**LA PRÁCTICA Y LAS ACCIONES EDUCATIVAS, OBJETO CONSTRUIDO Y SUS REFERENTES CONCEPTUALES NACIONALES E INTERNACIONALES.**

María Elena Mora Oropeza, Luciano González Velasco, Juan Campechano Covarrubias y José Luis Martínez Rosas.

**LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

La práctica educativa de acuerdo con Gimeno Sacristán (1998:35) es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social.

Y es educativa porque su intención incorpora precisamente el incidir en la transformación de otro, propicia que los sujetos se formen.

La práctica educativa es un conjunto articulado de acciones intencionadamente transformadoras del sujeto que se interpretan como tales mediante una red conceptual que se modifica a partir de la relación entre la teoría y la práctica. Por lo tanto, la práctica **se constituye** de acciones interpretadas y, para ser consideradas como educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras, ya que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad.

En cuanto constructo teórico la práctica educativa es una serie de acciones reflexivas, articuladas que tienen la intención explícita de formar a otros.

Es aquella práctica específica que permite que cuando menos uno de los actores se forme, o dicho de otra manera, el conjunto articulado de acciones intencionadas para la transformación de cuando menos un sujeto hacia un estado de mayor formación. Entonces, el proceso individual puede ser propiciado de manera intencionada y sistemática en el ámbito educativo formal donde existe el propósito explícito de educar.

Así entonces, se entiende por práctica no sólo el conjunto articulado de los comportamientos o acciones individuales y de conjunto, sino que también incluye los elementos sociales y culturales.

Las prácticas educativas son portadoras y están ancladas a la cultura y desde ella los actores actualizan y modifican los sistemas simbólicos (Geertz, 1987).

En la educación, la comprensión de la acción implica la interpretación como algo dotado de sentido, intención y significado. Así, la acción es un constructo que es interpretado a partir de que el sujeto que la conoce se acerca progresivamente a ella, como observador o autobservador.

La práctica es la actividad humana situada en contextos históricos y sociales específicos en los que los agentes hacen uso de sus recursos teóricos, prácticos y valorales (Gimeno Sacristán, 1992). Reconocer estos **componentes de la práctica y de la acción** educativa significa concebir al docente como productor de conocimientos prácticos, cognoscitivos y de valores (nuevas formas de obrar y significar la realidad inmediata), pero además como productor y reproductor de los condicionamientos sociales (mecanismos de reproducción de las condiciones sociales).

**La acción educativa.**

En todos los casos el objeto de la investigación de la práctica educativa es la acción y los investigadores hacen de ella la categoría conceptual analítica básica para la observación y el análisis de la práctica.

Se refieren no sólo a lo que hacen y son capaces de hacer los actores, es decir, los participantes en el proceso educativo, sino además a los complejos significados como componentes subjetivos, esto es, las intenciones, saberes, metas, creencias y valores que se ponen en juego en los procesos interactivos actorales.

Finalmente, la acción es definida como actividad humana intencionada, que determina los propósitos del educador desencadenándola, dándole direccionalidad. Los educadores manifiestan sus intenciones a través de las acciones y a través de ellas intercambian intenciones, propósitos y en general toda la carga comunicativa.

Se observa en la práctica, una intención-en-la-acción que se mantiene mientras acontece, también se pueden distinguir acciones que se inician conscientemente y que preservan la coherencia durante su realización, y aquellas que aclaran y precisan la intención o se cambian mientras transcurren. Para Gimeno Sacristán, la acción es deliberada y consciente, afecta tanto la conducta propia como la de otros, de hecho es una:

[...] condición necesaria de la acción y comprender ese elemento dinámico y motor es fundamental para cualquier educador [...]. Hasta tal punto es decisivo el papel de la intención en la acción que, para entender qué es cualquiera de ellas, más que indagar por sus causas, lo que necesitamos es interpretar la acción o propósito del agente (Gimeno, Sacristán, 1998:39).

El educador, como todo actor dispone de cierto control cognoscitivo acerca de sus acciones, suele planear. La acción está orientada por fines preconcebidos por el actor (pensamiento preactoral). Ya en la práctica, orienta el curso de sus acciones en su desarrollo, sobre todo cuando ocurren acontecimientos que le obligan a tomar decisiones; es por esto que la práctica educativa es un sistema que está constituido por acciones ligadas entre sí, que se determinan unas a otras, igual que la práctica, se diferencian de otras acciones, como las sociales o comunicativas porque las educativas son las que se articulan para producir transformación en los sujetos.

**LA TRANSFORMACIÓN COMO CUALIDAD DE LA ACCIÓN**

Los estudios analizados refieren que **las acciones pueden modificarse** a partir de la investigación del hacer educativo, es decir, a través del pensamiento pos actoral, por el cual se modifican las acciones de la práctica.

La transformación de la práctica no puede realizarse sin cierta conciencia de los fines que la orientan, sin cierto conocimiento del objeto que se pretende transformar y de las formas a través de las cuales esta transformación es posible. Dicho de otro modo, la práctica involucra no sólo lo que se hace, sino lo que se piensa de lo que se hace. A este proceso algunos autores como Fullat (1984:117) lo denominan reflexión.

Es a través de la reflexión que el sujeto se acerca de manera intencionada a conocer su práctica; ésta es la operación cognoscitiva privilegiada para generar la conciencia requerida en el autoconocimiento.

La **reflexión** es un proceso de transformación, una fuerza que permite al educador superar su acción cotidiana, restructurar su autocomprensión y orientar desde ahí a la acción evidenciando las consecuencias prácticas. Es la operación del pensamiento que permite que el educador haga conciencia, conozca y transforme la estructura de su práctica, sus conocimientos y estrategias, que reconstruya sus supuestos educativos, que construya la situación donde se produce la acción, que reconozca y recupere las contradicciones y regularidades o que redefina la situación reinterpretando y asignando un nuevo significado a las características conocidas o ignoradas. La reflexión, como un proceso de interiorización y de diálogo creciente, es una condición fundamental para operar la intervención (Bazdresch, 2000a).

Por ello es importante que se presenten las condiciones para que un sujeto indague su práctica, a través de acciones como recuperación, reflexión, sistematización e intervención para lograr así modificaciones o cambios en los significados, ya que el hecho de que el sujeto esté consciente no es suficiente. En este sentido la conciencia se observa desde dos niveles: de lo que los sujetos quieren modificar o cambiar y de lo que quieren operar, a este proceso se le denomina reflexivo y describe la investigación de la práctica, que implica un proceso de autoconocimiento, recuperación sistemática y rigurosa, intervenir las acciones con un seguimiento metodológico predeterminado para, finalmente, transformar la práctica y generar un conocimiento práctico, válido y confiable.

Conduce al educador a redefinir la situación reinterpretando y asignando nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas, también reconstruirse a sí mismo como profesional, adquiriendo conciencia en la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias y, finalmente, resignificar los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, es una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios dominantes.

Para lograr una transformación de la práctica se requiere una estrategia de autorregulación metacognitiva que permita una resignificación de la misma dentro del contexto educativo específico donde se encuentra. La transformación del significado y las acciones de la práctica son acciones que implican mover intencionadamente la práctica de un estado convencional a otro que implique una reorganización de sus constitutivos, o conjunto articulado de acciones de manera más compleja, que incluya y mejore a la anterior, que aporte a su comunidad una manera diferente de hacer educación, donde el centro de ella se encuentre en el proceso de apropiación del estudiante.

Entre más posibilidades tenga de compartir y poner a discusión sus construcciones metodológicas con personas afines, es más probable que la transformación se consolide.

La transformación del educador, que es la condición y producto esencial de la intervención, implica la construcción de un modelo metodológico diferente que modifica aquellas concepciones que articulan cada uno de los constitutivos con una lógica construida históricamente por su formación o experiencia.

**LA INTERVENCIÓN DE LA PRÁCTICA, UN MODO DE PRODUCIR CONOCIMIENTO EDUCATIVO.**

La **intervención** está en la lógica de cómo incrementar los recursos personales de formación para hacer mejor mi trabajo con lo que tengo en las manos. Está constituida por acciones dirigidas a provocar la intervención o transformación de prácticas educativas. La intervención es un proceso de conocimiento, de análisis y mejora de la enseñanza educativa, que confronta al individuo con el sentido de las prácticas educativa. La intervención intencionada produce transformación en la resignificación o un cambio de sentido de las acciones cotidianas educativas, es entrar al mundo de otro mediante la reflexión, problematización y mejora del trabajo educativo (Ramos, 2000).

Se puede definir a este proceso como el trabajo que se toma el educador para irrumpir en sus quehaceres cotidianos (docentes, administrativos de la educación, supervisión, dirección, orientación o cualquier otro) con el propósito de modificarlos para lograr una mejora (Bazdresch, 2000b). Para determinar el grado y tipo de transformación de la práctica se puede considerar el cambio observado en función de las diferencias como más o menos significativas, que pueden ir desde alterar el orden de las mismas acciones, realizar acciones equivalentes, hasta la verdadera transformación. Indagar sistemáticamente este proceso puede informar diferentes niveles de rigurosidad y conocimiento sobre aquello que es eminentemente educativo.

**LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS, SU CONTEXTO INTERNACIONAL**

El supuesto es que la enseñanza no existe desde la perspectiva educativa sino en función de lo que el estudiante aprende, significa, se apropia o construye. Definida desde ahí es la estrategia por medio de la cual sepropicia el proceso de significación, aprendizaje, apropiación o construcción del estudiante. Esto implica que la enseñanza es, siempre, en funciónde un proceso paralelo e interdependiente al educador, que es el del estudiante mismo cuando aprende.

Las dos primeras perspectivas aunque todavía presentes en la mayoría de los proyectos de formación académica, no son de interés para este trabajo. Una de ellas es la **perspectiva técnica**, en la que el docente debe prepararse en el dominio de técnicas y procedimientos para aumentar el rendimiento académico de los estudiantes. Es el caso de los cursos de didáctica, microenseñanza, dinámica de grupos o similares para docentes en funciones, en los cuales se les capacita sobre asuntos de corte técnico con el supuesto de que a través de ellos se mejora la enseñanza, lo que no está claro es si se mejora el aprendizaje. Sus características son la separación entre la teoría y la práctica, de forma que el educador se convierte en un ejecutor de las orientaciones de los planificadores, investigadores y teóricos. Su diseño es lineal, se apoya en su mayoría en la psicología conductista, enfatizando lo medible y observable. Su función educativa es la transmisión de información (Carr y Kemmis, 1998).

La **perspectiva académica** implica la formación de profesores en una rama del saber, la transmisión y presentación del contenido es fundamental. Lo relevante es preparar al educador en el dominio de la asignatura que imparte. Así, se puede contar con expertos en la materia en cuestión, cuyo modelo en el aula es el de transmisión de conocimientos llamaremos formación a todas las acciones del profesional de la educación dirigidas a su perfeccionamiento. De acuerdo con Barbier (1993) los sujetos se encuentran en continua formación, las acciones se diferencian según suintención, su sistematicidad y su intensidad.

La **perspectiva de la reflexión de la práctica** para la transformación social considera al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente la práctica cotidiana para comprender el proceso educativo en su contexto y lograr la emancipación a través del compromiso social. Aquí se incluyen todas las experiencias de acción socioeducativa de la pedagogía social y todas las vertientes de la investigación acción.

En la perspectiva de la práctica reflexiva el proceso educativo se concibe como una actividad compleja, singular, determinada por el contexto, cargada de contradicciones y conflictos productivos. La formación del docente se fundamenta en la apropiación .para y a partir de la práctica por lo que da prioridad a la reflexión sobre la experiencia del profesor. Esta perspectiva se genera en el proceso individual de conciencia y reflexión de la recuperación, del análisis y de la decisión de transformación de parte de un educador (Sañudo, 1997a).

Estas dos perspectivas anteriores (reflexión y transformación de la práctica y práctica reflexiva) serán las tendencias de transformación de la práctica más potentes a partir de los resultados obtenidos en indagaciones de parte de los participantes o por investigadores que describen el proceso. Ambas parten del convencimiento de la pertinencia de comprender el trabajo del profesional en educación como educador-investigador.

**La perspectiva de la investigación-acción.**

A la perspectiva de la práctica reflexiva para la transformación social se le denomina también como investigación-acción. Esta tendencia tiene su origen en un espacio que no es el educativo. La propuesta de investigación social consiste en permitir que las personas desempeñen un rol activo en la mejora de las condiciones de su existencia. (McKernan, 1999:17).

La reflexión de la práctica es una competencia clave para interpretar las experiencias actuales y su elaboración, de tal manera que la reflexión de la propia praxis pedagógico-social es elemento constitutivo de las estructuras y procesos sociales. (Geibler y Hege, 1997:226) y la autorreflexión significa la permanente confrontación con los presupuestos y condiciones de cada acción.

Las intervenciones son razonables e inteligentes cuando su objetivo es la información preventiva y la autonomía de los participantes, es por esto que no pueden verse como independientes de la persona que interviene, puesto que la situación de intervención desencadena también afectación emocional en el pedagogo social. La intervención socioeducativa, aunque tiene su origen en aquella visión de la investigación social, modifica su estrategia y delimita su alcance acercándose a la acción educativa como tal, es decir, a los procesos formativos de los individuos.

Stenhouse (1996) **propone al profesor como investigador** para indicar la dependencia del cambio pedagógico con la capacidad de la reflexión de los profesores. Sus principales intenciones son la comprensión y la emancipación; la investigación-acción es su principal estrategia. Según Stenhouse la investigación perfecciona la enseñanza bajo tres condiciones: a) comprueba las hipótesis del profesor en el aula; b) permite describir detalladamente casos para proporcionar contextos comparativos con los casos propios; y c) describe la investigación en la acción y sobre la acción, como indagación sistemática y concientemente autocrítica de la práctica. Cualquier tratamiento debe ser detectado en sus efectos porque el profesor se encuentra implicado en una acción significa-

tiva que:

[...] es una acción cuya definición no cabe inferir de la conducta observada sin una interpretación de los significados atribuidos en la situación por los participantes [...] estas acciones no pueden ser controladas porque no cabe controlar los significados. No pueden ser rastreadas excepto por conductas que son entonces tratadas como si fueran atributos de poblaciones [...] tanto las acciones de los profesores como las (re)acciones de los alumnos y actores contextuales (padres, directores, otros profesores) son acciones significativas de este género (Stenhouse, 1996:48).

En estas acciones significativas son en las que el profesor está implicado; acciones profesionales responsables de las que él puede dar cuenta y razón, a partir de un análisis situacional y no probabilístico.

El proceso de la investigación en la acción opera mediante el desarrollo reflexivo de la práctica educativa. El grupo de profesores modifican algún aspecto de la práctica docente como respuesta a cierto problema práctico, revisando después su eficacia al resolverlo. Mediante la investigación modifican la comprensión inicial del problema. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión, producto de la investigación. La acción inicia la reflexión. El proceso representa la lógica natural del pensamiento práctico. No hay separación entre la investigación y la práctica; la práctica misma es la forma de investigación porque la búsqueda de la comprensión se desarrolla a través de la modificación de la práctica y no antes de tales cambios. (Elliot, 1996:38).

Los profesores pueden modificar su práctica, aprender sobre ella y producir conocimiento práctico, siempre de manera más pertinente que lo que produce la investigación de gabinete ajena a la situación cotidiana del aula. Es esta la razón de que el educador percibe estas tendencias como más cercanas a su práctica y le permite mejorar su hacer sin reproducir de manera prescriptiva las recetas propuestas acríticamente.

Stenhouse (1996) y Elliot (1996) proponen lo que McKernan (1999) llama el **modelo práctico de investigación acción**. Su propósito es comprender la práctica y resolver problemas inmediatos. La modificación de la práctica debe dirigirse a algo que se considere educativo, aunque el modelo aspira a influir además en cómo las personas se comportan, piensan, sienten y viven, con una intención moral última.

En México la evidencia más lejana identificada es la propuesta de Pérez Juárez (1985) en el principio de 1980, investigadora del, llamado en aquel periodo, Centro de Desarrollo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. El trabajo editado entonces es la base del proyecto académico de la nueva licenciatura de educación normal. Su didáctica crítica está dirigida al docente, y está basada, además de los principios de la investigación-acción, en los supuestos de la didáctica operatoria de Bleger y Pichon-Rivière. Para que la educación adquiera la categoría científica se requiere de la reflexión crítica y el análisis riguroso de la práctica que realiza el profesor. Pérez Juárez señala que el conflicto y la contradicción están presentes en la vida escolar y social; reconocer y hacer consciente estas contradicciones es un factor de cambio en su práctica.

En principio la **propuesta de Pérez Juárez** no se centra en el proceso formativo del estudiante, sino en la transmisión del conocimiento y el problema de la disciplina en el aula, que eran en esa época los principales problemas alrededor de los cuales giraban las investigaciones educativas. Hasta el principio de la década de los noventa, no se observó ningún otro trabajo que respondiera a estas perspectivas hasta que aparecen las primeras publicaciones de **Fierro, Fortoul y Rosas (1999)** quienes han sido de especial importancia para el desarrollo de la investigación-acción en México,

**Entienden la práctica docente como una:**

[...] praxis social, objetiva e intencional en el que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999:21).

**Proponen** el análisis crítico de la práctica que conduce a reconocer las contradicciones presentes y a ubicarse en ellas para entender, analizar y revisar el alcance de las acciones, siempre en función de los alumnos. Este proceso implica un concepto de cambio, que inicia modificando la percepción y el significado de la práctica y que posteriormente genera preguntas y proyectos, que pueden ser llevados a cabo de manera sistemática. Todo este proceso produce transformaciones en la práctica cotidiana, si el profesor confronta sus ideas y sus convicciones con otros iguales. La reflexión crítica produce posibilidad de diálogo y el ejercicio auténtico del intercambio da lugar al pensamiento crítico. La propuesta implica el trabajo grupal, se desarrolla en el seno de un grupo de maestros que tiene la inquietud de superarse. Se les invita a realizar un análisis crítico de seis dimensiones de la práctica del profesor (personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral) que sus relaciones conforman la complejidad de la práctica docente.

Las autoras ponen especial énfasis en que el docente reflexione sobre su práctica y su contexto con indicadores y ejercicios precisos. Esta característica ha hecho que los educadores lo encuentren especialmente accesible y utilizable. Así, la llamada práctica reflexiva se desarrolla con elementos teóricos propios.

**La perspectiva de la práctica reflexiva.**

El foco de la operación reflexiva se sitúa en las acciones de la práctica, claro está que sigue siendo importante el efecto, sin embargo la transformación de la práctica es algo inherente, en la recursividad del proceso.

El investigador de la práctica reflexiona en y desde la acción en diversos niveles del experimento, pero su interés está centrado en el cambio de la situación.

**El papel del cognoscitivismo y la etnografía en el análisis de la práctica.**

Estas dos estrategias son utilizadas como parte del horizonte teórico de la transformación de la práctica educativa, la docente en particular. Aunque cada una de ellas se inscribe en las perspectivas del conocimiento y manejan estrategias diferentes, se emplean durante los procesos de intervención de la práctica.

En la **etnografía educativa** no es el educador el que realiza trabajo de investigación de su práctica o, si lo hace, no es para transformarla, en cualquier caso el objetivo es describir. Sin embargo, las habilidades del etnógrafo, como investigador, que describe sistemáticamente determinado escenario educativo es indispensable en la intervención de la propia práctica.

La etnografía es opuesta a propiciar cambios de los fenómenos que describe e interpreta, para decirlo con simpleza, pero las estrategias, las herramientas y los procedimientos que utiliza para recuperar los acontecimientos educativos son de especial importancia para el análisis y transformación de la práctica.

Con relación a las **teorías cognoscitivistas**, estas tienen una importante repercusión en cualquier proceso de transformación de la práctica, ya que está dirigido al protagonista del desarrollo del trabajo en el aula, es decir, a la formación del estudiante. Las teorías cognoscitivas del aprendizaje escolar contribuyen a determinar las mejores estrategias que los docentes emplean para que el estudiante aprenda determinado contenido. En esta gran corriente se utilizan diversas perspectivas, desde la evolutiva de Piaget, la teoría del desarrollo sociocultural de Vigotski, hasta el procesamiento de la información.