabida en el proyecto educativa de la IES.

De lo que se trata es de asumir el compromiso con la formación, entender que cuando se está formando el mundo emerge como una pluralidad que exige una práctica docente que se mueva a partir del horizonte educativo y las posibilidades formativas. El docente tiene que darse cuenta que dentro del aula no hay rutina, es un momento de creación y potencialidades; si él las ha visto, tiene la tarea de enseñárselas al estudiante y compartirlas con su pares; en eso consiste pensar-se: abrir los ojos y despertar de la ignorancia.

CONCLUSIONES

El docente necesita despertar y mirar su lugar y tarea dentro del mundo educativo, cada día docente y educando se ven al rostro dentro de diversos escenarios formativo y desde ahí trabajan para construir una trayectoria que de seguro se expresará en lo personal, familiar, profesional y social. Por eso si un docente no es consciente de su práctica, podemos decir que hay condiciones necesarias³ para que un educando se forme inadecuadamente, cuestión que de seguro no pasará inadvertida e interferirá en todas las aristas del proceso y proyecto educativo de la IES. El despertar del docente en su práctica es el comienzo de una arduo trabajo que con el tiempo tendrá sus consecuencias en la formación del estudiante, al menos, el docente será un poco más congruente con su sentido, sinsentido o contrasentido. Es decir, el docente que reflexiona sobre su práctica, sólo ha garantizado que mira la realidad que tiene enfrente, y eso es un referente para el educando, lo demás habrá que trabajarlo.

³ Decimos condiciones necesarias aunque no suficientes, pues en el educando sigue abierta la posibilidad de formarse por otros medios o cerrar sus posibilidades formativas renunciando a su práctica estudiantil.



Las cosas corren el riesgo de quedar tal y como estaban, quizás no, después de abrir los ojos ya nada es igual. Por eso es indispensable estar con los otros, los espacios de diálogo son una opción adecuada, compartir el proceso de formación docente es un paso que nos ubica en otra posición. Podemos decir que la tarea de formar ha iniciado con la toma de consciencia sobre el aquí y ahora docente, los problemas no resueltos serán detectados y definidos con mejor precisión, las soluciones y propuestas necesitan construirse a partir del horizonte educativo. Lo anterior puede pre-ocupar, pero después se cae en la cuenta de que eso no importa demasiado porque el docente ha comprendido que en este trayecto formativo él tiene la posibilidad de crearse un futuro a partir de su presente potencial. Si las IES quieren solucionar la carencia de pensamiento y actitud reflexiva en sus estudiantes, vale la pena re-valorar la práctica docente, mientras ponemos en *stand-by* el otro cuerno del problema: la práctica estudiantil. Este asunto escapa de nuestras manos, hay que dejar que sus voces sean escuchadas.

REFERENCIAS

- Fernández, H. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. En *Perfiles Educativos*, 61.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Barcelona: Paidós. Barcelona.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI.
- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la Educación. De los griegos a la tardomodernidad*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Molina, M. (2010). El vínculo docencia-investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. En *Razón y Palabra*, 73.

- Morán, P. (1993). La vinculación docencia investigación estrategia pedagógica. En *Perfiles Educativos*, 61.
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción de conocimiento. Sentido pedagógica de la investigación en el aula. En *Perfiles Educativos*, 26(105-106).
- Mundet, J. (2007). Buscando sinergias en el quehacer académico: investigación vs docencia. En *Intangible Capital*, 3(4).
- Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11.
- Segura, A. (2008). ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios? En *Investigaciones Andinas*, 10(17). Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*, México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A. C.
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribuciones al estudio del presente*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

