

**SENTIDO PEDAGÓGICO QUE SUBYACE A LA PRÁXIS EDUCATIVA
INSTITUCIONAL REALIZADA POR PRACTICANTES Y ASESORES DEL
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACION FÍSICA Y
RECREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS**

JORGE ARIEL MARTÍNEZ TABORDA

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN. DOCENCIA
Manizales
2005**

**SENTIDO PEDAGÓGICO QUE SUBYACE A LA PRÁXIS EDUCATIVA
INSTITUCIONAL REALIZADA POR PRACTICANTES Y ASESORES DEL
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACION FÍSICA Y
RECREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS**

JORGE ARIEL MARTÍNEZ TABORDA

**Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en
Educación.Docencia**

**Doctora ANA GLORIA RÍOS
Doctor GERMÁN GUARIN JURADO
Asesores**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN. DOCENCIA
Manizales
2005**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, 11 de noviembre de 2005

*A mi familia,
edificadora de mi formación personal, profesional y social.*

*A mi esposa Yorlady,
quien ha sabido con paciencia soportar la ausencia del beso, el
abrazo y la caricia.*

AGRADECIMIENTOS

Mis sinceros agradecimientos al Doctor Germán Guarín Jurado por provocarme a tener postura y reflexión, por cautivarme hacia la praxis escritural en mi rol laboral.

A la Doctora Ana Gloria Ríos por encaminarme hacia la comprensión de mi entorno pedagógico como docente.

A los docentes-asesores y practicantes del programa de Educación Física y Recreación, por sus valiosos argumentos constructores de sentido pedagógico subyacente en las Practicas Educativas Institucionales.

CONTENIDO

	Pag.
	10
1.	13
2.	16
3.	28
4.	29
4.1	29
4.2	30
4.3	31
4.4	32
4.5	33
4.5	37
4.5.1	37
4.5.2	39
4.5.3	41
4.5.4	42
4.6	43
4.6.1	43
4.6.2	44
4.6.3	44
4.6.4	45
4.6.5	45
4.6.6	47
4.6.7	48
4.7	48
4.7.1	48
4.7.2	50
4.7.3	51
4.7.4	51
4.7.5	52
4.7.6	52
5.	54
6.	56
7.	58
7.1	58

	Pag.	
7.2	PRÁCTICA EDUCATIVA COMO PROCESO TEÓRICO-PRÁCTICO	58
7.3	PRÁCTICA EDUCATIVA UNA OPORTUNIDAD	59
7.4	PEDAGOGÍA COMO TEORÍA	60
7.5	PEDAGOGÍA COMO CULTURA	61
7.6	EDUCACIÓN COMO ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO	62
7.7	FORMACIÓN COMO ASPECTO HOLÍSTICO, PARA LA VIDA Y LA CULTURA	63
7.8	DIDÁCTICA COMO ESTRATEGÍA Y HERRAMIENTA DOCENTE. COMO SABE DINÁMICO Y COMO REPRESENTACIÓN	65
7.9	ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COMO PROCESO DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS	66
7.10	EN BÚSQUEDA DE LA PRAXIS EDUCATIVA	67
8.	POSIBLES RELACIONES	69
8.1	EDUCACIÓN Y FORMACIÓN	69
8.2	PEDAGOGÍA, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DIDÁCTICA	74
8.3	PRÁCTICA Y PRAXIS	81
9.	CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO	86
9.1	LA EDUCACIÓN, PILAR FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO HUMANO	86
9.2	PARADIGMA MECANICISTA	86
9.3	PARADIGMA ORGANICISTA	86
9.4	PARADIGMA DIALÉCTICO	86
9.5	PARADIGMA CONTEXTUAL	87
9.6	DIMENSIONES DEL DESARROLLO	87
9.6.1	Multidimensionalidad	87
9.6.2	multidireccionalidad	87
9.6.3	Dinámica de pérdidas y ganancias	87
9.6.4	La plasticidad	87
9.7	RELACIÓN EDUCACIÓN-DESARROLLO	87
9.8	AMBIENTES PEDAGÓGICOS QUE FAVORECEN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA DIALÓGICA	93
9.9	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO ARGUMENTO PARA UNA PRAXIS EDUCATIVA	97
10.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	100
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	106
	RESUMEN EJECUTIVO	113
11.	BIBLIOGRAFÍA	119
	ANEXO	123

RESUMEN

La misión de la Universidad comporta la Docencia, la Investigación y la Extensión; en ésta última se inscriben las Prácticas Estudiantiles como espacio académico para que el educando pueda confrontar lo aprendido y aprehendido en el Alma Mater con el contexto inmediato que lo rodea; pero, no se trata únicamente de aplicar teorías, se trata también de pensar, de reflexionar, de dialogar con la teoría, con el otro, con el contexto, de cuestionar-se, de verificar, de ensayar, de errar, de acertar, de crear, de re-crear e investigar en aras de coadyuvar al desarrollo de las comunidades teniendo en cuenta las problemáticas actuales de la educación nacional, regional y local, transitando así de la mera práctica educativa a una verdadera praxis educativa con sentido pedagógico. En la dimensión de la Extensión las prácticas educativas deben trascender de la práctica como aplicación, de la teoría circunscrita en el texto, de la aplicación instrumental de gestos motrices y de la táctica (para el caso de la Educación Física y la Recreación) para pasar a la duda, a la incertidumbre, a la pregunta, ya que las problemáticas sociales en las que participa no son estáticas. La formación de profesionales y en este caso específico de docentes, debe acudir también desde la práctica a la investigación con el fin de crear soluciones a problemáticas sociales relevantes, es decir, volverse sensitivo, reflexivo y propositivo en la realidad contextual circunscrita del ser humano.

Desde la Educación Física y la Recreación (EFR) en la Universidad de Caldas tanto practicante como su mentor deben ser forjadores tanto del desarrollo propio como del desarrollo de las instituciones y de las comunidades desde la educación del movimiento y a través del movimiento con clara intencionalidad; también se deben cuestionar en torno a qué tipo de lenguaje y tendencia pedagógica se está adoptando en sus prácticas educativas, que realmente sean acordes con lo que la educación y la sociedad están demandando actualmente. Lo anterior quiere decir que la docencia inscrita en las prácticas educativas de futuros licenciados se debe pensar y reflexionar en términos de las grandes categorías que la ensalzan (docencia) como son la educación, la pedagogía, la formación, la enseñanza y aprendizaje, la didáctica, la práctica y la praxis; para ello hay ciertos paradigmas o tendencias pedagógicas desde las escuelas Francesa, Alemana y Rusa desde las cuales se puede analizar como han influido en las practicas educativas del programa de EF y R. Para averiguar el sentido pedagógico que subyace a la praxis educativa como propósito en esta investigación, se abordan practicantes y asesores mediante entrevistas usando una guía de cuestionamientos; con la información ya transcrita se hace una codificación ya que ésta es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos para construir el sentido producto de las interacciones humanas dadas desde la Praxis Educativa. Por último, no

sobra mencionar que la universidad colombiana debe conducir no solo a la formación personal del educando, sino también a transformarlo en un praxicante impregnado de conocimientos, creación, investigador, ético e interdisciplinario que realiza acciones significativas y de sentido permitiendo incluso redimensionar la misma práctica educativa desde su saber regional.

PALABRAS CLAVE: Práctica educativa, pedagogía, educación, didáctica, enseñanza-aprendizaje, ambiente pedagógico, praxis, relación dialógica, desarrollo humano, aprendizaje significativo.

JUSTIFICACIÓN

En las funciones que la Universidad como tal ha asumido y que hacen referencia a los Procesos Académicos, La Investigación y la Proyección Social, se encuentra inmersa en ésta última la Praxis Educativa Institucional (PEI), como espacio académico-social que permite al futuro profesional interactuar con una comunidad desde los conocimientos pertinentes a su disciplina específica y desde los intereses y necesidades explícitos de esa comunidad y que puede ser en el ámbito formal o no formal. El programa de Educación Física y Recreación (EF y R) justifica sus intenciones de formación del futuro educador al propender por la formación de profesionales idóneos y líderes en estas disciplinas pedagógicas con una alta formación académica de calidad que fomente y contribuya con el desarrollo social de un nuevo país, para ello, el programa se caracteriza por formar profesionales con altas competencias en el campo de la docencia, la extensión y la investigación que a su vez coadyuven a la formación integral de niños y jóvenes. Para lo anterior, las Prácticas Educativas Institucionales (PEI) son el punto de convergencia de los niveles de formación general, disciplinar y profesional para formar licenciados que fomenten el desarrollo científico, pedagógico, tecnológico y artístico a través de la planeación, ejecución, valoración y promoción de propuestas, incluso de carácter interdisciplinario, a nivel de docencia, investigación y extensión acorde con problemáticas relevantes a nivel local, regional y nacional que impliquen su perfil.

Permiten las PEI según Estrada (1997, 8) que “los estudiantes puedan participar en grupos interdisciplinarios pequeños en los cuales se promueva la reflexión, la investigación y la práctica social bajo la supervisión de un grupo de profesores, el trabajo de grupo, propio de las formas modernas de producción de conocimiento, combinado con el fortalecimiento de perspectivas interdisciplinarias que articulen la academia con los problemas sociales regionales y nacionales, propicia que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, se comprometan con el trabajo independiente, desarrollen capacidad de iniciativa, crítica y reflexión”, permiten además no solo aplicar conocimientos y destrezas, también la autorresponsabilidad, el diálogo, la creatividad, la imaginación y la ética aplicadas a problemáticas sociales desde lo local, regional y nacional”, desde esta óptica, es en las PEI donde surge el verdadero sentido del acto pedagógico al apropiarse de una realidad social determinada y contextualizada.

Se considera de vital importancia que para la producción de conocimiento desde las PEI en el programa de EF y R, se transforme ese modelo tradicionalista y transmisionista de repetición de contenidos en la que se ha venido enmarcando, donde la primacía de las habilidades y destrezas, de la técnica del gesto motriz ha imperado, se induzca más al estudiante

practicante a la Praxis como duda, como cuestionamiento, a la ciencia más como un “camino de descubrimiento”, de preguntas, más que un manual de procedimientos, más que una bitácora prestada, desprenderse de la “técnica” que busque construcción, re-producción, restringiendo la posibilidad de libertad, de poder actuar. No se desconoce el papel importante de la técnica pero tampoco ella es la panacea del momento y más en las ciencias sociales en las que se puede inscribir la Educación Física y la Recreación en tanto éstas (ciencias sociales) son teorías de la comprensión, de la consonancia entre conducta, acción y situación con sentido cultural que nos remite al hombre, al ser humano que no solo es instrumental, que también es parte de la dimensión deontológica y valoral.

Según lo anterior y dada la importancia de este estudio, las PEI deben ser sustentadas por un sentido pedagógico coherente con los objetos de conocimiento, las regiones de conocimiento y el objeto de estudio de la disciplina particular, por ende, con el currículo de cada programa; para ello como lo propone Florez Ochoa toda teoría pedagógica debe intentar responder de forma sistemática y coherente al menos preguntas como: ¿qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano?, ¿quién debe impulsar el proceso educativo?, ¿con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?, en el fondo de estos cuestionamientos se encuentra implícito el concepto de la formación del estudiante, es así como al responderse estas preguntas que se da aún más sentido a las PEI.

Los resultados que surjan de este estudio podrán servir para cuestionarse en torno a las semánticas pedagógicas como denotación y connotación que hacen brotar el significado de las cosas del mundo, de las semánticas pedagógicas que subyacen en las PEI y que dan sentido al mundo de la vida, el posible surgimiento de nuevas concepciones, teorías o modelos aplicables en el contexto educativo, o tal vez, reflexionar, criticar y por que no, redefinir el concepto de PEI que aporten a la comprensión y solución de problemáticas relevantemente sociales desde la Educación Física y Recreación como disciplina pedagógica con enfoque socio humanístico. Si se asume la formación del futuro docente como proceso permanente de indagación, reflexión, crítica e interpretación de su propio proceso y de la dinámica realidad educativa se logrará una verdadera integración de los saberes disciplinar y pedagógico.

El impacto del estudio a nivel académico parte del conocimiento más a fondo de las PEI, si su camino o trasegar están suficientemente fundamentados, si los educandos asumen, aplican, valoran, transforman, critican, comprenden e interpretan su quehacer pedagógico, involucrando aspectos de las Tendencias Pedagógicas Contemporáneas reflejadas en las Escuelas más influyentes como la Francesa, Alemana y Rusa (por ejemplo); permitirá

también que los docentes asesores cuestionen su papel que desempeñan como guías, orientadores, acompañantes o mentores, teniendo en cuenta además las máximas del aprendizaje en los adultos jóvenes e intermedios que ocupan un buen porcentaje de los educandos en la Universidad de Caldas.

Los beneficios que este estudio puede proporcionar se reflejan a nivel académico, en el Departamento de Estudios Educativos como Unidad Formadora de Educadores y al Programa de Educación Física y Recreación, al develar la plataforma teoría-praxis que da sentido a las PEI y que permitirá escudriñar qué tipo de tendencias pedagógicas contemporáneas brotan de la interrelación en esta plataforma.

La factibilidad está representada o concebida con relación a que existe bibliografía específica a las prácticas universitarias, recursos informáticos para procesar la información y el estar vinculado como docente ocasional en el área de prácticas educativas en el programa mencionado en la Universidad de Caldas, lo que abre puertas para abordar informantes (estudiantes practicantes y docentes asesores), además, no se necesita un rubro muy elevado para llevar a cabo el presente estudio.

Se concluye este apartado con el planteamiento desde los Lineamientos teóricos de la práctica educativa en la Universidad Pedagógica Nacional UPN (p33) con el que se está de acuerdo y afirma que “La práctica educativa implica una praxis social, intencional dentro del proceso de formación docente, que permite, de una parte, integrar por medio de proyectos pedagógicos-investigativos, un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y de otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales, en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos sociales”, en tanto en la Universidad de Caldas la nueva visión de las prácticas plantea que “ si se asume la formación del futuro docente como proceso permanente de indagación, reflexión, crítica e interpretación de su propio proceso y de la realidad educativa, se logrará una verdadera integración de los saberes disciplinar y pedagógico, la práctica interpretada como social, históricamente situada y culturalmente implantada, se inscribe en un modelo crítico que transforma la visión del docente técnico, imitador de modelos, por la del docente investigador que aumenta su autonomía racional y transforma su propia realidad educativa” (2003, 4).

1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Una de las funciones de la universidad hace referencia a la proyección social en donde se han matriculado las Praxis Educativas Institucionales (PEI) realizadas generalmente por los estudiantes de los últimos semestres después de tener un bagaje o de adquirir, asumir y apropiar conocimientos desde las áreas general, disciplinar y profesional para interactuar con comunidades que requieren la presencia de la Universidad y sus potencialidades en aras de intervenir con bases teórico-praxicas combinadas en una realidad social contextualizada.

No se puede ser ajeno a que Colombia se ha transformado y se está transformando, que las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales no han sido estáticas. En torno a ello surge la pregunta de ¿cómo pueden los educandos universitarios que están inmersos en las PEI interactuar en un contexto tan cambiante como el que se ha venido presentando?. No cabe duda que para ello debe existir una(s) base(s), un(os) enfoque(s), un(os) cimiento(s), una(s) teoría(s) o escuela(s) que individualmente o en articulación coadyuven al futuro educador a actuar y a formarse por medio de las PEI.

Ha sido la Unidad Formadora de Educadores (UFE) de la Facultad de Artes y Humanidades y específicamente el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en EF y R, quienes han velado por la formación de los estudiantes en el ámbito pedagógico para que aborden las comunidades dando rienda suelta a sus conocimientos, habilidades y destrezas, al respecto Acosta Ayerbe (1993), menciona “la Universidad tiene que verse a sí misma como parte del desarrollo social, como una estrategia de desarrollo social en la medida en que, unida a las comunidades, al sector económico y al público produce conocimiento básico y aplicado relevante para las necesidades y el momento, lo transmite y lo aplica en un proceso integrado y continuo”.

De esta forma se logrará dilucidar si el educando "posicionado" en una realidad social local, regional y nacional puede hacer la mixtura adecuada entre teoría y praxis demostrando que se puede interpretar la realidad social comprenderla y porque no, transformarla, o si por el contrario, lo que la Universidad le ha brindado solamente ha sido información y por ello no le ha sido lo suficientemente útil para intervenir en algún tipo de transformación educativa.

Además de lo anterior hay estudiantes-practicantes que en el rol que están desempeñando en las diversas instituciones, han caído más en el hacer y poco en el pensar, el criticar, el reflexionar, el innovar; han caído más en la racionalidad técnica que en la praxis como una construcción reflexiva de su

acto pedagógico, incluso hay algunos docentes de la Universidad de Caldas quienes han afirmado que las PEI han tenido un modelo tradicional de la pedagogía, por lo tanto y en virtud de ello se requiere una transformación en las mismas. En consonancia se presenta un apartado de un documento de trabajo construido por Valdés, Ortega y otros (2003) acerca de las prácticas y su modelo tradicional:

“En la Universidad de Caldas la práctica ha sido concebida como práctica docente, esto significa que ha estado inscrita en un modelo tradicional de la pedagogía. Por ejemplo, se ha considerado que la formación de nuestros profesionales debe iniciar con una fuerte formación teórica en lo disciplinar, cuyo complemento es lo pedagógico, luego deben pasar a la observación de lo que se ha llamado “campo de práctica” y posteriormente a la aplicación de los modelos observados o aprendidos en la primera fase de su formación. Esta corresponde con la denominada tradición académica, en la que lo más importante es dominar los contenidos que hay que transmitir, pues basta añadir un barniz de materias psicopedagógicas para lograr la eficiencia”. (Documento Proyecto de Práctica e Investigación Educativa, 2003).

Esto refuerza el modelo tradicional ya que tal concepción asume la práctica bien sea como un oficio, o como una técnica. En el primero de los casos el docente en formación aprende el oficio de la enseñanza mediante la observación en los campos de práctica, allí el educando solo pretende comprobar una teoría “asimilada” y transmitir unos conocimientos ya constituidos desde el componente disciplinar. En el segundo (la práctica como técnica) se realizan ejercicios de microenseñanza que buscan el desarrollo de destrezas específicas relacionadas con la actuación del docente. “Se centra en la consideración de que la enseñanza es una actividad de producción que busca conseguir unos objetivos previamente elaborados” (Op. Cit. p.2) valorando más la repercusión de las acciones del profesor sobre los estudiantes, que la interacción profesor-estudiante.

Adicionalmente la manera como han sido concebidos los currículos de cada licenciatura muestran una segmentación en los componentes de formación del futuro profesional, lo cual impide la integración de lo teórico y lo práctico de manera auténtica. Bajo esta concepción lo pedagógico ha aparecido como un simple instrumento o método útil para la transmisión de un contenido disciplinar invariable, puesto que la única función del profesor es transmitir un conocimiento ya acabado y la del estudiante es recibir información.

“Otro aspecto en el cual puede verse reflejado el modelo tradicional es en la concepción que se ha tenido del asesor de práctica, según la cual éste es quien avala la parte final del proceso de formación del estudiante. De este modo, la evaluación es externa, en el sentido de que quien evalúa no ha

acompañado al estudiante en las diferentes etapas de su formación. Tal evaluación no es entonces un acompañamiento, sino una supervisión clínica controlada” (Op. Cit. 3).

Es la oportunidad en este momento en que el programa de Educación Física y Recreación ha tenido un vuelco en su plan de estudios y que producto de ello se elaboran y ofrecen profundizaciones (Deporte Escolar, Recreación y Salud), para generar una estructura teórica alrededor de la cual se interprete y comprenda el sentido pedagógico que subyace en las PEI.

Es este panorama de las PEI en el mencionado programa en la Universidad de Caldas, el que conduce e inquieta a plantear la pregunta de investigación.

¿Cuál es el sentido pedagógico que subyace a la Praxis Educativa Institucional realizada por practicantes y asesores del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas?.

2. ANTECEDENTES

Los siguientes son un compendio de trabajos investigativos realizados a nivel internacional consignados a manera de artículos en revistas especializadas en Educación.

El primero de ellos titulado Tendencias Innovadoras en la Formación del Profesorado. Una Propuesta de Intervención: Aprender a pensar desde el Cuerpo, fue realizado en la Escuela Universitaria de Magisterio Universidad de Castilla - La Mancha (España, octubre de 2004) por José Luis López Menchero, allí se muestra una “propuesta de intervención que pretende ser una introducción a la práctica docente realizada por un grupo de profesionales unidos por unas inquietudes comunes en su actividad profesional.

La experiencia se enmarca dentro de un acercamiento metodológico a la incorporación de nuevos planteamientos y procesos en la formación del profesorado. Expresan cual es su concepción de la educación y sus bases técnicas mostrando ejemplos de su desarrollo práctico con los alumnos y tratando de perfilar la necesidad de formar al profesorado para trabajar en las coordenadas que se exponen.”

Los procesos de comunicación han evolucionado a través de la historia de las diversas culturas de la humanidad. En el nuevo milenio las sociedades más desarrolladas se hallan inmersas en la incorporación de una nueva cultura a sus diferentes grupos sociales. Este desarrollo cultural, ha de llevar a la educación hacia un proceso de ayuda al hombre en la mejora de sus destrezas, de sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales, posibilitando el desarrollo de una conciencia crítica y constructiva de la realidad en un marco de interrelación cooperativa con sus semejantes. Este proceso requiere nuevos planteamientos en la formación del profesorado y la consiguiente incorporación al sistema educativo de nuevos profesores. El sistema educativo no puede permanecer pasivo ante esta nueva revolución cultural; ha de incorporarla en su corpus institucional y en su praxis educativa, a todos sus niveles educativos para enriquecer la formación de ciudadanos libres a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se propende que el profesional se adapte a las demandas nuevas de este siglo XXI, para que él sea capaz de:

- Realizar un aprendizaje continuo, realizar análisis críticos de los problemas teniendo en cuenta su complejidad y el contexto, adaptarse a los cambios en el ejercicio profesional, garantizar la calidad y fiabilidad de su trabajo.

- Ante toda práctica pedagógica lo primero que se debe tener en cuenta es la concepción que posee el docente de la educación, eje fundamental de su acción y que vertebrará con su desarrollo la práctica docente. Entienden la educación como "el conocimiento y desarrollo de los procesos de comunicación que faciliten al alumno tomar decisiones, después de una reflexión sobre la información recibida, que les permita tener propuestas propias e incluso creativas" (Martín Vicente, 2002).
- Argumentan la doble función que posee la educación como elemento de estabilización social, al transmitir una cultura establecida y los valores predominantes; y como proceso de cambio, es decir no concluyente, como un desarrollo que abarca la totalidad de la vida del hombre, se parte del principio de que la actividad pedagógica es, cada día menos, una transmisión de conocimientos claramente definidos, y cada día más, una organización de experiencias e informaciones en constante revisión. Por tanto, esta praxis educativa se va realizando en diversas etapas que van configurando una estrategia metodológica propia, contextualizada en la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y en cada uno de los centros en los que el profesorado realiza su labor educativa”.

Concluyeron los autores que este “proyecto se fundamenta en la creación de un equipo de formación del profesorado que, trabajando desde la propia experiencia, facilite la construcción de grupos de trabajo y sea capaz de conexas con el resto de instituciones preocupadas por avanzar en esta línea formativa y conexas con el espacio internacional educativo, para posibilitar la formación de profesores con este espíritu y bajo las coordenadas de la construcción de un Espacio de Educación para el nuevo milenio.

La formación del profesorado oscila entre la actualización científica (que se queda pegada a las ramas como otras tantas hojas) y la actualización didáctica (suelo necesario que deja mucho que desear a la hora de afianzar raíces, y sobre todo de conectarlas con las hojas). La universidad desarrolla teorías elaboradas que no acaban de conectarse realmente con la práctica cotidiana en las aulas: son como las hojas del árbol.

Nuestro proyecto pretende contribuir a levantar ese tronco que comunique la raíz con las hojas; el intercambio de experiencias de la base con las teorías que les dan sentido (pero que, congeladas ahí arriba, están aisladas del proceso). Creemos que ese territorio que no acaba de ser explorado es la zona donde realmente se dirime la cuestión de la formación de los docentes. Ahí es donde situamos nuestro trabajo concretada en esta experiencia innovadora en la formación del profesorado: APRENDER A PENSAR DESDE EL CUERPO”.

María Graciela Rodríguez (julio de 2001) presenta una investigación llamativa con el Deconstruir la teoría, Deconstruir las prácticas. Bourdieu y Foucault en los discursos de la Educación Física, y desde allí anota acerca del Habitus y la praxis: las marcas de lo social.

“En las últimas conversaciones acerca de la reproducción de las prácticas en la formación docente, se ha comenzado a utilizar el concepto de habitus, que aparece en el discurso de los formadores de formadores como una clave para comprender las razones de una suerte de reproducción acrítica de las prácticas aprendidas a través no sólo del currículum explícito sino también del oculto.

Huelga dice que a Bourdieu jamás le interesó la Educación Física (EF), aunque esto no sería un obstáculo para hacer uso de un concepto de su invención. Sin embargo, cuando este sociólogo francés acuñó el término habitus, lo hizo pensando en aquellas normas objetivas que se interiorizan en lo subjetivo y se expresan en lo corporal. Lo de "normas objetivas" se refiere a la base material de una sociedad, a aquellas determinaciones sociales que se interpenetran con las condiciones de clase. Es decir, que el concepto de habitus remite a una dimensión estructural -clasista- y no a una diferencia sesgada por lo profesional. Más allá de que el proceso de instrucción técnico-profesional de hecho imprime "marcas" en los cuerpos, seguramente estas marcas dialogarán también con el habitus de clase.

Señala esto porque parece que no deberíamos confundir el "aprendizaje" de hábitos, costumbres, léxicos, gestualidades y códigos propios de una profesión, con el significado más agudo -y operativo- de habitus que está destinado a indicar la subjetivización, en un cuerpo individual, de las condiciones objetivas de una sociedad.

De allí que su utilización como clave de entendimiento de la reproducción de las prácticas de EF en la formación docente sea, no sólo equivocada, porque sería como pretender que los profesores de EF somos una "clase" social, sino riesgosa, porque se estaría atribuyendo la interiorización de los códigos no- dichos de una profesión a una circularidad de clase, cosa que es un "reverendo disparate".

Por otra parte, para "desarmar" este disparate, también es necesario señalar que, pese a la sospecha de reproductivismo que suele sobrevolar cuando uno aborda las primeras lecturas de Bourdieu, el habitus no es algo dado de una vez y para siempre sino que puede modificarse en el tiempo a través de la praxis, aún cuando ésta se encuentre ineludiblemente sujeta al habitus. La profesión elegida, sin ir más lejos, forma parte de este ejercicio. Por lo tanto (concluyendo), será en la praxis, entendida como relación dialéctica y activa entre las teorías y las

prácticas, donde el habitus (de clase) encontrará un modo de reconfigurarse”.

Por otro lado, Pedro Gil Madrona y Onofre Ricardo Contreras Jordán en: Evaluación del Currículum de Educación Física en la Enseñanza Universitaria. El caso del Plan de Estudios que conduce al título de Maestro especialista en Educación Física de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete de la Universidad de Castilla- La Mancha. (España). Se habla de un nuevo modelo de Profesor de Educación Física en Enseñanza Primaria, donde “los perfiles propios de la reforma educativa precisan un modelo de profesor que sirva adecuadamente los principios inspiradores en que se basa, por tanto, repasan en los diferentes modelos dominantes de profesor de Educación Física que se han dado en España a lo largo de su historia profesional destacando a grandes rasgos sus especificidades, para concluir más tarde con una aproximación al modelo, que a su entender precisa el sistema educativo español actual.

Si se tiene en cuenta la propuesta efectuada por Pérez basada "creativamente" en las de Zeichner y Feiman-Namser se puede distinguir algunas perspectivas básicas en los modelos de formación de profesorado, los cuatro modelos básicos son:

- Perspectiva académica
- Perspectiva técnica
- Perspectiva práctica
- Perspectiva de reconstrucción social.

Contreras basándose en la clasificación propuesta por Pérez realiza un estudio histórico de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en Educación Física llegando a la conclusión de que los paradigmas dominantes en la formación del profesorado de esta materia han sido los siguientes:

- La perspectiva práctica tradicional
- La perspectiva académica
- De enfoque enciclopédico
- De enfoque comprensivo
- Perspectiva técnica

El primer modelo se extiende en el tiempo desde la aparición de la asignatura como materia escolar hasta principios del siglo XX. El paradigma práctico tradicional se destaca por una Educación Física enmarcada en el movimiento Pestalozziano que a lo largo del tiempo tomaría una dirección militarista que configuró la Gimnástica como materia escolar.

El enfoque comprensivo se perfila a través de un modelo de profesor formado tanto en el dominio de su asignatura como en los procesos que conducen a aprender a enseñarla, de tal manera que el conocimiento de su disciplina y el dominio de las técnicas didácticas constituyen sus competencias fundamentales. En España la existencia de este modelo en Educación Física coincide con el Régimen del General Franco por lo que se encuentra totalmente politizado, lo que hace que la transmisión de la materia se realice a través de un órgano de expresión política que elabora un currículum perfectamente dirigido y controlado.

En la perspectiva técnica el docente es un técnico que sobre todo desarrolla competencias adecuadas a su intervención práctica. El modelo de entrenamiento es el más puro y cerrado de esta perspectiva cuyo propósito es el entrenamiento del profesor en las técnicas que se han demostrado eficaces en la investigación previa, así pues se reduce la actividad docente a una actividad instrumental.

Para concluir, como establecen algunos documentos que sirvieron de base al debate en torno a la Reforma Educativa en España, se opta por un modelo de profesor con perfiles acordes con la filosofía de dicha reforma. De tal manera, que se caracteriza por ser un mediador en el aprendizaje del alumno, de acuerdo con la teoría constructivista de la enseñanza, a la vez que autónomo, comprometido y responsable con la sociedad en consonancia con la función de cambio social de la propia escuela. Se opta por un profesor capaz de trabajar en equipo a fin de conseguir una mayor consciencia de sus tareas prácticas y sus posibles modificaciones. Se intenta, en definitiva, conseguir más un educador que un enseñante por lo que los contenidos deben ser conceptuales, procedimentales y actitudinales a fin de conseguir una formación integral en el alumno. Asimismo, se pretende la formación de un profesor investigador con la intención de generar mejoras tanto en su práctica diaria como en su investigación curricular.

La práctica de la deliberación colectiva para la toma de decisiones profesionales avalada en mayor medida por un marco curricular flexible, lleva al cuestionamiento personal y colectivo de teorías implícitas y creencias contribuyendo a la reconstrucción del conocimiento profesional. Prácticas deliberativas y trabajo en equipo a las que los programas de formación deben dar una respuesta adecuada.

En otro orden, se propone ahondar en la formación de un auténtico educador, en coherencia con la propia formulación curricular de los contenidos y en la que, además de su presentación en forma de conceptos y procedimientos, tradicionales y normalmente excluyentes en uno u otro tipo de materia escolar, se añada una apuesta por los contenidos de tipo

actitudinal que confluyen en la idea de conseguir una formación integral en el alumno.

Desde el punto de vista estricto de la Educación Física se precisa un profesor capaz de ayudar a los alumnos a reconstruir el conocimiento impuesto por la cultura dominante con relación a aspectos tales como el deporte en los medios de comunicación de masas, el culto al cuerpo o el sexismo en la práctica de las actividades físicas. Un profesor capaz de reflexionar y recrear el currículum de tal forma que alrededor de la idea de prácticas alternativas pueda fomentar la autoestima de los alumnos creando en ellos actitudes favorables hacia las prácticas físicas. Un profesor técnicamente rearmado con capacidad de plantear significatividad lógica en sus actividades implicando cognitivamente a sus alumnos. En suma, un profesor capacitado para trabajar en grupo que utilice la motricidad de sus alumnos al servicio de un proyecto educativo común con el resto de profesores y áreas del Centro, para lo cual debe aprender determinadas competencias en el sentido expuesto.

Para terminar, también se advierte una gran falta de coordinación entre el profesorado en cuanto a la transmisión de contenidos, pero más allá aún de éstos, su transmisión se realiza a través de métodos de corte tradicional que nada o muy poco tienen que ver con el modelo de profesor que se debería formar. Dicha circunstancia se repite en la evaluación y hasta en las prácticas de enseñanza, en donde se pueden encontrar vestigios que apuntan más a la configuración de un profesor propio del modelo académico de enfoque comprensivo o del técnico que del profesional reflexivo y crítico que se propugna”.

A parte de los estudios anteriores con muy buenas contribuciones reflexivas para la formación de los educadores desde la práctica y la praxis, se encuentra también a nivel Nacional, otros estudios elaborados en cuanto a la relación teoría-praxis, o la formación de los futuros profesionales en cualquier área del saber, uno de ellos realizado por Estrada Ospina y colaboradores en la Universidad del Valle y en articulación con el ICFES en 1997, muestra la sistematización de las prácticas universitarias estudiantiles cuyos objetivos fueron:

- Caracterizar las experiencias, la oferta y el estado de desarrollo actual de las prácticas universitarias estudiantiles que realizan las instituciones de educación superior.
- Elaborar y presentar un informe final que, al conceptualizar las prácticas universitarias que desarrollan los estudiantes, sirva de base para la formulación de estrategias que potencien el desarrollo de estas prácticas, por áreas de conocimiento, por núcleos problemáticos presentados por la

comunidad, para que sean ejecutados intra e Inter-institucionalmente y en forma inter y transdisciplinaria.

La metodología utilizada en el proyecto fue la investigación-acción-participativa IAP. Se enviaron 1431 instructivos para 490 instituciones de educación superior, se recibieron 234 instructivos diligenciados correspondiente al 16.35%; esto con el fin de establecer un inventario sobre las prácticas universitarias estudiantiles (P.U.E.).

Se concluyó establecer las siguientes estrategias:

- Las P.U.E. deben ser convertidas en una política estatal nacional que considere su reconocimiento y acreditación así como su difusión
- El Estado debe promover y fomentar una política de estímulos académicos a nivel regional y nacional, que permita presentar, discutir y socializar las experiencias.
- Las instituciones de educación superior deben redefinir su política de interacción con el Estado, la sociedad y el sector productivo, esta función la desempeñarían las vicerrectorías de extensión.
- Las instituciones de educación superior deben potenciar y promover las P.U.E. estableciendo su obligatoriedad en todos los programas académicos de pregrado estableciendo fondos económicos que garanticen su desarrollo.
- Las instituciones de educación superior deben impulsar la consolidación de los comités de proyección social universitarios promoviendo y fomentando la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.
- Las instituciones de educación superior deben reglamentar la acreditación de las P.U.E. curriculares y no curriculares, promover además la sistematización y difundir los resultados a través de la red nacional.

De igual forma a nivel nacional el trabajo realizado por Gonzalo Jaramillo Delgado y Víctor Alonso Molina Bedoya (Universidad de Antioquia) en cuanto a la Formación, la Práctica Formativa y la Educación Física. Un caso (Julio de 2003) presenta una aproximación al concepto de práctica así:

“Desde una visión materialista del mundo y de la historia, se considera a la naturaleza y al hombre como realidades objetivas. En ese sentido, el ser humano es un ser concreto que actúa en forma concreta y de allí que tiene una actividad práctica que es el trabajo, el desarrollo social está determinado

por el desarrollo de la producción. Se entiende así la práctica como praxis. Para Lefebvre es: La energía creadora que se prolonga y se manifiesta humanamente en y por la praxis, es decir, la actividad total de los hombres, acción y pensamiento, trabajo material y conocimiento. La praxis es doblemente creadora: de contacto con realidades, por lo tanto de conocimiento y de invención, de descubrimiento. El materialismo dialéctico busca superar las doctrinas que reducen la actividad del espíritu al conocimiento de lo consumado, o que le proponen lanzarse al vacío del descubrimiento místico: Experiencia y razón, inteligencia e intuición, conocimiento y creación, no pueden oponerse más que desde un punto de vista unilateral (1971:122).

Por su parte Gramsci integra al concepto de praxis la filosofía y la política. El filósofo real no es y no puede ser otra cosa que el político, es decir, el hombre activo que modifica el ambiente, entendido como el conjunto de las relaciones del cual el ser humano forma parte. En este sentido, la política es considerada como la esencia de la praxis y ésta es política porque está dentro de la esfera de la acción consciente de 'transformar' a los hombres diferentes respecto a lo que eran antes (Gantiva, 1998: 44). Hay aquí una propensión hacia un saber práctico que tiene implícita la teoría y que pretende transformar una realidad determinada.

Asumir la práctica como una vía hacia la transformación de la realidad es verla como un conjunto de problemas, en donde con frecuencia no se conocen los fines de antemano. Vista así, la práctica implica una acción en el mundo, suscitada a partir de situaciones en donde no sólo existe una capacidad para resolver un problema sino que éste puede estribar realmente, y ante todo, en definir en qué consiste. Lo anterior implica disponer de un planteamiento del asunto a resolver, que a su vez exige 'comprensión' y nuevas maneras de actuar. A medida que esta situación evoluciona, la acción conformada en la comprensión introduce cambios en la situación problemática, configurándose así un doble juego de acción- comprensión, acción- transformación, lo que nos permite hablar de una práctica en la acción y una práctica en la concepción.(Molina y otros, 2002: 58).

Se explicita así una necesaria relación entre teoría y práctica, como un interlaminado, de modo que, sin la teoría, la práctica no sería tal sino una simple conducta fortuita. De esta forma, al tiempo que la teoría genera una práctica, es generada por ésta, estableciéndose una relación no causal sino interactiva, por lo que se podría afirmar que la práctica constituye el mundo de lo real, mientras que la teoría gira en torno al mundo sígnico que le permite explicar un hecho real. Se conforma así una situación simuladora de la realidad, que crea la teoría, una reproducción equivalente a lo real, lo que permite pensar que la práctica es un concepto, que para su comprensión

requiere ser mirada en su relación con la teoría. La acción es su intencionalidad.

Lo anterior permite afirmar: que las acciones presuponen intenciones, y éstas se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social. En consecuencia, la práctica debe presuponer una 'teoría' implícita o no formal”.

Después de estos argumentos que entretengan la práctica y la teoría, se proyectan a comentar la práctica en el contexto educativo universitario así:

“La educación se entiende como una práctica social que prepara al ser humano para vivir en sociedad en un momento histórico determinado, ofreciéndole herramientas para que se adapte o transforme sus condiciones, lo que depende de la cultura o de las diferentes formas de expresión del ser humano. Y, si bien, el concepto de práctica tiene connotaciones diversas según sea su campo de aplicación, es importante establecer que en el espacio educativo como ya se ha dicho, ésta debe entenderse como práctica social que incluye actos, acciones y conductas (Melich, 1994: 85). Un acto es siempre algo realizado y puede considerársele independientemente del sujeto que actúa y de sus vivencias, o sea que hace referencia al pasado. La acción tiene el sentido de la proyección previa, latente o manifiesta, hace referencia al futuro y está relacionada con el proyecto y con el sentido, y es de tipo voluntario a diferencia de la conducta, la cual se da automáticamente, reactiva y espontánea”

Para el caso específico los autores presentan la educación física y la práctica Formativa como la que “comprende la acción que procura que los hombres descubran sus posibilidades, integrando la formación de las personas en la globalidad de sus aspectos educativos, instructivos y desarrolladores de la vida en su propio mundo. La práctica formativa no sólo se dirige al desarrollo de habilidades o desempeños, es fundamentalmente la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la experiencia”.

Desde el punto de vista curricular, la práctica formativa descansa en la intención de forjar sujetos que a partir de sus procesos de formación, pongan en acción los contenidos aprendidos, articulando la teoría y la práctica para una realidad específica.

Llegados a este punto, se puede decir que para el caso de la educación, tanto el saber-hacer como el saber-formar, tienen como fundamento la competencia práctica, la cual busca enfrentar al estudiante a las necesidades de un contexto social dado y potenciar sus capacidades creativas e innovadoras para explicitar los saberes aprendidos. Procura que los hombres

descubran sus posibilidades y las puedan potenciar, lo que deja en claro que no se reduce solo a la acción que busca el desarrollo de habilidades o destrezas necesarias para un desempeño.

La práctica formativa integra como proceso las dimensiones del ser, del saber y del saber hacer. Su compromiso es con el desarrollo humano total e integral. De allí que abordar la practica formativa en el campo de la educación física nos sitúa en una comprensión amplia de ésta, como una practica social de alto significado para el desarrollo humano y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Al modo de Vigarello abordar la Educación Física como una práctica, es reconocer los distintos escenarios y sus múltiples manifestaciones, para avanzar hacia su consolidación como pedagogía social que reconoce y reflexiona los diferentes procesos.

En tal sentido, se hace necesario un dispositivo que procure que la Educación Física desarrolle una práctica humanizada a partir de nuevos y pertinentes modelos de intervención, sin perder de vista su objeto, teniendo presentes las diferencias individuales y las realidades locales y globales entrelazadas.

Para ser coherentes con lo anterior ha de integrar de manera creativa y compleja los procesos de planeación en procura de una practica formativa que integre el reconocimiento del contexto social a los procesos de diseño e implementación de currículos particulares con intenciones claramente definidas y expresadas en sus propósitos de formación bajo la perspectiva de ir configurando un escenario formativo propicio para la emancipación humana, buscando procesos de autodeterminación y liberación a partir de la capacitación y la potenciación de las personas y los colectivos humanos.

Asumir una practica formativa desde una intención por la humanización en Educación Física requiere de nuevas formas de entenderla y de resignificar su papel en tiempos que se caracterizan por cambios importantes en los ámbitos político, social e histórico.

En síntesis, este estudio muestra como la formación adquiere la categoría de proceso histórico cuando logra incorporar la expresión por la autodeterminación, implicando el acto consciente de lo que se hace y se proyecta en la vida a través de la afirmación voluntaria de las personas. Aquí la Educación Física se toma como práctica social, como práctica formativa que contribuye a los procesos de Desarrollo Humano y Social, actúa como dispositivo de vivencia humanizada sin perder su objeto de estudio y tiene en cuenta las realidades globales y locales entrelazadas para resignificar su papel en tiempos de cambios importantes en ámbitos político, social e histórico. (Delgado y Bedoya, julio de 2003).

El profesor Portela (2000) escribe un artículo nominado “ Nuevas perspectivas de la pedagogía de la Educación Física”, allí expone que aún hay una mentalidad positivista que se nota en la relación del docente con el estudiante, también argumenta una problemática como la carencia de articulación entre el conocimiento escolar y el conocimiento común, una lucha entre la teoría y la preteoría, dice entonces, “Hablar, en este sentido de técnicas o prácticas pedagógicas implica determinar que detrás de cada una de ellas esta el hombre: manipulado o manipulador, pensador crítico o idealista, materialista o pragmático, gregario o anárquico... visionario de mundos?... la educación orienta, educa pero también manipula” (2000, 2). Si bien es importante todo lo señalado en el artículo, llama profundamente la atención estas líneas que por varios años se han reflejado como la imagen en el espejo desde la práctica educativa institucional, “Hablar de la demostración es hablar del Educador Físico Tecnócrata que solo centra sus acciones en repentizar gestos, actitudes motrices y que de la misma manera confronta al ser humano desde su Visión Individualista de Medición.” (Ibid, 4).

Si bien se concibe en esta investigación la Praxis como reflexión, como crítica, como creación, como duda, como pregunta, entonces es oportuna la conclusión del profesor Portela al mencionar la necesidad de espacios para reflexionar, indagar, sospechar e intuir, la posibilidad de nueva argumentación hacia nuevos conceptos desde nuestra disciplina (Educación Física) y que surgen de una decidida toma de decisiones. “Si los Educadores Físicos hacemos de la teoría una nueva acción para la crítica y conjetura, habremos forjado nuevos espacios de concertación y coparticipación en donde el conocimiento permite mirar al ser humano desde sus propias necesidades de movimiento como ser eminentemente cultural en constante indagación de su mundo y para muchos mundos” (Ibid, 6).

Ya a nivel local, en cuanto al sentido pedagógico subyacente a las Praxis Educativas Institucionales (PEI) en el Programa de Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas, no se hallaron investigaciones al respecto. De los 181 trabajos de grado realizados por los educandos y sus respectivos asesores de investigación, algunos de corte cualitativo se han

interesado por el sentido dado por las comunidades escolares o extraescolares a las clases de Educación Física “como tales”, o a la metodología empleada por los docentes en esta área, pero no a la Praxis Educativa realizada por los practicantes en su trasegar por las diversas instituciones y menos desde las profundizaciones ofrecidas en el Plan de Estudios actual en cuanto a Salud, Deporte Escolar y Recreación ya que ellas son recientes y los practicantes apenas están incurriendo en ellas.

Por lo anteriormente expuesto, este estudio cualitativo se considera pionero al tratar de dilucidar (guiado por la hermenéutica y los métodos de la etnografía) el sentido pedagógico subyacente a las PEI desde el programa referido y que se espera tenga eco en el núcleo de currículo al igual que en la coordinación de las prácticas mismas.

3. PROPÓSITOS

- Comprender el sentido pedagógico que subyace a la Praxis Educativa Institucional realizada por practicantes y asesores del programa de la Licenciatura en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas.
- Dotar a la Praxis Educativa Institucional del programa en mención, de una estructura teórica que pueda dar cuenta del sentido de las actuales tendencias pedagógicas inmersas en ella.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 SOBRE LA UNIVERSIDAD Y SUS FUNCIONES

La universidad como espacio académico-social posee varias características, la primera de ellas es reconocer que la universidad tiene dos dimensiones, una, la de comunidad formada por universitarios y dos, la de institución con determinadas particularidades que la hacen universitaria.

La segunda característica hace referencia a que la universidad es una matriz de conservación, de tradición que promulga el conocimiento científico y social como tal, pero también debe conjugarse como matriz de cambio, de innovación, comprometida con las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas, culturales y políticas del país.

La tercera característica es la relación de la universidad con la investigación y la formación, concepto éste que se abordará más adelante.

Desde estas tres características la universidad debe ser sensible a los cambios que comprometen el futuro del país, es más, la constitución política de Colombia (1991) promulga la conformación de ciudadanos participativos, democráticos, tolerantes, productivos y creativos, por lo tanto se "reclama" un papel importante y decisivo de la educación superior para coadyuvar en el desarrollo del país.

Visto de esta forma, toda institución educativa debe construir su misión y la universidad no es la excepción, por ello se puede concebir la misión de la universidad como su razón de ser, y a juicio de Mockus la palabra misión es mejor que la palabra función, la misión puede ser algo impuesto desde afuera pero también puede ser algo gestado y asumido desde dentro, en este sentido la misión de la universidad es "deberse ante todo así misma", ello significa (según Mockus) ser fiel a sí misma, obedecerse a sí misma como tradición y como proyecto; como tradición porque la universidad gira en torno al conocimiento, pero no cualquier tipo de conocimiento, sino aquel que está estrechamente vinculado con ciertas formas de comunicación, y como proyecto porque es una matriz de cambio que permite la innovación.

Cabe entonces preguntarse ¿qué universidad se quiere para este siglo XXI?, ¿para qué tipo de sociedad?, ¿cómo puede participar la universidad desde lo local, regional y nacional?.

Visto este panorama y para cuestionamientos como estos se debe pensar si desde la misión de la universidad y sus funciones Docencia, Investigación y Proyección social, existe una real articulación o si por el contrario cada una de ellas está operando por separado bajo el antifaz de la misión de

universidad. Con la perspectiva de Mockus se pregona entonces un Deber-Ser de la universidad como condición de humanidad, pero además de ello debe mixturarse con un Deber-Actuar para que se lleve a cabo la misión de universidad encomendada por el mismo ser humano, si ella solo se enfoca en el deber-actuar, sucedería lo que el Colegio de Profesores de la Universidad del Valle (1996) afirma y es que no se llamaría universidad sino escuela profesionalizante, por lo tanto sugiere pensar las localidades y regiones en términos de potenciar sus condiciones económicas, sociales, culturales, políticas y administrativas y propone la investigación como el eje de la universidad anhelada para este siglo XXI y que producto de la articulación con la docencia y la proyección social, las nutra a sí mismas.

En síntesis, la universidad con su misión debe tener en cuenta sus posibilidades y límites como Alma Mater que interactúa con la sociedad desde lo local, procurando la fusión de sus tres funciones y alimentándose ellas mismas constantemente y siendo más específicos, desde la proyección social e inserta en ella, las prácticas educativas institucionales como uno de los espacios académicos o estrategias donde los educandos se capacitan para cumplir sus funciones profesionales, investigativas y de servicio social que necesita Colombia dentro de su desarrollo. Con lo anterior, es menester conocer la misión de la Universidad de Caldas.

4.2 SOBRE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

El cumplimiento de la misión de la universidad es condición necesaria y suficiente para que ella pueda enfrentar las tareas que se le atribuyen que son muchas y que debe discutirse cuáles son las prioritarias. En este sentido la Universidad de Caldas ha asumido la siguiente misión institucional:

“La Universidad de Caldas en cumplimiento de la función social que corresponde a su naturaleza pública, tiene la misión de generar, apropiar, difundir y aplicar conocimientos, mediante procesos curriculares, investigativos y de proyección, para contribuir a formar integralmente ciudadanos útiles a la sociedad, aportar soluciones a los problemas regionales y nacionales y contribuir al desarrollo sustentable y a la integración del centro-occidente colombiano”, precisamente desde las Prácticas Educativas Institucionales, vistas, sentidas y reflejadas como Praxis, se puede contribuir notoriamente a la misión que promulga dicha Alma Mater ya que desde ellas se involucra la dimensión de la *docencia* (en el caso de los futuros licenciados), también el de la *proyección* al ir hacia las comunidades e interactuar con ellas desde las competencias que se han ido adquiriendo en la Universidad y en la vida cotidiana (conocimiento formal e informal) y generando *investigación* en el aula, en la escuela, en lo urbano y en lo rural, con diferentes segmentos poblacionales desde niños hasta

adultos mayores y en diversas áreas de la Educación Física, la Recreación, el Deporte y la Salud.

Si bien lo anterior respecto a la investigación reza bonito, desde el programa de Educación Física y Recreación (EFR) se ha hecho y se hace investigación (incluso como uno de los requisitos para graduarse) pero poco ha germinado en el ámbito de las Prácticas educativas; las experiencias investigativas han sido en buena parte en salud y deporte, el área de la recreación está descuidada y es muy pobre el panorama de realización de investigaciones que vinculen la práctica educativa a través de ella misma. Por tanto, solo con docentes asesores y practicantes “dolientes” de esta situación, con reflexión sobre la historicidad de la práctica e intervenciones propositivas en la misma, se podrá generar, apropiar, difundir y aplicar conocimiento desde, con y para ella (práctica) haciendo alusión a la actual Misión de la Universidad de Caldas.

En este momento se ha gestado una nueva perspectiva de las prácticas pedagógicas en la Universidad que pregona la “Práctica e Investigación Educativa”, esto se ve con buenos ojos pero es *Misión* de los docentes asesores el que ella tenga eco y trascendencia en el programa de EF y R para contribuir así a una formación académica más completa para educandos y educadores.

4.3 LA ARTICULACION-RELACION TEORÍA-PRACTICA DESDE LA REFORMA CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

Se hace alusión a la relación teoría – práctica desde el texto que distribuye la Universidad de Caldas llamado “Evaluación y Desarrollo de la Reforma Curricular”, documento #2 (Julio de 2004, p11) con el fin de que los docentes, directivos y empleados puedan participar con sus comentarios al respecto.

La relación curricular entre teoría y práctica no se entiende como la suma de momentos teóricos y momentos prácticos, sino como una condición permanente que deben tener todas las áreas del conocimiento. Esto quiere decir que el proceso de aprendizaje, tanto en sus contenidos como en las estrategias metodológicas, tiene que estar fuertemente integrado a la práctica cotidiana de los educandos en su trabajo, en su comunidad y en su familia.

En este sentido, no se trata de crear experiencias prácticas artificiales, sino de tomar como punto de partida de los procesos de aprendizaje lo que el educando hizo o hace, bien sea para extraer conocimiento a partir de la reflexión de su experiencia y del enriquecimiento teórico aportado por el educador o por otros medios de apoyo, o bien para cualificar técnicamente la dimensión pragmática del hacer cotidiano.

La consolidación de la relación entre teoría y práctica implica el acercamiento continuo a la realidad cotidiana del educando y constituye una estrategia de desarrollo permanente de las distintas comunidades a las que pertenecen los educandos. En este sentido todo aprendizaje debe convertirse en un “aprendizaje significativo” para el educando y para su medio y obliga introducir en las áreas de estudio una dimensión investigativa permanente, que garantice que en sus productos los estudiantes demuestren tanto la comprensión teórica de los conceptos como su capacidad de relacionarlos con la práctica cotidiana que desarrollan y con la realidad micro y macro en la que se circunscribe dicha práctica. En este contexto se estaría hablando de aprendizajes significativos, productivos y prospectivos. Este apartado del texto culmina llevándonos a preguntar si el currículo del programa universitario en Educación Física y Recreación, promueve el tipo de aprendizaje significativo, si los actores del programa se han detenido a pensar qué significa ello?, qué significa pedagógicamente?, se cree que desde la búsqueda constante, del escudriñar e investigar, desde la indagación crítica y reflexiva en torno a las prácticas, es decir, desde la Praxis, se puede dar luces acerca del tipo de práctica o al modelo de práctica, al modelo de relación teoría-práctica al cual se le apueste actualmente desde el seno del programa de Educación Física y Recreación.

Con este tipo de investigaciones cada licenciatura y por que no, cada programa debería de hacerlo, cuál es el sentido pedagógico que subyace desde sus prácticas, son solo académicas?, promueven la investigación? y de la Praxis que?...

4.4 EL CONCEPTO DE PRAXIS EDUCATIVAS INSTITUCIONALES

Palabras como espacio, reflexión, praxis, interdisciplinariedad, academia, misión, funciones, universidad, contexto, saber pedagógico, innovación, investigación, enseñar, razonar, proceso, necesidades, comunidad educativa, realidad, formación, desarrollo integral, teoría, conocimiento, saber hacer, ser, competencias, ética y otras palabras más, son comunes al tratar de conceptualizar las practicas educativas institucionales(PEI) y sobre todo de caracterizarlas. Al respecto, se dan a conocer algunas concepciones como la de Romero Muriel y Quintero Corzo (1995) quienes argumentan que “la practica educativa en la metodología superior abierta y a distancia es una propuesta de innovación educativa que desarrollará cada uno de los estudiantes en una institución educativa del municipio sede, es una practica integral en el sentido que integra la docencia, la investigación y la extensión. Esta triada se entiende como la base del quehacer de todo educador”.

Un grupo de docentes del programa de Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas la definen como “un proceso curricular sistemático y

asistido que se basa en la formación gradual de los practicantes y privilegia la reflexión investigativa y problemática y la atención práctica de las necesidades cotidianas que presentan las comunidades e instituciones,...con el fin de ayudar en la transformación de estas realidades. Ella está compuesta de dos grandes elementos que están muy correlacionados: La orientación teórica y la práctica” (Ortiz, Patiño y Vidarte, 1997).

En 1997 en la universidad ya referida varios docentes elaboran el documento Práctica Educativa Directrices conceptuales y reglamento, allí el concepto de prácticas se anota como “un proceso comprensivo, metódico, transformativo y de reflexión en la acción mediante el cual el practicante tiene la oportunidad de aplicar, desarrollar, y perfeccionar competencias, conocimientos, habilidades y destrezas en un saber disciplinar, pedagógico, investigativo y valorativo para desempeñarse eficientemente como educador” (Valencia Calvo y otros).

El proyecto de prácticas universitarias estudiantiles desarrollado por Estrada Ospina y otros en conjunto con la Universidad del Valle en 1997, las definen como “acciones orientadas a la solución de problemas reales, es decir, enmarcadas socioculturalmente por nuestra identidad, son una genuina manera para aprender, contrastar y valorar las iniciativas académicas con las propuestas de comunidad y el sector productivo”

Como se puede apreciar las tres concepciones de estos grupos de educadores tienen elementos comunes al definirlos como proceso, éste está constituido por pasos o fases donde el practicante va a conocer una realidad contextual, elaborar un diagnóstico, planear sus clases, revisar el proyecto educativo institucional proponer soluciones a necesidades o problemáticas detectadas, como proceso es gradual y está aderezado de la reflexión en la acción, de la investigación como principal eje, de estudiar y apropiarse de condiciones económicas, políticas, culturales y sociales a nivel nacional, regional, local, e institucional. Sin embargo y teniendo en cuenta lecturas realizadas, se cree que no cabría el término práctica sino el de praxis educativa, ya que práctica hace referencia al hacer por hacer, pero la praxis remite a la reflexión en la acción, a una intencionalidad como base y con características como las referidas en cada definición.

4.5 DE LA PRÁCTICA A LA PRAXIS

Abordando un significado sencillo del término práctico, se define como " la aplicación de una idea o doctrina, contraste experimental de una teoría", o como un ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto número de años tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión.

Desde el término "**práctico**", es aquello que hace referencia o es concerniente a la acción y donde se dan tres significados así: uno, lo que dirige la acción, dos, lo que es traducible en acción y tres lo que es racional en la acción.

El primer significado es de porte filosófico; Platón distinguía la ciencia práctica que es la inherente a las acciones por su naturaleza, y la cognoscitiva (aritmética) que carece de referencia a la acción. Santo Tomás decía que la teología es parcialmente ciencia práctica y Duns Scoto expresa totalmente la ciencia P, siendo P lo que dirige la acción. Wolff definió la filosofía P como la ciencia que dirige las acciones libres mediante reglas muy generales y la dividió como Aristóteles en: Ética, Economía y Política.

El segundo significado es perteneciente a un lenguaje más común; P es lo que es fácil o inmediatamente traducido en acción, una idea P es aquella que puede realizarse y conducir al éxito, un hombre P es aquel que tiene ideas P fácilmente realizables con probabilidad de ventaja o éxito.

El tercer significado ha sido adoptado por Kant, quien entiende por P todo lo posible por medio de la libertad; pero la libertad no tiene nada en común con el albedrío animal, por lo tanto lo independiente de estímulos sensibles puede hallarse determinado por motivos que no representan sino la razón.

Por "**Praxis**", que es la transcripción de la palabra griega que significa acción, se designa según Engels la reacción del hombre frente a las condiciones materiales de la existencia, su capacidad para insertarse en las relaciones de producción y de trabajo y transformarlos activamente.

Según Hans Georg Gadamer citado por Guarín (2003), la praxis tiene cierto "tono antidogmático", ya que se opone frontalmente no tanto al valor de la teoría, sino a una teoría que se presenta como absoluta, totalitaria, abstracta, especulativa y carente de experiencia, también se opone a que nuestro actuar, nuestro hacer es solo la aplicación instrumental, procedimental de una teoría y más extremadamente el olvido de toda teoría. Es la ciencia un "camino de descubrimiento", de preguntas, no un acumulado de procedimientos; sin la incertidumbre reflejada en la ciencia, en el pensar, en la pregunta, en el cuestionamiento, no sería posible concebir la **praxis** hoy por hoy.

Es la inquietud, la pregunta, el cuestionamiento del pensamiento lo que se convierte en un saber, surge pues así la "**PRAXIS** como una **ANTICIPACIÓN INTELECTUAL**, es la pregunta que en alguna relativa intuición sabe mínimamente de la respuesta, del enunciado teórico a construir" (Guarín, 2003).

Se entiende entonces el no habitar en la racionalidad técnica e instrumental como criterio de verdad único, es necesario la reflexión en la acción, el mantener interactivo el matrimonio teoría-acción, se trata de evitar lo que Wrigth Mills llama la “ceguera de los datos empíricos sin teoría y el vacío de la teoría sin datos empíricos, se reconoce la importancia de este matrimonio, incluso desde el saber popular al decir” predica pero no practica”, de nada sirve la practica sin la teoría y viceversa.

Respecto a lo anterior se aborda a Donald Schön con algunas consideraciones en torno a la practica en la formación de profesionales, en donde según el mencionado autor hay dos perspectivas en dicha formación de futuros profesionales, ellas son: Uno, la Racionalidad técnica y Dos, la racionalidad practica.

En la **Racionalidad Técnica** las experiencias prácticas se asumen como entrenamiento, aplicación de conocimientos que fueron aprendidos, apropiados, interiorizados e integrados por los estudiantes en el trasegar por la academia; en este sentido la práctica profesional se comporta como aplicación de conocimientos sistemáticos, normativos, científicos, técnicos, a problemas instrumentales. Los profesionales se supone, deben resolver problemas a través de la aplicación de medios técnicos e idóneos, pero la realidad y sus situaciones pueden ser diferentes, aparecer poco definidas, desordenadas, como dicen popularmente el estudiante se podría "estrellar" contra el mundo, y parafraseando a Morín, en el bucle acción - contexto, "la acción escapa a la voluntad del autor cuando entra en el juego de las inter-retro-acciones del medio donde interviene... la acción no solo arriesga al fracaso sino también la desviación o la perversión de su sentido inicial o puede volverse incluso contra sus iniciadores". Así pues los futuros profesionales o ya profesionales se desconciertan ante situaciones diferentes a la racionalidad técnica, no encuentran las herramientas necesarias para actuar, para intervenir, lo que genera inseguridad y cuestionamientos acerca de la calidad de lo que se le ofrece o se le ofreció en la carrera universitaria o que simplemente fueron insuficientes los conocimientos adquiridos para desempeñarse mucho mejor en su trabajo.

La racionalidad técnica no permite considerar elementos como:

- a) la incertidumbre de las problemáticas sociales que son complejas e impredecibles, las situaciones sociales son únicas, no hay reglas para abordarlas, algunas situaciones se generan en el ámbito ético-valorativo cuya consideración sobrepasa lo técnico-instrumental, generalmente las situaciones sociales son de problemáticas múltiples, por lo tanto la definición del problema y su solución no es un asunto instrumental.

- b) No permite construir alternativas pertinentes para las condiciones complejas, singulares, conflictivas y de incertidumbre que ensalsan una práctica social.
- c) Definir metas claras que permitan seleccionar los medios concretos.
- d) Planear procesos creativos, flexibles, intencionados y creativos.

En la Racionalidad Práctica que propone SCHÖN reconoce la importancia del conocimiento formal y los aportes técnico-instrumentales al mundo de la práctica, intenta además centrarse en los procesos de aprendizaje y en la producción de saberes con base en la reflexión en y sobre la acción. Se propone involucrar en la formación de profesionales, saberes que suelen estar al margen de los currículos y de las discusiones académicas.

La formación profesional implica además de lo técnico-instrumental, la base epistemológica y teórica, la ética, competencia, arte, emoción, talento e intuición, al apropiar estos factores se permite desarrollar:

- Competencias para establecer interacciones enriquecedoras, lecturas reflexivas de éstas considerando los intereses de las personas y del proceso.
- Habilidad para clarificar situaciones confusas.
- Habilidad para desenvolverse en situaciones conflictivas con diferentes intereses.
- Competencias para diseñar y orientar procesos para construir, deconstruir y reconstruir desde la reflexión en la acción.
- Capacidad para reconocer finalidades de transformación de la praxis y posibilidades de producir conocimiento.

Podría entonces decirse que se trata de incorporar además del saber formal, también un saber reflexivo para interpretar la realidad actual y proyectiva, para ser crítico, creativo y propositivo con estrategias de acción desde, en y para la realidad contextual social.

Desde los puntos expuestos y aceptando la educación como una practica social, es necesario tener implícito el sentido pedagógico como norte en las acciones académicas, de la praxis con sentido, de la praxis reflexiva y de la reflexión en la praxis.

El docente en su papel de educador, de coadyutor en la formación del estudiante, como pedagogo, como práxico, debe pensar entonces la pedagogía, Jaramillo (2001) enuncia la pedagogía como: "Conjunto de teorías sobre la enseñanza-aprendizaje" y Cruz se refiere a ella como "El conjunto de teorías sobre el hecho educativo". Si al pedagogo le interesa el hecho educativo como tal, debe entonces, conocer sus orígenes, evolución, observar, interpretar, comprender, dudar, criticar, autocriticar, elaborar hipótesis, describir, analizar, inferir, proponer, relacionar variables, hallar explicaciones para afirmar o negar hipótesis, publicar resultados, darlos a conocer a las autoridades educativas competentes, todo ello con el fin de reconocer las teorías pedagógicas construidas o para retroalimentarlas si es del caso. Por ello, el educador o pedagogo debe ser un investigador del fenómeno educativo, la practica educativa debería llevar implícito el carácter investigativo para descubrir causas de los problemas presentados en el aula, en la escuela, en la comunidad y poder avanzar en acciones transformadoras, ya lo argumenta Ander Egg (1986) es en "las situaciones problemas que hay que enfrentar en el trabajo que se suele encontrar una motivación fuerte y eficaz para la profundización teórica; además, la misma practica va produciendo conocimiento" complementada esta posición por la de Fals Borda quien argumenta el cómo interpretar la realidad para transformarla por la praxis. Se da así un reconocimiento a la praxis por su papel transformador (Leis 1989).

Para finalizar, tanto docentes de la Universidad de Caldas como los estudiantes se deben a la duda y crítica reflexiva, al construir y seguir re-construyendo el proyecto pedagógico, actuando, sistematizando y evaluando el trasegar por la cotidiana experiencia educativa.

4.5 TENDENCIA PEDAGOGICA FRANCESA O ESCUELA FRANCESA

4.5.1 Una mirada al concepto de pedagogía: El abordaje de estos conceptos en el presente capítulo se realiza desde lecturas hechas a diversos autores de la literatura tanto universal como local.

Relata Carlos Bolívar (1996, 22) que fue solo hasta la constitución de las primeras civilizaciones de la antigüedad, el ritmo de desarrollo económico, social y político de los pueblos, cuando se inicia la reflexión sistemática sobre el proceso educativo, sobre la institución y las personas encargadas de dicho proceso; es decir, se inicia la constitución de la pedagogía, por tanto la concibe como una ciencia social que tiene por objeto de estudio el fenómeno educativo, como fenómeno inmerso en una realidad histórico-social específica, que lo determina y caracteriza. Una ciencia con la enorme responsabilidad de investigar, describir, explicar, orientar y proyectar la educación del hombre.

Siguiendo los pasos de uno de los docentes e investigadores en educación más reconocidos como Armando Zambrano Leal y su fuente de inspiración, de diálogo, de conjetura, de debate, de enseñanza y aprendizaje, como lo es Philippe Meirieu, profesor del primero, son ellos los constructores de lo que aquí junto con otros autores, se aborda como concepción de pedagogía desde la escuela francesa (EF).

La Escuela Francesa (EF) se ha caracterizado por dejar en claro que su base conceptual son los términos educación (éducation) y enseñanza (enseignement). Ahora bien, la pedagogía como tal, abarca la reflexión sobre la escuela como lugar NO de enseñanza sino de aprendizaje, mediada por la importancia del lenguaje y por ende la narración, de tal forma que la pedagogía se podría revelar como un relato sostenido por la narración de los acontecimientos escolares, un relato, una narración que inevitablemente comporta la historia del hombre, de la humanidad, la interacción con el otro, la vida en los seres humanos.

Siguiendo la línea de Rousseau en el Emilio, dice como la pedagogía es la “teoría de la contemplación y de la mirada, de una mirada que sabe y sospecha la observación, pues en ella está contenida toda la verdad de los fenómenos.” (Villegas, 2003, p.61), estos fenómenos son acaecidos en la esfera de lo humano, donde lo animal no tiene cabida porque el primero supone la “Razón”, por tanto, aunque educación y pedagogía frecuentemente han sido usadas como similares, la primera tiene como objeto escapar a la animalidad, la segunda proporciona los medios y la reflexión sobre la práctica y la moral, “la pedagogía tiene su objetivo en permitir la realización de la educación y ésta en lograr desligarse del estado de animalidad del ser humano” (de Immanuel Kant, Reflexions sur la pédagogie, Paris).

Si la pedagogía se interesa por los hechos educativos del ser humano individual y social en su historia, no puede estar entonces al margen de factores como el espacio, el tiempo, las relaciones sociales, la educación, el sistema, el conocimiento, los saberes, el hombre y sus relaciones con sus homólogos, la búsqueda del desarrollo permanente, el deseo, el otro, la motivación, y la ética. Houssaye (1993) considera a la pedagogía como aquella envoltura recíproca y dialéctica de la teoría y práctica educativa por la misma persona sobre la misma persona.

Después de que Emile Durkheim definió el término educación como acción ejercida por adultos sobre aquellos que aún no están maduros para la vida social... posteriormente escribe que la pedagogía es la práctica de la educación.

Se puede decir que la pedagogía desde el citado autor Zambrano Leal, es una forma de reflexión que se sucede antes, durante y posterior a la práctica de la enseñanza y aprendizaje, lo cual significa simbólicamente que está ubicada ocultamente en el sujeto educador y, en tanto es una fuerza sui géneris, reactiva el hacer y el actuar del docente, la pedagogía como fuente de reflexión se vuelve importante y trascendente al legitimizar un espacio fundamental para el encuentro humano, porque minimiza cualquier intento de agotamiento del profesor, al punto de hacer del error de éste...una fuente donde se alimentan las alternativas pedagógicas más reales. (Zambrano,2001, p.24).

En síntesis, la pedagogía convida, invita y comporta a realizar una exquisita mixtura de factores como son la reflexión, la acción, el sujeto, el otro, los encuentros cara a cara, la historia, la cultura, el contexto, el saber, el ser, el saber hacer, que interrelacionados dan como resultado la praxis con sentido y significado, la pasión del pedagogo en la formación de seres humanos más humanos.

4.5.2 Educación desde la óptica de la escuela francesa: El concepto educación es y ha sido complejo en su definición, se abordarán algunos autores desde la escuela francesa con sus propios pensamientos al respecto.

La educación comporta significado público, lucha contra las formas típicas de exclusión o crea una cultura del pensamiento como fundamento de la fraternidad, la libertad y la igualdad y desde esta categoría de libertad, expresa Hegel que la verdadera satisfacción del educador sería que aquel a quien ha educado le saludase como hombre *libre* y lo reconociera como su educador sin ser con ello, su vasallo. (Citado por Meirieu, 1998, p.47).

A juicio de Villegas (2003), la educación es la región conceptual más importante que se encuentra incrustada en la cultura como gran campo de acción y reflexión (constructiva) de lo humano.

Con el fenómeno de la educación se pretendía desentrañar la pregunta por el hombre, un hombre concreto del cual podía dar cuenta la educación misma como acción y la pedagogía como teoría explicativa de ésta, el hombre y su realidad ontológica, un hombre con pretensión de forma, de inacabamiento. Un hombre que busca a través de los contactos, la sociabilidad, la forma de romper con su soledad.

Según Morín la educación es “acción que consiste en ayudar a un ser humano a formarse, a desarrollarse, a crecer”. Mientras Kant aduce que la educación se representa en el hecho de que el ser humano acceda a su estado de razón, sin la educación el hombre permanece en su estado de animalidad, escapar de ella es el fin de la misma. De igual forma este autor

es citado en la obra Frankenstein Educador al afirmar que “el hombre es el único ser susceptible de educación... no puede hacerse más que por la educación, no es más que lo que ella hace de él, y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido” (1998, p.28).

En el libro Introduction aux sciences de l' education del profesor Mialaret, “la educación consiste ya sea hacer salir al niño de su estado primario, ya sea hacer emerger en él lo que él posee virtualmente; por su parte, Oliver Reboul infiere que el término educación proviene del latín en dos formas, *educere* que significa extraer y *educare* que significa conducir. Entonces la educación sería el acto a través del cual el niño como expresión de animalidad e inacabamiento logra desarrollar aptitudes y capacidades al punto de lograr un estado de madurez suficiente y alcanzar su plena libertad. También en el idioma francés el verbo *eveiller* significa despertar, en educación el despertar sería la existencia de algo que está presente en la corporeidad, en una conciencia quieta, en la capacidad espiritual como pensamiento potente, la educación despierta entonces la capacidad y fortalece la potencialidad del hombre como ser individual y social a través de la enseñanza para así desarrollarse y consolidarse para desprenderse de su condición de animalidad.” (Tendencias pedagógicas contemporáneas 2003,63).

Si se miran los verbos en francés *cultiver* y *entretenir*, tienen que ver con el cultivo de la tierra y su cuidado, por tanto haciendo una transición de los verbos, educación es la forma de cultivar lo mejor del hombre.

Para Emile Durkheim (ya mencionado anteriormente), “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Ella tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial al cual él está particularmente destinado a vivir.”

En otras miradas del concepto educación, se aborda desde dos puntos de vista, uno, que le confiere la misión de insertar al individuo en la sociedad, y dos, cultivar los valores, es decir, salvaguardar la ética.

El modelo educativo francés nos muestra su sustento en el ideal cartesiano donde prima la razón antes que la lúdica, el modelo educativo comulga con el tipo de sociedad donde éste funcione y desde allí se da la importancia a los valores sociales, culturales, políticos, religiosos y éticos.

Si bien es importante el sentido de la ética como elemento de la educación según este paradigma francés, el profesor Charles Hadji no se queda atrás al

afirmar que la educación se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona humana.

En síntesis, se percibe de la escuela francesa en este breve recorrido por el concepto educación, como da trascendencia a la misma como acción de un alguien para o hacia otro(s) (estableciendo así su carácter social) a quien(es) coadyuva en su formación y desarrollo en un ámbito de libertad más no de “caprichos del niño rey”, en un ámbito donde se rescate la esfera axiológica tan deformada en el ser actual, sin dejar de lado la historia y la cultura construidas por nuestros antecesores y que desean como mediadoras de esta acción, acompañar con lo mejor de ellas al enseñado.

4.5.3 La formación en la tradición francesa: Son interesantes los planteamientos que se hacen en Frankestein educador en cuanto a la formación como tal, pues se crítica en la educación que “fabricar un hombre es una tarea insensata...es una tarea cotidiana que nos proponemos construir un sujeto sumando conocimientos o hacer un alumno apilando saberes” (1998,17-18), se cae en los modelos a seguir, se coharta la libertad del otro , se ha tomado el concepto formación como el de amoldar, de esculpir, de fabricar, todo educador ha caído en la historia de amor de Pigmalión, que quiere dar vida a lo que fabrica, que el resultado de su fabricación se adhiera al poder de su creador, le devuelva la imagen de la perfección soñada... se reduce así la educación a la producción o fabricación de seres humanos.

Es interesante desde estos planteamientos destacar dos categorías mencionadas por Meirieu y que son la *POIESIS Y LA PRAXIS*, donde la primera hace referencia a una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo y para ello utiliza medios técnicos, unos saberes, un saber hacer, capacidades y competencias que dan resultados objetivables; mientras la Praxis se caracteriza por ser una acción que tiene por finalidad ella misma, nunca termina porque no comporta finalidad externa, se propone obrar con actores, con sujetos que se comprometen, la poiesis exige la figura de un autor, algo así como un sello personal.

Villegas (2003) afirma como la formación alude a la capacidad de definir la experiencia en un acto de cultura espontáneo, la formación se desliga de lo puramente instrumental, según Barbier, es la finalidad última de la educación, formar sujetos.

Los planteamientos desde Zambrano (2001) muestran cómo la formación implica un desafío a lo humano ya que establece una idealización, darle forma a una masa de barro, que en el plano artístico esta bien, pero en el entramado de lo pedagógico no lo es, puesto que es puramente humano y tiene que ver con el cuerpo y el espíritu.

El concepto de formación que más se ha manejado en el medio educativo es el de la capacidad cognitiva del individuo, el de la limitación instrumental, más no la capacidad emotiva y espiritual, tampoco su razón antropológica y axiológica.

Para concluir, se arguye que la formación como proceso es necesario aderezarla del espíritu y no quedarnos sólo en el cuerpo como instrumento, es necesario preguntar sobre la realidad, sobre el mundo, sobre el sujeto, sobre el otro, y para ello la praxis como acción conciente, reflexionada y con intencionalidad, se convierte en la fuente más inmediata de la formación misma.

4.5.4 Didáctica francesa: Si se quisiera ubicar temporalmente la didáctica, se puede decir que ésta según Vergnaud Gérard (2000, 127) emerge en el escenario intelectual educativo en el año 1975; Develay aduce que la didáctica se puede ubicar en el apogeo independentista de las actividades del despertar educativo y tomadas del pensamiento Bachelariano y Piagetiano.

En la didáctica no se trataba únicamente de enseñar contenidos de saber académico, sino centrarse sobre las condiciones cómo los estudiantes se apropiaban del mismo, se construía en una mezcla entre lo teórico y las prácticas en la clase, en los modos de enseñanza y aprendizaje, se puede decir que según ello iba con correlación al concepto de la formación.

Con las diversas miradas que se le hacían a la didáctica al involucrarse con diferentes disciplinas, se le dio su primera característica al querer ubicar al igual que la pedagogía en un lugar de las ciencias humanas. Algunas de las miradas hacen referencia a que la didáctica constituye un cuerpo de saberes con los cuales se puede describir, prescribir o sugerir acciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje; otra mirada establece que el docente producto de su experiencia cotidiana podría incluso advertir todo aquello que “no debe hacerse”, para rematar existe la tercera mirada que nos lleva al didacta formador, aquel que a través del discurso del investigador, esclarecería algunas prácticas nuevas que él mismo desearía constatar en el terreno.

Surge más adelante el objeto último de la didáctica como “apropiación del saber”, ya no como proceso técnico sino como un evento complejo que se entrelaza por diferentes elementos, los cuales buscan la explicación de la enseñanza y el aprendizaje.

En concreto, la didáctica se toma como disciplina científica que ofrece al educar un camino de explicación del saber, la relación con el saber y las potencialidades del sujeto como tal.

Busca hacer posible esa idea de hombre a través del estudio de los saberes disciplinares, no es enseñar a enseñar, se ocupa de tres grandes esferas que son: los saberes disciplinares, de la enseñanza aprendizaje y de las relaciones entre ellas.

Mialaret sustenta que si la pedagogía es el alma misma de lo educativo, la didáctica es la forma instrumental como aquella se expresa.

Según Meirieu la didáctica es una “dimensión de la pedagogía y donde su objeto se relaciona, particularmente con la organización de los instrumentos (1995, pp 32-35). Siguiendo este mismo autor, en la didáctica los grandes conceptos surgen de aquella intersección entre la psicología y la epistemología de las disciplinas, de tal forma que la didáctica se refiere a la representación como una forma de la inteligencia de lo humano, buscando en la relación que mantiene los individuos con los saberes, la manifestación psicológica, sociológica y epistemológica.

4.6 TENDENCIA PEDAGÓGICA ALEMANA

4.6.1 Pedagogía o ciencia de la educación: En este capítulo se abordarán autores como Ingrid Müller de Ceballos y Christoph Wulf entre otros. Desde la tradición Griega especialmente Aristóteles y Platón la enmarcaron (la pedagogía) en un nivel político, y en la edad media algunos virtuosos de la iglesia como Tomás de Aquino a nivel teológico. En cuanto al terreno político se privilegian las exigencias sociales de la educación y en lo religioso la obligación de la educación de guiar a la persona por la vía de la salvación. Posteriormente la pedagogía como ciencia surge de la Ilustración bajo el principio guía “sapere aude” (atrévete a saber), la ocupación científica en la educación y la formación estaban bajo la pretensión de verdad y certeza objetivas para ofrecer el esclarecimiento de los intereses de la sociedad y el individuo. Teniendo en cuenta lo anterior, la ciencia de la Ilustración solo se obligaba a la verdad y al progreso del hombre. En 1794 Immanuel Kant definió la ilustración como “la salida del hombre de una inmadurez de la cual es culpable”, para cumplir con el ideal de la Ilustración—La razón-, era necesario liberarse de los dogmas de la iglesia y del estado y su prepotencia.

Esta pedagogía de la Ilustración fue tempranamente criticada y no tuvo mucha relevancia en las escuelas del siglo XIX, mas adelante se presentaron corrientes pedagógicas diversas como el **movimiento pedagógico reformista** que criticó las escuelas de aprendizaje memorístico y la destrucción de entorno urbano por la industrialización, este movimiento pretendía llevar a cabo reformas sociales por medio de reformas educativas e instaurar lo que Pestalozzi había concebido como el Proyecto Pedagógico de la Modernidad.

Wulf (s.f.) refiere que para los alemanes la **pedagogía** hoy su equivalente más utilizado es **ciencia de la educación**, reviste un carácter más abarcante y posee el sentido de una unidad disciplinaria o científica. Esto se debe a que la reflexión pedagógica alemana permanece en contacto con la “tradicición”, la necesidad de un pensamiento y un espacio de reflexión específicos sobre el problema educativo con un cierto carácter de cientificidad. Otra razón es que la reflexión pedagógica alemana se mantiene en una constante relación con la filosofía, como pensamiento sobre la totalidad.

Wulf afirma que optar por el término “ciencia de la educación” es no solo permanecer fieles a la connotación alemana del término, sino para destacar, el carácter científico y disciplinario del campo, en distinción al carácter meramente práctico y artesanal que muchas veces puede denotar el término “pedagogía”.

También se puede decir que la ciencia de la educación se constituyó totalmente como disciplina científica en Alemania, cuando se reencontraron las tres tradiciones: *la pedagogía de las ciencias del espíritu, la pedagogía empírica y el aporte crítico de la Escuela de Frankfurt*. Se presenta en forma sucinta lo que pretende cada una de las teorías o pedagogías desde la Escuela Alemana.

4.6.2 Pedagogía Humanista o Ciencias del Espíritu: Se define como aquellas ciencias que tienen que ver con el hombre y sus producciones, dentro de las cuales está la pedagogía. Dilthey pregona la autonomía de la educación y de la pedagogía, es decir, no adiestrar al niño para un sistema social determinado, los puntos esenciales de los esfuerzos pedagógicos son los derechos individuales de los niños y la defensa de la libertad; se debe instruir al hombre en la ética para cultivar su individualidad y su madurez. La pedagogía humanista hace sus planteamientos en torno a la aplicación del *método comprensivo* que busca entender el significado de las acciones humanas, el interior de las ciencias humanas estaría aderezado por el hombre, la vida y la historia (es la ciencia hermenéutica y social o teoría de la interpretación según Nohl).

4.6.3 Teoría del empirismo: La teoría o pedagogía humanista fue criticada por la autonomía que pretendía ya que no daba importancia a las instituciones sociales, Heinrich Roth exigió complementar el procedimiento hermenéutico con métodos empíricos, la investigación educativa debería basarse en un entendimiento objetivo de la realidad para generalizar y revisar en el momento debido, los instrumentos designados son cuestionarios, entrevistas, experimentos y estadísticas. Era necesario implementar una metodología que diera cuenta de la realidad educativa de un modo científico, que confirmara y describiera sus procesos y factores determinantes.

4.6.4 Teoría crítica: Pregonada por la *Escuela de Frankfurt*, se añadió a la teoría humanista un complemento que era la pregunta por el trasfondo ideológico e interpretó al mismo tiempo el actuar y reflexionar pedagógicos con el dispositivo del interés por el *conocimiento emancipatorio* bajo los conceptos de libertad, justicia y solidaridad. Ahora que se anota el término conocimiento Habermas refiere que todo conocimiento se puede ubicar dentro de tres intereses específicos: un **interés técnico** que caracteriza el saber instrumental de las ciencias empírico-analíticas o naturales; un **interés práctico** que caracteriza al saber práctico de las ciencias hermenéuticas o interpretativas; y un **interés emancipatorio** que cuestiona las condiciones histórico-sociales bajo las cuales se encuentran los saberes técnico y hermenéutico; esta forma de saber reflexivo y emancipatorio es propia de las ciencias críticas.

4.6.5 El concepto de educación alemán: La educación en su sentido original tenía como propósito servir a Dios, era considerada como una especie de servicio divino, su misión era llevar a las personas a convertirse en cristianas, a servir a Dios. Ya 150 años más tarde en la época del Siglo de las Luces dejó de primar la anterior misión para pasar a centrarse en ayudar a las personas a mejorar ellas mismas como requisito para vivir en una sociedad democrática; se comulgo con los pilares de la sociedad francesa: libertad, justicia y hermandad.

Comenio consideraba la educación al servicio divino y Condorcet como herramienta para construir una sociedad democrática, ambos dieron en el clavo de ayudar a las personas a progresar. Según Rousseau la educación es un proceso que tiene en cuenta al individuo y se centra en sus particularidades, veía la educación en tanto práctica social específica y autónoma, como un complemento necesario de los derechos del hombre. Según lo anterior lo que llegó a primar fue el sentido religioso, lo societal y lo individual; pero al final de la época moderna se descubrió la importancia de las formas de colectivos, la educación comunitaria.

En la línea de la historicidad de la educación en Alemania, para Dilthey es muy importante el significado de la historia dentro de la educación, define “el hombre no se reconoce más que en la historia, nunca en la introspección. Lo buscamos todo dentro de la historia”... (Obras completas. V. 5. p.279 ss). Dilthey sostiene que el hombre no se puede afirmar sino a través de la interpretación de la historia, de la vida, por ello “es solo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación... lo que el hombre es y quiere, solo lo aprende en el desarrollo de su ser a través del tiempo”.

El sentido y finalidad de la educación no se pueden reconocer más que a partir de la vida y su historia. Las disertaciones entre Dilthey y Nohl además de otros seguidores de la ciencia de la educación la revisten de la autonomía

y con ella la responsabilidad del educador por ser él quien de ella se hace cargo, debe tener entonces en cuenta el pasado del niño, las exigencias del presente y futuro y hacer referencia al estado, la cultura y la familia. Weniger advierte la autonomía de la educación como atreverse a insistir en la libertad del hombre, en su identidad profunda y en su voluntad.

Nohl pretendió desarrollar una teoría de la educación a partir de la relación personal que se estructura en el encuentro del educador y el educando; la educación se produce dentro de una relación que existe “por el joven”, una relación que implica confianza entre el adulto y el joven, sin embargo, una relación pedagógica descrita por la pedagogía de las ciencias del espíritu, corre el riesgo de crear formas de dependencia y no permitir al joven la independencia y autonomía. Desde este modelo, la relación “en sí” aparece como el sentido y fin de la educación.

Si se mira la concepción de Herbart, el objeto de la educación es las preocupaciones de la pedagogía como ciencia y su campo de trabajo: la práctica y la teoría, el “tacto” (saber-hacer) como puente entre las dos y se adquiere mediante la praxis, el tacto serviría a la teoría y sería regente de la práctica, por lo tanto, Herbart da primacía a la teoría sobre la práctica, pero para Schleiermacher no debe haber esta dominación, para él la relación teoría práctica se define por medio de una dialéctica.

Blankertz argumenta que si la educación es un fenómeno social, entonces la teoría de la educación tiene como objeto central de interés la autonomía y la emancipación; en este sentido ayuda a cada quien a ser el autor de su propio destino, a superar los poderes irracionales y ayuda a la liberación de las fuerzas de todo tipo.

Para Heydorn la teoría crítica de la educación se caracteriza por una resistencia radical a las estructuras de poder que dominan a las personas, educación y formación deben llevar al hombre hacia sí mismo.

La educación escolar en Alemania del siglo XX se ha caracterizado por dos grandes movimientos pedagógicos:

El primero hace referencia desde los años veinte a la **Escuela Nueva**, centró su interés en el niño y sus procesos de maduración y no en los contenidos curriculares. La nueva pedagogía tiene en cuenta los intereses del niño y fomenta su autonomía y creatividad. El potencializar las fuerzas del niño a través de un proceso de aprendizaje múltiple, vivaz, autónomo y la escuela como comunidad vivencial de trabajo donde el niño y el docente movilizan todas sus fuerzas y capacidades, eran los postulados de esta reforma educativa después de la postguerra.

La Nueva Escuela Básica debe desarrollar en el niño en forma sistemática y acorde con una pedagogía científica, todas sus facultades para que cuando sea adulto tenga un puesto en la sociedad, la escuela entonces no solo formaría la esfera intelectual, sino también lo prepararía a nivel religioso, artístico, técnico y de condición física con miras a desempeñarse en el futuro en una comunidad.

La Escuela Nueva propende también por formar ciudadanos participativos, el trabajo entre equipos de estudiantes, el fomento del compañerismo, participación y ayuda mutua y se establece también el Gobierno escolar. En los Estados Unidos se aplicó la Escuela Nueva bajo la tesis de Dewey "Aprender Haciendo".

El segundo movimiento pedagógico se da a partir de los años setenta caracterizado por su convicción de poder desencadenar y dirigir conscientemente procesos de aprendizaje. Los educadores ven ahora el aprendizaje como un proceso que se deja influir y dirigir. La tarea fundamental de la escuela sería iniciar, desarrollar y fomentar procesos de aprendizaje y de la inteligencia con miras también a optimizar el rendimiento de la educación. La enseñanza de los objetos en contraposición a la enseñanza de memoria se convierte en enseñanza objetiva, ya no se fundamenta en la razón pura ni en la razón práctica (Kant) sino en la razón instrumental o técnica, manejar las cosas conforme a metas y fines. El peligro con una pedagogía de estas basada en la manipulación instrumental radica en que se puede volver manipulación de la mente, en una enseñanza dogmática.

4.6.6 El trasegar por el concepto de formación: En el sistema educativo alemán, el término básico es formación (Bildung) que tiene implícito el concepto de maduración, como se expresa en el Examen de Madurez, examen final del bachillerato, de acceso a la universidad. Bildung como un proceso de desarrollo individual e intransitivo hacia una forma propia, una vocación propia, es decir un ser propio en la vida. "Fórmate a ti mismo y obra sobre los demás por lo que tu eres", decía Von Humboldt.

La concepción de formación, categoría principal de la pedagogía humanista hace énfasis en que la tarea educativa consiste en guiar al alumno para que adquiera una intuición integral del mundo natural e histórico en que vive, y aprenda a manejar su mundo con juicio propio.

Desde la teoría crítica de la formación, Heydorn argumenta que ésta se caracteriza al igual que la educación por una resistencia radical a las estructuras de poder que dominan a las personas. La finalidad de la formación crítica es evitar el poder de ayudar al hombre a encontrarse, a mejorar progresivamente la sociedad; se debe orientar hacia la conquista de

una autonomía colectiva, es la formación también una iniciación continua a la liberación, es un proceso interno que adquiere un movimiento de emancipación ayudando al hombre a sobrepasar los límites impuestos a su destino, la formación es el futuro del presente.

4.6.7 Una inmersión en el concepto de la didáctica alemana: La didáctica tiene como origen el verbo griego *didaskhein* que se utiliza tanto en activo, enseñar, como pasivo, aprender o ser enseñado, también intransitivo en el sentido de aprender por sí mismo. En un sentido amplio de la didáctica puede concebirse como la reflexión científica sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Podemos distinguir entre la *didáctica general y la didáctica de las disciplinas*, la primera se ocupa con los principios generales, las estructuras y la institucionalización de la enseñanza y del aprendizaje organizado, por tanto está limitada por normas, reglas y modos de enseñar que han establecido y mantenido la sociedad y especialmente el Estado. La segunda llamada también didácticas especiales puede entenderse como la ciencia de la enseñanza-aprendizaje, planeada e institucionalizada con respecto a tareas y problemas específicos en las diversas áreas del conocimiento.

La didáctica general en su organización tiene en cuenta los grados y niveles, es decir de su estructura conforme a normas que reglamentan la enseñanza y regulan el aprendizaje en una comunidad o un ámbito social determinado, las normas las establece y las mantiene el Estado o institución de que se trate. La didáctica especial se aplica a una u otra de las disciplinas en particular.

Otros de los temas de los que la didáctica tanto general como especial se ocupa de los fines, organización y consecuencias de la institucionalización de la enseñanza; de los contenidos de la enseñanza y la fundamentación de los mismos; de los métodos, del aprendizaje y su función en la formación del hombre, del docente con sus problemas de estilo y modos de contacto personal, del educando y los supuestos del aprendizaje al igual que el grado de desarrollo personal y situación socio-cultural.

4.7 ESCUELA PEDAGÓGICA RUSA

4.7.1 El enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky: Vigotsky coloca como primer objetivo de la educación el desarrollo de la personalidad del alumno, este desarrollo está íntimamente ligado al potencial creativo del niño y la práctica docente debe crear las condiciones para descubrir y hacer manifiesto ese potencial.

La educación que proporciona la escuela si bien tiene la finalidad el desarrollo de la personalidad, el método de enseñanza apropiado es aquel que responde a las particularidades del niño, por lo tanto el método no es igual para todos. Lo anterior se ubica en un marco socio-cultural e histórico que se enlaza con otros conceptos como la conciencia y la personalidad, los colectivos sociales, los signos en la conducta individual, la ley de la doble formación, la zona de desarrollo próximo (ZDP) y el aprendizaje y los conceptos científicos.

En cuanto al carácter histórico de la personalidad y las funciones mentales como percepción, atención voluntaria, memoria, pensamiento, el lenguaje, las diferentes formas de conducta, varían según el contexto social e histórico en el cual vive la persona, es decir, los procesos de actividad mental no son universales ni pasivos, ni estáticos; según Vigotsky el contenido y la forma de las funciones mentales tiene un carácter histórico por lo tanto en diferentes periodos históricos se dan distintos tipos de desarrollo de la personalidad.

En cuanto la relación sujeto-objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza socio-cultural los cuales pueden ser herramientas o signos. En la interacción con otras personas el niño internaliza las formas colectivas de conducta y el significado de los signos creados por la cultura en la cual vive. La conducta humana esta mediatizada por herramientas que producen transformaciones sobre los objetos orientadas a nivel externo, para actuar sobre el ambiente que lo rodea y transformarlo. Por otra parte los signos producen cambios a nivel interno en el sujeto que realiza la actividad; el mundo en el que vivimos es un mundo simbólico organizado por un sistema de creencias, convenciones, reglas de conducta y valores, para vivir en el necesitamos ser socializados por otras personas que ya conocen los signos y sus significados.

Al vivir en un mundo de signos nuestra conducta no está determinada por los objetos materiales sino por los significados que están asociados a ellos, le atribuimos significados a las personas y a las cosas. Es precisamente el lenguaje el sistema más importante de signos y significados tanto en su forma verbal como escrita, su internalización es fundamental para el desarrollo del pensamiento y su organización.

Hay otros signos que contribuyen al desarrollo del pensamiento como el contar, técnico nemotécnicas, signos algebraicos, esquemas, diagramas y dibujos técnicos.

La formación de la conciencia individual sigue un camino que parte de la participación en el colectivo social y luego con la internalización de elementos de la cultura especialmente signos que representan significados de objetos, situaciones y conductas.

Contribuyendo al desarrollo de la conciencia y la personalidad se expone la ley de la doble formación que hace referencia a que las funciones psicológicas superiores se consideran en dos etapas; primero el contenido de las funciones mentales y el significado de los signos tienen carácter externo (interpsicológico e interpersonal) se dan en el colectivo donde el niño participa. Cuando se internaliza la naturaleza se vuelve intrapsicológico o intrapersonal, retroalimentando lo anterior se cita a Davydov (1995 p 16) que referencia a Vigotsky al decir que: “toda función psicológica superior fue externa porque fue social antes que llegara a ser una función psicológica individual fue primeramente una relación social entre dos personas”. Los dos conceptos antes explicitados son la base teórica de la Zona de Desarrollo Próximo (zdp).

Vigotsky define la zdp como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1979). Este psicólogo argumenta que la interacción social, la actividad colectiva del niño y el adulto y entre niños, es la forma genética fundamental de las funciones psicológicas individuales, la interacción entre adulto y niño no es en un solo sentido, se produce una real colaboración en donde la figura principal es el niño, el padre o profesor es solo un guía o mentor que con el medio social en el que están inmersos, puede alentar a la actividad del niño en aras de su mayor desarrollo intelectual. En resumidas cuentas el niño tiene en un momento dado un cierto nivel de desarrollo que puede ser medido por ejemplo por un test y otro nivel de desarrollo potencial en el mismo campo del conocimiento, constituido por funciones mentales que están en estado latente y pueden ser activadas por un adulto o un compañero más competente, lo importante es que lo que el niño puede hacer con ayuda de alguien luego lo podrá hacer independientemente.

Es importante mencionar que a la zdp no se llega con ejercicios mecánicos ni aislados, sino que las actividades puedan ser dinámicas y en contextos sociales donde se aprenda el uso del lenguaje y que encuentre sentido y significado de las actividades pedagógicas en las que interviene. Es importante el papel que desempeña el juego ya que el niño allí se comporta más allá de su edad, “el juego contiene todas las tendencias de desarrollo de manera condensada y es en sí mismo una fuente mayor de desarrollo” (Vigotsky 1979).

4.7.2 Concepción de enseñanza en el enfoque pedagógico ruso: Vigotsky señala que no es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico al margen del contexto histórico-cultural en que está inmerso, el

cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados (Rogoff, 1993).

Bruner entiende los procesos educativos como “foros culturales”, como espacios en los que los enseñantes y aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio; los saberes que incluyen tanto conocimiento como habilidades, valores, actitudes y normas; los saberes no se transmiten sino que se interpretan y asimilan significados gracias a la interacción de ambos participantes.

El niño al participar en la escuela como espacio institucional que comporta una serie de prácticas socio-culturales específicas, permite recrear los saberes culturales y entretener procesos de desarrollo cultural-social con el desarrollo personal.

El estar inmerso el niño en el contexto escolar permite pasar de los conceptos espontáneos a los conceptos científicos, los primeros surgen de la vida cotidiana del niño, los segundos se desarrollan sobre la base de los primeros pero a diferencias de éstos son más complejos y establecen relaciones lógicas-coherentes, se aprenden de experiencias y reflexiones sobre las mismas.

4.7.3 Metas de la educación: Según lo expuesto hasta el momento se denota como metas de la educación las siguientes:

- La educación formal debe estar dirigida al desarrollo de las funciones psicológicas superiores, al uso funcional, reflexivo, descontextualizado de instrumentos (físicos y psicológicos) y tecnologías de mediación socio-cultural (escritura, computadores) en los educandos.
- Se debe considerar las metas educativas en función de la cultura en particular, lo que ella considera valioso y relevante de ser aprendido y aprehendido por los más jóvenes.
- Los procesos educativos necesitan de otros más capaces cuya asistencia es imprescindible.

4.7.4 Concepción del alumno: El alumno es un ser social, producto y protagonista de múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Cuando el niño participa en las diferentes prácticas educacionales y procesos culturales se involucra con distintos agentes y artefactos culturales, se acultura y se socializa, se individualiza y desarrolla su personalidad.

La interacción del educando con el padre, educador, experto, tutor, niños mayores o iguales, es relevante para el desarrollo psicológico, cognitivo y afectivo.

4.7.5 Concepción de maestro: Debe ser entendido como agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socio-culturalmente determinados, como un mediador entre el saber socio-cultural y los procesos de apropiación de los alumnos. En las actividades conjuntas el docente promueve las zonas de construcción para que el docente se apropie de los saberes a través de actividades escolares y con cierta dirección deliberada. El enseñante debe crear un sistema de andamiaje, que consiste en un sistema de ayudas o apoyos necesarios (andamios) por medio de los cuales el docente novato va elaborando las construcciones necesarias para aprender los contenidos.

A juicio de Baquero (1996) los andamiajes deben ser:

- Ajustable a las necesidades de aprendizaje del alumno, algunos serán de apoyos más simples y otros necesitarán apoyos más complejos.
- Debe ser transitorio o temporal, cuando el alumno ya no necesite de los apoyos, se deben retirar gradualmente.
- Debe ser audible, visible y tematizable, es decir, que el alumno sea conciente de que ha ocurrido un proceso colaborativo de ayuda mutua por alguien que sabe más.

En síntesis, el enseñante debe intentar la creación y construcción conjunta de zdp con los alumnos por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos.

4.7.6 Concepción de aprendizaje: Vigotsky sostuvo que el aprendizaje específicamente humano es un proceso en esencia interactivo, el aprendizaje y el desarrollo van de la mano desde el momento del nacimiento del niño hay una influencia recíproca en los contextos escolares y extraescolares.

Se presentan dos aspectos en el aprendizaje, uno, el papel de las interacciones sociales en el aprendizaje con otros (que saben más y que enseñan) y dos, el aprendizaje permite el acceso a la cultura en que se vive. Si nos basamos según Pozo (1989) en la ley de la doble formación el aprendizaje antecede al desarrollo temporalmente ya que las actividades realizadas gracias a la intervención de los demás, poco a poco serán internalizadas, serán parte del desarrollo real del niño y se manifestarán sin problema cuando él actúe aisladamente.

Para concluir, la instrucción escolar debería preocuparse menos por las conductas o conocimientos fosilizados y más por los que están en proceso de cambio. La zdp es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana, no entre el niño y su pasado.

5. CRITERIO INVESTIGATIVO

La nominación de la presente investigación hace referencia a designar una realidad, a connotarla, interpretarla y por ende a darle un significado, un sentido; por ello, adopta términos como: sentido, pedagogía, Praxis Educativa Institucional y educación.

Desde estos términos el criterio investigativo -entendido como soporte epistémico de esta investigación-, puede inscribirse en la Hermenéutica contemporánea que contempla el estatuto de las ciencias Sociales y culturales contemporáneas, además, teniendo en cuenta el título de la presente investigación con corte social abordada desde lo educativo, se puede decir que es este criterio citado el que la guiaría. La Hermenéutica es a juicio de Gadamer “la teoría generalizada de la interpretación”, una teoría y praxis de la interpretación crítica.

Es el fin o el propósito de la hermenéutica el ***entendimiento interpretador*** de acciones humanas que llevan a la comprensión de ellas en una realidad en la que están inmersas, en últimas, la interpretación que induce al sentido de la acción humana mediada por el lenguaje humano, pero no un lenguaje humano vacío o corriente, sino dinámico, activo, crítico, en tanto este lenguaje humano deviene en sistema de comunicación social.

Por otra parte, al abordar el término Pedagogía nos remite al hombre como objeto de conocimiento y más aún, de reconocimiento a través del lenguaje dinámico y por ende a sus acciones en un mundo que constantemente lo confronta, lo invita a la crítica, a la reflexión sobre su acción, a la praxis misma.

En otro eslabón, si se observa sobre el término Formación, éste es el fin último de la educación y en este sentido de la formación, Aristóteles afirma que una de las actividades básicas del ser humano es la actividad práctica encaminada al actuar correctamente, según se interpreta, al saber pensar, al saber hacer, tener en cuenta la libertad, la autonomía, el respeto por el otro, la enseñanza, el aprendizaje como procesos educativos, los valores, la historia y la cultura, todos estos elementos coadyuvan a la formación en sí misma.

Al retomar el ***criterio hermenéutico*** como rector de esta investigación haciendo uso de la interpretación como se concibió al inicio, es en este caso la Praxis Educativa el escenario o más bien el contexto donde se pueden entender los fenómenos sociales de la cotidianidad y de la actividad pedagógica como tal.

Se ha anotado en la nominación de esta investigación al **Sentido**, y qué es el sentido característico de las investigaciones de tipo hermenéutico?. En la línea del profesor Guarín (2003, 30), el sentido se constituye desde el sujeto, él, que es partícipe y protagonista, que es comprometido con un grupo social que estudia, es de admitir que el sujeto investigador tiene con el sujeto investigado un saber preteórico compartido y un estatus de miembro de un mundo de la vida y se entiende por mundo siguiendo a Husserl, “el horizonte de todo aquello que tiene sentido para mí, el mundo de la vida en el que son posibles las experiencias de cada uno, el suelo nutricio desde donde los alumnos (las personas) pueden sentir, pensar, hablar, comunicarse y aprender”. Continúa Guarín (2003,31) mencionando que al sentido se accede en la experiencia comunicativa, se accede en el entendimiento, “*el sentido es comprensión discursiva de una manifestación simbólica a la luz de actitudes competentes realizantes de habla y escritura en la comunicación, el sentido es piedra fundante en la lógica de las ciencias sociales, se constituye a partir de una interpretación, interpretar es develar los intereses, las preguntas de las cuales el enunciado es su satisfactor, de las cuales el enunciado es su respuesta*”(Op. Cit. p.16). Como lo dice Ochoa (176), toda investigación es una interpretación y toda interpretación es una valoración cualitativa de la experiencia, esta valoración es también racional y produce conocimiento nuevo en la medida que se justifique, se fundamente, se sustente con razones.

Si se observa sobre los propósitos de la presente investigación se encuentra el *comprender*, pero a dónde o a qué nos remite el comprender?. Ochoa (172) comenta como el “comprender hermenéuticamente en pedagogía significa descubrir que los alumnos, como el profesor mismo que interactúa con ellos para su formación no son entidades abstractas ni aisladas sino situadas en un horizonte histórico y sociocultural que define su existencia y el sentido de cada uno, sus intereses, sus hechos y esperanzas”.

Para dar un mayor soporte a este criterio investigativo se debe anotar que es la Educación Física y Recreación una disciplina pedagógica que parte del estudio de la acción Física Humana con intencionalidad y las relaciones sociales que a partir de ella se puedan generar, por tanto, las PEI generadas en este programa, son un trampolín que permitirá dilucidar el sentido pedagógico implícito en ellas.

Con este concreto discernimiento del criterio de la investigación, se pretende además contribuir -como afirma la finalidad de la ciencia social interpretativa- a la racionalidad entendida en sentido crítico, moral y reflexivo desde las Praxis Educativas Institucionales.

6. CRITERIO METODOLOGICO

“No existe un método científico como tal...; el rasgo distintivo más fértil de proceder del científico ha sido el utilizar su mente de la mejor forma posible y sin freno alguno”. Bridgman. Premio Nóbel de Física

La presente investigación es de tipo Cualitativo que hace caso a la Hermenéutica como nuevo idioma cultural del mundo y en donde el investigador no adoptó un método exclusivo como tal, sino que el análisis de la información comportó lecturas de varios métodos que poco a poco ayudaron a construir la categoría emergente de la Praxis Educativa Institucional.

Taylor y Bodgan (1992) mencionan que el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa, la recolección y análisis de los datos van de la mano, en virtud de ello, todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos. Atendiendo a lo anterior, se reconoce los siguientes pasos:

- Las personas que se desempeñaron como *población de estudio* en esta investigación, fueron los practicantes y asesores del Programa de Licenciatura en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas quienes han tenido un trasegar por la formación general, disciplinar y profesional desde la óptica del plan de estudios que los cubija y son estudiantes de últimos semestres; también se tuvo en cuenta los docentes asesores pertenecientes a este programa y que se han desempeñado como mentores ya que acompañan a los practicantes en su viaje por la Praxis Educativa Institucional (PEI).
- Para abordar los anteriores actores o informantes se realizó una selección de ellos al azar, se hizo alusión al consentimiento informado (voluntad de participar), se les explicó la intención del estudio y se les garantizó el anonimato.
- Se utilizó la entrevista con una guía en torno a la pedagogía, la educación, la formación, la didáctica, la PEI, la enseñanza-aprendizaje y la praxis, estas entrevistas fueron registradas por medio magnetofónico. (Ver anexo # 1).
- Se realizó con los educandos un grupo de discusión acorde a los términos anteriormente presentados, allí los educandos desarrollaron y discutieron sus posiciones respecto a un tema en común, esta sesión se registró mediante medio magnetofónico.

- El número de practicantes fue de 6, igual número con los asesores (es de tener en cuenta que en la investigación cualitativa no importa tanto el número de informantes, sino la información “en sí misma” recolectada).
- Una vez recolectada la información se estableció un primer momento de **transcripción** fiel y detallada de la misma.

En un segundo momento se elaboró una **codificación** producto de la sensibilidad del investigador frente a la información recopilada y transcrita, posteriormente con los códigos nominados se hizo una reflexión de posibles relaciones, ajustando y reafirmando las ideas; por último, teniendo en cuenta las relaciones establecidas anteriormente y empleando como insumo la autorreflexión crítica se construye la teoría haciendo uso de la escritura acerca de la categoría emergente. Se usó la codificación (aunque ésta es de la Teoría Fundamentada) porque es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos para construir el sentido producto de las interacciones humanas dadas desde la praxis educativa.

7. SEGUNDO MOMENTO. CODIFICACIÓN

El Plan de Estudios del Programa de Educación Física y Recreación (E.F.R.) de la Universidad de Caldas cohabita con una asignatura llamada Práctica Educativa; la cual ha sido motivo de ésta investigación, por ello se presenta en este primer apartado su conceptualización y lo que ella trae consigo producto de la información recopilada entre algunos practicantes y asesores del mencionado programa, encontrándose connotaciones o categorizaciones como las siguientes:

7.1 PRÁCTICA EDUCATIVA COMO ESTILO DE VIDA

Una de las concepciones es verla como una profesión, como un ejercicio docente... un estilo de vida que aparte de generar un ingreso laboral puede producir sentimientos de cariño, cooperación, distracción, olvido de otros problemas; por tanto, se concibe incluso como terapia al sumergirse en un trabajo pedagógico desarrollado con gusto, con vocación; en el decir de una de las personas abordadas “existen muchas personas por obligación y prácticamente lo hacen acosados por la necesidad de un dinero para suplir sus necesidades, pero desde acá, nosotros recibimos un sueldo por algo que nos gusta y además recibimos beneficios a nivel salud, a nivel calidad de vida, a nivel relacional, a nivel psicológico”; cuando nuestro rol de educadores físicos se siente, realmente se quiere lo que se hace y se anhela hacer lo mejor, duelen las injusticias con nuestra profesión, por el contrario nos alegramos tanto cuando es destacada por su importancia en el desarrollo humano, allí se adhiere tanto nuestra vida a ésta (E.F.R.) que termina siendo un estilo de vida.

7.2 PRÁCTICA EDUCATIVA COMO PROCESO TEÓRICO-PRÁCTICO

No se puede negar la importancia que tienen la teoría y la práctica en nuestro acontecer y de la necesidad de nutrirse mutuamente; la práctica educativa también es concebida como un proceso y como proceso comporta una serie de pasos, elementos, aditamentos, insumos; son ellos los que componen la teoría traducida también en enfoques, modelos y tendencias para hacer consumidos, ingeridos, devorados, apropiados y revertidos en la práctica cotidiana, en nuestra vida, en la profesión de cada quien que implica lo disciplinar, lo pedagógico y lo actitudinal.

Permiten los anteriores insumos ser aplicados, llevados a la práctica, volver a la teoría, diseñar instrumentos y volver a la práctica, es como un círculo, como una serie de circuitos, un ir y venir constante, donde lo teórico se vuelve práctico y lo práctico se vuelve teórico, ambos se ensalzan, se complementan, por eso la práctica educativa es proceso, es paso a paso, es complemento, pues la teoría no es solamente la que es proporcionada por

los libros, los textos o en la academia, la teoría también parte de la experiencia y de la vivencia y así lo afirma un docente al expresar “es que lo teórico no es lo que está escrito, o lo que tiene un texto propiamente dicho, lo teórico es todo aquello que se le oye al maestro, que se le escucha al alumno”, de esta forma la práctica educativa como proceso teórico-práctico necesita de la institución, de la academia, pero también de la cotidianidad, de la vivencia, de la experiencia, de la vida... para darle vida.

7.3 PRÁCTICA EDUCATIVA UNA OPORTUNIDAD

Sí la práctica educativa como proceso comporta teoría y práctica, también comporta oportunidades para obtener beneficios a nivel calidad de vida, genera oportunidades de aplicar teorías, pero también proporciona oportunidades de desarrollar habilidades, destrezas, capacidades, de ensayar, de verificar, aplicar, gestar competencias, de cualificar al educando en todas sus dimensiones, al respecto dice un asesor “en la práctica educativa se trata de procurar en el estudiante practicante una cualificación a nivel holístico que implica obviamente la formación en valores, la formación intelectual, la formación espiritual”; se puede ver la importancia de la oportunidad de formación a través de ella, que la práctica educativa no sea eminentemente instruccional sino formativa, generadora de competencias, término éste que últimamente ha estado en boga, es la oportunidad de que este proceso grande nos lleve “a determinar cuales son las competencias que una persona a través de un proceso anterior viene a demostrar a través de acciones”, dice un docente. Si bien se tiene la oportunidad de aplicar, verificar y ensayar teoría, también se tiene la oportunidad de apropiarse de la actitudinal, pues como expresa la docente “eso para nosotros vale muchísimo porque tiene que ver con el compromiso, la responsabilidad, actitud positiva y entrega de cualquier maestro debe tener en el momento de ejercer su labor”.

Queda plasmado así cómo la práctica educativa va tejiendo un entramado de elementos como estilo de vida, como proceso teórico-práctico y como oportunidad de... pero a ese entramado, a ese tejido llamado práctica educativa, le sobrevienen otros factores, otros aditamentos como lo es **LA REFLEXIÓN, EL CONOCIMIENTO Y EL CONTEXTO**, categorías éstas que también han surgido del abordaje realizado a los actores inmersos en la práctica educativa del programa E.F.R.

Desde la reflexión, se toma el flexionar como acercar un segmento a otro de la realidad, y el re-flexionar como volver por segunda, tercera o más veces a estos segmentos de realidad para accionar los dispositivos del hacer, del sentir, del saber, del pensar, del comunicar, del escribir, del comprender, del aprender, del aprehender y del emprender lo educativo de las prácticas, dejar cierto tono de nouminosidad que hacen realidades estáticas y verse tocados

por la afectación, salir de las figuras confusas de realidad que no permiten ver más allá del umbral para pasar a realidades dinámicas, activas, móviles que permitan la acción reflexiva, pensada, responsable y dinamizadora; por ello la práctica educativa como proceso reflexivo debe tocar, apercollar y hacer estallar lo mejor de sí; desde **LOS CONOCIMIENTOS**, lo aprendido y lo aprehendido por los actores de las prácticas educativas, a decir de un grupo de maestros en formación “la práctica educativa es el punto en el que uno mide lo que ha aprendido, lo que ha hecho, practica todos los conocimientos que ha adquirido... en la práctica usted se da cuenta si lo que aprendió le sirve de algo o no le sirvió para nada, o si asumió todos los conocimientos de una manera responsable”. Ello no sucedería si no se tuviese un dónde, un espacio, un ambiente dónde revertir los conocimientos, las reflexiones, la teoría práctica, la profesión, el ejercicio docente y es ese espacio el llamado **CONTEXTO**. Con-texto, la sílaba **CON** que implica involucrar, contar con, incluir, la palabra **TEXTO** que se pueda asemejar a un compendio de algo, a un compendio de letras, palabras, conceptos –por ejemplo-, a un compendio de realidades particulares y colectivas. Por tanto, contexto es incluir, es tener en cuenta la realidad local, regional y nacional en torno a las prácticas educativas, con quiénes, en dónde, el para qué, el por qué, el cómo la realizamos, por ello dicen los entrevistados “la práctica educativa es como ir a enfrentarse a la realidad”, “es en la práctica educativa en donde uno aprende realmente a conocer los diferentes tipos de población, a tener situaciones problémicas, lo que uno va a hacer en un contexto pero agregando la experiencia, la vivencia en diferentes poblaciones y situaciones”.

Como se menciono anteriormente hay ciertos factores inherentes a la práctica, ellos son: LA PEDAGOGÍA, LA EDUCACIÓN, LA FORMACIÓN, LA DIDÁCTICA, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

Se transitará por cada una de ellos; producto del abordaje hecho a practicantes y asesores.

7.4 PEDAGOGÍA COMO TEORÍA

Dentro del amplio entramado de la práctica educativa se presenta la pedagogía como un factor relevante que ilumina el quehacer del maestro; ella es concebida “como un marco teórico-práctico para llevar a cabo el acto educativo”, como “construcción del docente de su labor desde las teorías mismas”, “es el bagaje histórico, filosófico, epistemológico, es el sustento más grande del maestro y que tiene que estar apoyado en los postulados de la ciencia”, son expresiones de algunos entrevistados, por tanto, como se puede apreciar la teoría sigue mostrando un papel preponderante en la práctica, y si antes la pedagogía “se refería básicamente al acto de enseñar” (entrevistado), ahora su conceptualización ha avanzado al punto tal de incluir

el aprendizaje, el alumno, el acervo teórico, la confrontación con el trabajo cotidiano con los educandos, confrontación de conocimientos, darle vía libre al acto educativo; pero si bien la pedagogía está impregnada de la teoría hay quien la lleva más allá y la coloca en otro plano al afirmar que “la pedagogía es el respaldo teórico pero que no solo se queda allí, sino que también va a la práctica, la pedagogía da unas opciones importantes sobre el cómo desarrollar el acto educativo”. Conectada con las categorías de la práctica educativa se encuentra cómo la pedagogía también implica la reflexión constante en la enseñanza-aprendizaje, reflexión ésta hecha por grandes pensadores y que al igual desde la disciplina en particular, tanto practicantes como asesores se deben a ella (reflexión entorno a la pedagogía) pues en una cultura cambiante, ante realidades dinámicas y fragmentadas la pedagogía debe ser objeto de análisis y discusión, de crítica, de reflexión, de invitación, de seducción; es más, algunos la postulan como ciencia ya que tiene o comporta la formación, la didáctica, la enseñanza, trascendiendo al plano cultural, a decir de un profesor “la pedagogía es como un espacio donde se reflexiona a cerca de, digamos, el tipo de hombre o perfil de hombre que queremos para la sociedad”. Sin desconocer la importancia de lo estipulado anteriormente surge una afirmación interesante al mostrar que la pedagogía no es para cualquiera, ni proviene de cualquiera, pues “la pedagogía ya concita a los educadores, es decir, aquellos que tenemos la misión de formar”, desde este punto de vista no todos se puede proclamar pedagogos, pues como se denotaba al inicio la pedagogía es teoría que ilumina el quehacer de los docentes, de los educadores quienes se sumergen en la cultura y desde acá la pedagogía también es cultura.

7.5 PEDAGOGÍA COMO CULTURA

Si se avisa sobre la palabra cultura se puede hallar en los textos como la sumatoria de todas las realizaciones de un pueblo, lo que quiere decir que la cultura remite al ser humano, por tanto la pedagogía expide al hombre, al ser humano, al sujeto. Al detenerse en este punto la pedagogía podría denominarse como especial de acuerdo al tipo de pueblo, como a comunidad o sociedad en la que se halle y esto a veces no es tenido en cuenta a la hora de hacer una práctica educativa, ya que se ha tendido a generalizar a los educandos como se dice tabula rasa, ello se puede incluso aderezar con el comentario de un docente quien menciona que “cada sociedad, cada cultura alcanza el objetivo de proyecto de vida que se ha fijado con sus ciudadanos”.

Se ha querido denominar la práctica educativa, en este inicio, como entramado o tejido que comporta muchos factores, elementos o categorías entrelazadas, que comunican uno a otro, por ello es difícil proclamar de uno solo puesto que uno lleva a otro y a otro y así sucesivamente, por lo tanto se demuestra así que la práctica educativa realmente si es un entramado que incluye también lo pedagógico, lo educativo, lo social, lo cultural.

7.6 EDUCACIÓN COMO ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO

En muchas ocasiones se ha confundido la educación con la pedagogía, aun así no se pretende entrar en diferenciaciones sino más bien en dar a conocer al lector el sentimiento, la comprensión, la interpretación y el pensar respecto a estas grandes categorías que se han estado abordando que tejen y componen la práctica educativa, comprensiones éstas que se gestan desde actores que están sumergidos en la práctica y que con propiedad pueden comunicar su sentir al respecto.

La interpretación de un entrevistado nos traslada a la siguiente afirmación “yo la educación la logro visualizar como el componente instructivo, de adquisición de conocimientos de la persona... como solamente esa parte cognitiva, de adquisición de conocimientos en diferentes áreas del saber humano”; si bien el término educación es muy amplio, una buena parte de él se remonta a la apropiación, a la captación de conocimientos que se revierten o se traducen en habilidades, capacidades en saber, que cuando es trascendido a un saber hacer, se pueden intervenir realidades propias de la práctica, al respecto dice un profesor que “educación es como darle elementos a los estudiantes para desarrollar potencialidades, es guiarlo para que él absorba, explore y vaya desarrollando habilidades, destrezas para que vaya caminando”; pero se hace necesario colocar en este camino elementos como pensar, reflexionar, actuar, criticar, dudar, la incertidumbre, la experiencia, la cotidianidad, la variedad de situaciones, el debate, la creatividad, el mundo y el mundo de la vida, para incurrir en una educación que trascienda, que se extienda, se propague más allá de la mera adquisición de conocimientos.

Por lo anteriormente expuesto se aborda la educación como **UN PROCESO NETAMENTE HUMANO, COMO FORMACIÓN INTEGRAL**, y para referirse a ello surgen argumentos como “educar es formar para, es acercar al individuo a ser más humano, alejarse de su instinto de animalidad“(ideal kantiano); se comulga con este argumento puesto que si la educación tiene como finalidad la formación, esta última propicia un abanico de las diversas dimensiones del ser humano como son la social, la afectiva, la comunicativa, la cognitiva, la psicomotriz, la ética y la estética. La educación por sí misma como proceso netamente humano se debe al sujeto en permanente construcción, búsqueda y creación tanto en sí mismo como con otros, la educación es entonces como la pedagogía cultural, en tanto que cultura remite a grupos, sociedades, poblaciones, al ser humano individual y social, y así dice un docente “como proceso vital está presente no solamente en las instituciones, sino que está presente en la vida de los sujetos, en la vida de las comunidades y en la vida de las familias, es convertirse en sujeto en medio de otros”.

Al asomarnos en la educación como proceso netamente humano, como adquisición de conocimientos, como formación integral, se debe añadir que es un proceso duradero, **DE TODA LA VIDA**, que se inicia desde pequeños hasta la senectud, es un proceso inacabado pues el hombre es dinámico, es emoción, sensación, es producto, es sentimiento, es pertinencia, es representación, es creación e indagación de realidades, es reflexión e intervención de situaciones y contextos, así lo reafirman los profesores practicantes al mencionar que “educación es formar para la vida, formación general e integral, es un proceso permanente, continuo, es un proceso vital en la vida de los sujetos, es proceso gradual de conversión en mejores personas”; de igual forma un asesor expresa “que la educación es un proceso o una actividad incansable, interminable, aparentemente sin fin, es para toda la vida, en todos los momentos de la vida, con todo lo que haya en el entorno, es indefinido pues todos estamos todo el tiempo susceptibles de educación, por eso es un proceso más permanente, continuo e indefinido por todo el tiempo por toda la vida”. Si nuestra vida está caracterizada por varias etapas se puede decir que ella es un proceso con varias épocas y que en cada una de ellas la educación a través de sus actores deja plantada una semilla que germinará en otra etapa, es otra época, deja huellas de un recorrido ya vivido, ya trasegado y por ello educación como proceso es vivencia y es experiencia.

Completamente interrelacionado con la educación se haya la formación como otra gran categoría abarcada en la práctica educativa, una formación concebida como holística.

7.7 FORMACIÓN COMO ASPECTO HOLÍSTICO, PARA LA VIDA Y LA CULTURA

El término formación ha estado en boga en los ámbitos académicos desde un buen tiempo atrás, se habla y se escribe de la formación integral, académica, en valores, profesional, etc., pero realmente no es solamente cuestión de usar el término indistintamente, se trata de escudriñar que significa verdaderamente la formación para los asesores y profesores-practicantes como actores en el escenario o entramado de la práctica.

La formación es concebida en el ámbito global, general, holístico, que enmarca las diversas dimensiones del ser humano, ello se hace palpable en los siguientes registros narrativos: “la formación la veo como un término integral que engloba digamos todos los aspectos de la persona, la concibo como algo totalitario, estructuración de la persona en sentido cognitivo, afectivo, espiritual y valorativo”; “para mi la formación no es formar, uniformar o ubicar en fila o hilera, es dar la posibilidad de que el ser humano le dé sentido a lo que hace, lo formativo va desde lo valoral, actitudinal, pasando por lo estrictamente cognitivo”. Interesante es este registro que muestra la

tendencia instrumentalista que ha tenido la Educación Física y en ella las prácticas educativas que incluso en la Universidad de Caldas han sido catalogadas como tradicionales: “el error que cometemos muchos veces nosotros como educadores, es por ejemplo en Educación Física mirar solamente la parte física, que se ejecute un buen gesto, cercano a la técnica, pero ahora estamos llamados a tener en cuenta todo el contexto del ser humano”.

Ahora bien, cuando se habló de educación se tocó la formación de tal forma que ahora que se toca la formación trae a colación la educación, ya que si bien se anotó la educación como proceso para toda la vida, la formación no es ajena a ello y así lo pregonan los practicantes en un grupo de discusión que se realizó con ellos al decir que “formación es dar bases para la vida, para desenvolverse en los contextos familiar, social, es actuar en un contexto”; aunado a lo anterior, la misión de la educación o la finalidad de la misma es la buena formación de los educandos, por tanto, los docentes somos responsables en un buen porcentaje en la formación de los niños, de los adolescentes, incluso de los adultos, pues se dice que después de la familia la escuela es el segundo hogar, en este sentido lo refrendan los docentes-asesores cuando mencionan la relación fuerte en educación-formación, aseverando “el objetivo de nosotros como educadores es orientarlo para que sea más humano, para mi es el término más adecuado, entonces formar para eso, para que seamos más humanos”, “la formación se aplica desde la perspectiva de la mediación que nosotros ejercemos, hay una ayuda especial, una colaboración especial que nosotros desarrollamos para que los sujetos se formen, que adquieran una forma más humana”; y sí la formación y la educación como se ha planteado aquí en este escrito son de connotación humana del sujeto, sujeto que es ser individual y social, entonces la formación remite también a la cultura “formar no es manipular, es ayudarlo a adquirir la forma humana que la sociedad y la cultura están solicitando”.

En este gran recorrido por la práctica educativa del programa E.F.R. no se puede descartar ni olvidar a la **DIDÁCTICA** de donde surgieron aspectos muy interesantes alrededor de ella, de igual forma es importante revitalizar el concepto, pues generalmente este término se ha entendido y transmitido o divulgado más en el sentido de cómo hacer o emprender ciertas acciones pedagógicas, incluso se han denominado algunas asignaturas como Didáctica del Fútbol, Didáctica del Baloncesto, pero más allá de la denominación, de la transmisión de fundamentos técnico-tácticos ¿qué más puede encerrar la didáctica en las prácticas según sus protagonistas?.

7.8 DIDÁCTICA COMO ESTRATEGIA Y HERRAMIENTA DOCENTE. DIDÁCTICA COMO SABER DINÁMICO Y COMO REPRESENTACIÓN

“En términos muy propios la didáctica es como la facilidad de llegar al estudiante, facilidad que a través de la experiencia uno descubre para que el estudiante entienda lo que uno quiere”, “yo veo la didáctica como esa herramienta particular del docente que hace las cosas difíciles, fáciles, un docente con una deficiente didáctica seguramente tendría estudiantes que no lograrían comprender”, “es una habilidad personal del docente”, “didáctica es el cómo se hace, es llevar usted esa teoría educativa y toda esa parte pedagógica, llevarla a la práctica”, “la didáctica nos muestra el camino y como se puede llegar de una mejor manera”, “es como la forma de enseñar, de llegar al estudiante, es el camino que se traza para que el estudiante pueda lograr, captar lo que uno quiere mostrarle al estudiante”. Si bien las concepciones anteriores hacen ver la didáctica como estrategia y herramienta docente para que el educando aprenda fácil lo que se le está enseñando, he aquí un concepto diferente que trasciende un poco más hasta la noción de la reflexión sobre el conocimiento que se imparte o que se comparte, que se socializa y se difunde “yo entiendo la didáctica además del hacer, de los elementos técnicos o como estrategias que utiliza el profesor en clase, no es solamente eso, la didáctica pretende también el concepto, el hacer del educador que trasciende, usar la didáctica como espacio de reflexión acerca del cómo estoy haciendo llegar el conocimiento al educando, ella tiene mucho que ver con la enseñanza y el aprendizaje”; y un argumento que connota una dimensión diferente hace referencia a la didáctica como saber tanto del docente como del educando, si bien la tendencia hasta el momento fue de estrategias y herramientas docentes, acá la didáctica se presenta como **SABER ACTIVO** que transita, “no es solamente la dimensión del cómo enseñar, yo creo que va un poquito más allá, la veo como el conjunto de saberes que están tanto en alumnos como en maestros, conjunto de saberes que se producen y se reproducen, que circulan, tan importante es la representación del que aprende como del que enseña, tan importante es el contexto como lo que va a ser enseñado, por lo tanto hablamos de didácticas dinámicas, activas que se transforman porque el saber no es una categoría estática”; concordando con éste párrafo hay que mencionar que ante la pluralidad de la práctica del programa de E.F. hay que hacer uso de la transposición didáctica que comporta la interrelación entre el objeto del saber (E.F.R. como disciplina pedagógica que educa a través del movimiento con intencionalidad) con el objeto a enseñar (contenidos justos y necesarios de la E.F.R.) y con el objeto de enseñanza (el educando, el macro y el micro contexto donde se ubican), así se habla de didácticas especiales que remiten a la pedagogía especial que abarca el ser humano, la cultura, por ello con la didáctica también se toca a la cultura al interiorizar las representaciones tanto del que enseña como del que aprende en sus propias realidades del mundo de la vida.

Con la didáctica se tocan los protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje (E-A), por eso es ahora esta categoría la que merece una caracterización desde los “dolientes” de la práctica educativa.

7.9 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (E-A) COMO PROCESO DE ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS

Se entiende “la enseñanza como la transmisión de conocimientos, más bien se habla de orientación, de facilitación más que de enseñanza, el transmitir es mucho más de la pedagogía tradicional, por eso en el caso del educador físico se habla más de orientador y de facilitador de un proceso, con el aprendizaje lo veo como posibilidad que tiene el educando de obtener conocimientos y asimilarlos”, retroalimentado esto con el argumento de que “la enseñanza y el aprendizaje hacen parte del acto educativo y que deben tener unas bases pedagógicas”; con estas afirmaciones de un asesor se remite a la pedagogía que ya se presentó y donde ella implica o hace suyo la teoría, por tanto, teoría que se da desde el conocimiento mismo, así enseñanza y aprendizaje transitan, circulan también por la teoría, es más, el grupo de practicantes abordado refieren la E-A como “un proceso individual de toma de conocimientos”.

Surge una categoría importante en la E-A como lo es la **INTERACCIÓN COMUNICATIVA** pues se necesita alguien que enseñe y otro (s) que aprenda (n), es un proceso bidireccional, es un diálogo de saberes, de experiencias, de vivencias, una charla entre realidades, representaciones del mundo de la vida, del sentir, del pensar, el interpretar y el comunicar. Si se atiende finamente sobre lo anotado se puede entonces incrustar estas afirmaciones que corroboran la necesidad de la E-A dialogantes. “Es un acto de interrelación, de interlocución, de comunicación maestro-alumno, son procesos de E-A recíprocos, es un acto social muy interesante de convivencia humana mediado por un entorno”, “interacción maestro-alumno donde el uno aporta al otro, los roles de cada uno se mantienen así se de esa relación no tan vertical”; uno no puede pensar que el poder de enseñar lo tiene el profesor, sino que también debe permitirse aprender de los estudiantes, es un contrato entre profesor y educando, los dos se permiten ese espacio de E-A”. Una concepción igualmente importante como las anteriores permite analizar otras dimensiones muy interesantes de la E-A como **PROCESO DE INTERCAMBIO**, en este sentido “el aprendizaje no se concibe solamente como un cambio de conducta observable, sino como un proceso de adaptación a circunstancias más cambiantes, más complejas, como un conjunto de transformaciones que implican cambios en las estructuras mentales, de estructuras muy rígidas y simples a unas más complejas, alejarse de un objeto y poder pensar proposicionalmente, poder hablar de conceptos y abstracciones”. Con este argumento de un asesor uno se preguntaría ¿qué es lo que comunica y qué es lo que intercambia la E-A?

Al apoyarse en los registros narrativos, la E-A como proceso intercambia saberes tanto propios de la disciplina en particular como de la vida cotidiana, de la experiencia que también es teoría, de la particularidad y la generalidad de la profesión, de la particularidad y la generalidad de la vida, del mundo, de lo que nos afecta, por ello no se queda solamente en el conocimiento científico o específico, se comunica e intercambian figuras de la realidad, decisiones, emociones, sentimientos, significados, reflexiones, acciones; se podría decir entonces que en el entramado de la práctica educativa la meta-categoría de la E-A se acerca mucho al concepto que se pretende desarrollar de praxis en la presente investigación que será objeto de desarrollo más adelante.

Se ha pretendido dejar de último la meta-categoría de **PRAXIS** ya que se puede confundir (según algunos) con la práctica, la intencionalidad de esta investigación conlleva a desarrollar más esta gran categoría que se encuentra en varios textos pero que poco se reflexiona o se medita sobre ella, porque a juicio propio somos más practicantes que praxicantes, ella está compuesta de todo un gran armazón que se ha abordado en este ensayo como primer aproximación a la comprensión del sentido pedagógico que subyace a la praxis educativa en el programa E.F.R., un armazón que poco a poco producto de las intervenciones con practicantes y asesores, más la postura final del investigador, se debe revitalizar, se debe pensar, se debe actuar, se debe concienciar, se debe sensibilizar, se debe reconceptualizar, se debe volver a... estructurar.

7.10 EN BÚSQUEDA DE LA PRAXIS EDUCATIVA

Emergen dos categorías significativas en cuanto a la praxis, ellos son como **RELACIÓN O ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA** y como real **SENTIDO DE LA PRÁCTICA** mediada ambos por el **CONTEXTO**.

Mientras un docente ve la praxis como “el ejercicio idóneo del docente, como el cumplimiento de la labor como docente competente”, otros la ven como “pasar, llevar aquello que está escrito, revertirlo en acciones concretas en las instituciones de carácter educativo”, “la práctica para mi es como más puntual y la praxis es más grande, es un bagaje más amplio, más teórico”, “para nosotros es la posibilidad de articulación entre esa teoría y esa práctica propiamente dichas que el estudiante practicante puede hacer en un momento dado, la práctica per se queda coja, vacía, colgada, debe tener un cierto sustento teórico”, “sabemos de autores que trabajan esa diferencia entre praxis y práctica y es válida, nosotros solo hablamos de práctica e investigación educativa, porque el término praxis no nos parece el apropiado, pero lo que los muchachos verdaderamente hacen es todo un proceso teórico-práctico de aplicación en situaciones reales de escenarios pedagógicos”, “para mi la praxis es el ejercicio, el hacer, lo que tiene que ver

con la acción, lo que se tenga coherencia, que se pueda profundizar en lo que se quiera o se pretenda hacer, que esa praxis tenga más relación con el saber hacer”, “la praxis es una práctica mediada por una teoría, uno puede desarrollar una práctica sin un referente teórico determinado, es decir, para el hacer, el instruir, en la praxis es diferente, ese yo practico, ese yo desarrollo propuestas, ese desarrollo de proyectos tiene una mediación fundamental que es la teoría, es una combinación permanente entre lo que hago y la reflexión sobre lo que hago”. Las anteriores concepciones fueron exclusivas de un grupo de asesores y en la misma tónica el grupo de docentes toman la praxis “como relacionar la teoría y la práctica, lo que vimos en teoría aplicarlo a la práctica, esa palabra debería ir unida desde el principio: teoría y praxis”. Si bien la praxis se esboza aquí como estrecha relación de teoría y práctica, también se mencionó la praxis como darle real sentido a la práctica, “es trascender la práctica, tomar lo escrito, darle sentido formativo, encontrar mayor sentido a la práctica, reflexión entre el hacer y el saber”; si se habla de **SENTIDO**, el sentido no es solo percibir las situaciones y actuar, sino aumentar la sensibilidad frente a los individuos y frente a las situaciones, el sentido es entender, comprender, interpretar, para pensar, reflexionar, tomar decisiones, para actuar con tendencia al bien común, luego la práctica con sentido, o sea la praxis, está mediada por un **CONTEXTO**, por un escenario con actores y situaciones problemáticas, por un lenguaje, por un movimiento dialéctico del pensamiento; por ello la praxis como se desarrollará más adelante presupone pensar, reflexionar, la teoría, el acto, las opciones, las elecciones, las decisiones, las realizaciones, la autonomía, el lenguaje, la libertad, la argumentación, la explicación y la acción entre otros.

La meta-categoría praxis apenas está proceso de maduración para ser llevada al plano de la acción de las prácticas educativas en el programa de Educación Física y Recreación.

8. POSIBLES RELACIONES

*El niño no es una botella que hay que llenar,
sino un fuego que es preciso encender.
Montaigne*

8.1 EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Cada sujeto inmerso en una sociedad es susceptible de ser educado, de involucrarse en el fenómeno de la educación; este fenómeno consiste en conducir al sujeto hacia el ideal de hombre que ella desea. Savater (1997, 147) lo confirma al decir “la sociedad prepara a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación no para su destrucción”, por tanto es bien sabido que allí intervienen actores, instituciones, condiciones, contexto, acciones e interacciones, es decir, la **Educación es VALOR.**

Según Diaz Barriga (2002, 57) “se ha dicho que un valor es una cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores pueden ser económicos, estéticos, utilitarios o morales” ahora bien, si se toman varias connotaciones de valor, se tiene que como valor la educación 1) **Vale**, cuesta, hay que invertir dinero en ella para acceder a la misma, es inversión que hacen los padres en los hijos, el estado en los ciudadanos, el educando sobre él mismo, un valor que es máspreciado en unas instituciones que en otras y que ha sido más estimada la inversión en educación en unos países que en otros, en fin, el hombre perseguirá siempre el ideal de acceder a la educación.

Como valor la educación es 2) **Válida**, es amada, es querida, es apreciada y preferida por aquellos seres humanos que desean ser, pensar, saber, hacer y actuar con otros seres humanos aludiendo al ideal Kantiano “La educación nos viene siempre de otros seres humanos, hay que hacer notar que el hombre sólo es educado por hombres y por hombres que a su vez fueron educados”, así la educación también es reconocimiento del otro, es interacción del ser humano en humanidad.

La educación como Valor es 3) **Valentía**, esfuerzo, coraje, osadía y atrevimiento a enseñar a seres humanos, a aprender de seres humanos, a coadyuvar en la formación del hombre aunque en esa labor de coraje se den altibajos, se den eras de tristezas y desazón pues educar no es tan fácil, por ello Savater (1997, 19) dice: “...la profesión de maestro- en el más amplio sentido del noble término, en el más humilde también- es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada...” a pesar de ello muchos hemos escogido este reto de la educación y a ella nos debemos con valor.

Por último la educación como valor, es 4) **Virtud**, que busca la integridad plena del ser humano desde sus diferentes dimensiones como la psicomotriz que pregona el movimiento con intencionalidad (desde la Educación Física, la Recreación y el Deporte), la cognoscitiva que involucra los procesos de pensamiento y la socioafectiva que busca procesos de relación sujeto a sujeto.

En todo este andamiaje de la educación encontramos firmemente la **Formación** como finalidad de la primera, la formación es el elemento netamente humano generado desde la infancia y que transita por la vida del ser humano para hacerlo más humano, así lo corrobora Savater (21) “nacemos humanos, pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo” y para ello hay que interactuar con otros seres humanos, no somos solamente una clase de mamíferos , nacemos como humanos para la humanidad y al dejar contagiarnos por otros humanos, al ser educados, al educar, al interpretar signos, símbolos, contextos, acontecimientos, al desempeñar roles, etc, al formarnos, somos humanos en humanidad!

Es precisamente lo anterior lo que nos denota como seres humanos y nos diferencia de los animales; el enseñar, el educar, la acción-interacción en contexto bajo condiciones especiales: “ha sido la necesidad de educar la causante de lazos sociales que van más allá del núcleo procreador...los animales quieren a sus hijos, pero lo propio de la humanidad es la compleja combinación entre amor y pedagogía” (op cit 28).

En este entramado de la educación y la formación como condiciones del ser humano, de la humanidad, se debe denotar que la formación es transformación lo que se da no solo a nivel biológico, anatómico sino también mental, es trans-formarse, trans-figurarse, viajar o transitar de una mentalidad a otra; la evolución, no se es el mismo a los 10 años que a los 20, la búsqueda de otras figuras, de otras realidades, de mi mundo y del mundo de la vida, es la asunción de una identidad en la humanidad; en la formación el trans-formarse, el trans-figurarse va más allá de la biología corporal, también es PENSAR y PENSAR-SE, es un modo personal de SER, es tener una postura, es ejercer mi mayoría de edad, de pensamiento, una motivación intrínseca y extrínseca, una fuerza, una energía y no solamente una actividad cerebral per se. La educación a través de la formación ha buscado por mucho tiempo el homogenizar, conservar, el preparar al ser humano para una sociedad determinada y auténtica y ello puede que esté bien, pero tampoco nos podemos quedar en el estaticismo educativo – formativo, hay que dar paso delicadamente al dinamismo educativo-formativo del Eidos, de la idea, el ir a las cosas, a los hechos, a los fenómenos e interpretarlos y darles sentido, significado, mejor dicho, EDUCACION PARA LA SIGNIFICACION que no es otra cosa que dar

sentido a la acción educativa, dejar la mera aplicación y caer en la reflexión, en la praxis.

En el proceso de educación se hace necesario la intervención de otras personas, nadie se educa solitario a espaldas de los demás: “el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes” (34), ello es reconocer la presencia del otro, de lo otro, nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos. Educación y formación aparecen entonces complementarios, como una dualidad que implica el preparar el ser humano, al sujeto, para la supervivencia y la convivencia en una sociedad determinada.

Honore dice “ la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.

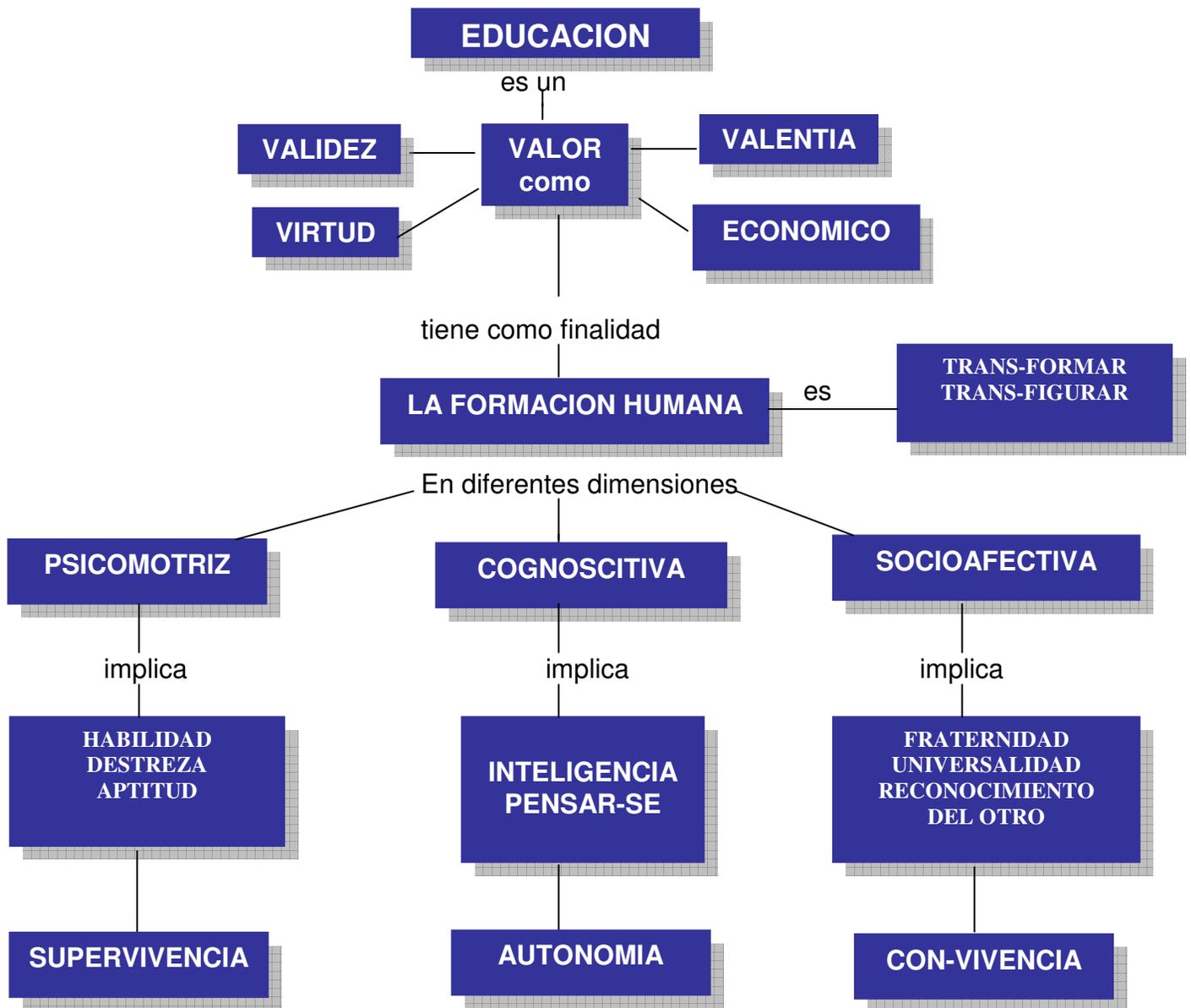
Meirieu (1995) en sus apuntes en el Frankestein Educador reconoce también la importancia del otro en la dualidad complementaria de la educación y la formación al afirmar que “... con independencia de las circunstancias he de enfrentarme a la misma realidad irreductible: del cara a cara con otro a quien debo transmitir lo que considero necesario para su supervivencia o desarrollo... no se ha dado el caso de que un ser humano haya alcanzado el estatus de adulto sin que hayan intervenido en su vida otros seres humanos, éstos adultos” (22).

Con el relato anterior se acude a la educación y formación para la supervivencia y la convivencia reconociendo la importancia del saber actuar y la necesidad del “alter” en este proceso, también se da especialmente importancia al pensar y trans-formar, pero de igual manera hay que prestar atención a la influencia de la historia y de la cultura. Si se habla de cultura como “ el resultado de cultivar conocimientos humanos materiales e inmateriales de que cada sociedad dispone para relacionarse con el medio y establecer formas de comunicación entre los propios individuos o grupos de individuos” (1995, 353), entonces se habla de formación humana; la formación toma diferentes dimensiones que incluyen los conocimientos, las habilidades, las destrezas, el trascender el pensamiento, el trabajo, la reflexión y la interacción partiendo de la cultura, al respecto Diaz-Barriga (1993, 48) afirma” la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura”, también se puede decir que la formación es histórica puesto que somos seres históricos, somos producto de experiencias anteriores, de encuentros y desencuentros cara a cara, somos producto de generaciones anteriores, la escuela es historia, la escuela es cultura, por lo tanto la formación brindada también en la escuela es histórico-cultural.

Florez Ochoa (2001, 13) presenta un planteamiento interesante en la formación y es con base en un eje de cuatro (4) vectores a saber: Uno, “la **Universalidad**, que permite a los organismos cohabitar en una mayor diversidad ecológica y compartir otras culturas presentes o pasadas; dos, la **Autonomía** como una emancipación de los organismos respecto de factores externos mediante la autorregulación interna; tres, la **Inteligencia** como capacidad de procesamiento de información para constituir una nueva realidad en la que él mismo se transforma y cuatro, la **Fraternidad** que reconoce la misma dignidad y posibilidades de racionalidad en los individuos y grupos desarrollada mediante el lenguaje y la enseñanza de saberes”; así pues la educación y la formación como procesos integrados, reconoce las esferas ya mencionadas Socioafectiva (Universalidad, Fraternalidad), Cognoscitiva (Inteligencia y Autonomía) y la Psicomotriz (habilidades y destrezas).

Al abordar este vector de la autonomía se hace una remembranza en el sentido de que la educación y su finalidad la formación humana, si bien promulga el ideal de una sociedad, de una cultura, tampoco debe imponerse sobre el sujeto, es decir, el educador no debe tomar la educación como fabricación, como subyugar, como hacer del educado una imagen fiel del educador, sería pisotear las capacidades, actitudes, aptitudes, valores, autonomía e independencia del otro, como *Pinocho* y su creador que quería que un niño de un material (madera) fuese un niño normal (de carne y hueso) con el tipo de educación que a Yepeto le importaba y consideraba mejor, entonces, hay que pensar, tomar postura en que a veces desde la educación y la formación “se impone” nuestra razón; Hegel afirmaba “la verdadera satisfacción del educador sería que aquel a quien ha educado, le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo”(47) complementado ello con la historia de amor y poder de Pígalión (35) donde nos da a conocer el mito de la educación como fabricación: “todo educador, sin duda, es siempre, en alguna medida, un Pígalión que quiere dar vida a lo que fabrica”, lo que es ir más allá de la fabricación misma.

Con los argumentos anteriores se presenta el siguiente esquema de lo que la Educación y la Formación confieren en sí mismas.



Mapa conceptual que muestra lo que implica la Educación como valor y su influencia en las diferentes dimensiones del ser humano.

8.2 PEDAGOGIA, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DIDACTICA

Al detenerse a mirar etimológicamente la palabra pedagogía, observamos que ella viene del griego **Paidos** que significa Niño, y **Agos** que es Conducir, luego pedagogía sería “conducir al niño”, pero la pedagogía no es solamente inherente a esta etapa de la vida y más cuando ella en conjunción con la educación propenden por la formación humana que se da en el transcurrir de la vida, por tanto la pedagogía es también viajar por las diversas etapas del sujeto que está en permanente formación, un ser humano que es inacabado en este proceso educacional y de formación, por ello la pedagogía tampoco está acabada, sino en permanente elaboración, como lo dice Flórez (2001,21) “la pedagogía es una disciplina en proceso de construcción...”, de igual forma hace hincapié en que “ el concepto central de las reflexiones pedagógicas es la formación”. Si la pedagogía concita al ser humano y éste está sumergido en un colectivo social, en una cultura que puede conceptualizarse como “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado y que engloba el modo de vida, ceremonias, arte, invenciones, tecnología, sistema de valores, derechos del ser humano, tradiciones y creencias” (Enciclopedia Ilustrada 2000, 707), entonces la pedagogía es cultura, se puede hablar de cultura pedagógica que da bases para la formación del ser humano en el macroproceso de la educación. Ahora bien, no todos los seres humanos tienen la capacidad de ser pedagogos, puesto que la pedagogía lleva inscritos el enseñar y el aprender, no todos los seres humanos nos vemos avocados a enseñar y a aprender con pedagogía, por eso ella es un ARTE entendido éste como virtud, disposición y habilidad para hacer alguna cosa,... pero qué cosa?, el arte de enseñar, así lo testificó Comenio al referir que la pedagogía “ es el arte de enseñar todo a todos” por tanto solo aquel que haciendo buen uso de la teoría, de la práctica, de la conjunción, de la intersección de ambas en beneficio del ser humano en formación, en proyección (ir hacia adelante), puede llamarse pedagogo.

Cuando se hace referencia a la teoría se tiene en cuenta que ella puede ser un compendio de razones, de proposiciones, que dan cuenta de hechos, de fenómenos que acaecen en el mundo de la vida, incluso desde otras disciplinas que si se unen con la práctica docente, con la experiencia, con la vivencia reflexionada del educador y su relación con el educado y si a esto se le suman las relaciones tejidas en un contexto como principal espacio de interlocución, se tendría una **Pedagogía para la Comprensión**.

Vasco (1990, 11) corrobora lo anterior al mencionar que “la pedagogía es el saber teórico-práctico generado por pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia practica pedagógica... a partir de su propia experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer”

Retomando el oficio del pedagogo, si para algunas personas la pedagogía compete solo a los Licenciados en Educación, por qué se hallan entonces docentes con otra formación disciplinar que son señalados como pedagogos?; la respuesta es sencilla, simplemente han tomado en cuenta el educando, la teoría, la práctica reflexionada, los saberes regionales de diferentes disciplinas, la reflexión en su acción educativa y han abierto más sus ojos a la comprensión del contexto, del mundo de la vida - como lo dice Husserl - en el que son posibles las experiencias de cada uno, el suelo nutricio desde donde los alumnos pueden sentir, pensar, hablar, comunicarse y aprender, osea, las relaciones pedagógicas y dialógicas docente - estudiante, estudiante –estudiante y docente- docente; se puede así hallar abogados pedagogos, médicos pedagogos, ingenieros pedagogos y más.

En esta fase de categorización Axial y producto de escudriñar y relacionar categorías en esta labor investigativa, la pedagogía se liga a otras categorías como la enseñanza, el aprendizaje y la didáctica; si se tiene en cuenta que la pedagogía está en permanente construcción, que el ser humano es ser inacabado, no estático, sino mutante, necesariamente la pedagogía habrá de investigar los hechos educativos, apoyarse en la ciencia no como nicho de verdades absolutas y fenómenos incuestionables, sino en la ciencia que permite problematizar, indagar, transducir el pensamiento (viaje del pensamiento), que permite la duda, la crítica, la emancipación, que acepta el error (falible), en resumidas cuentas la pedagogía debe producir conocimiento comprensivo, sería entonces una **PEDAGOGÍA COMPRENSIVA INVESTIGATIVA.**

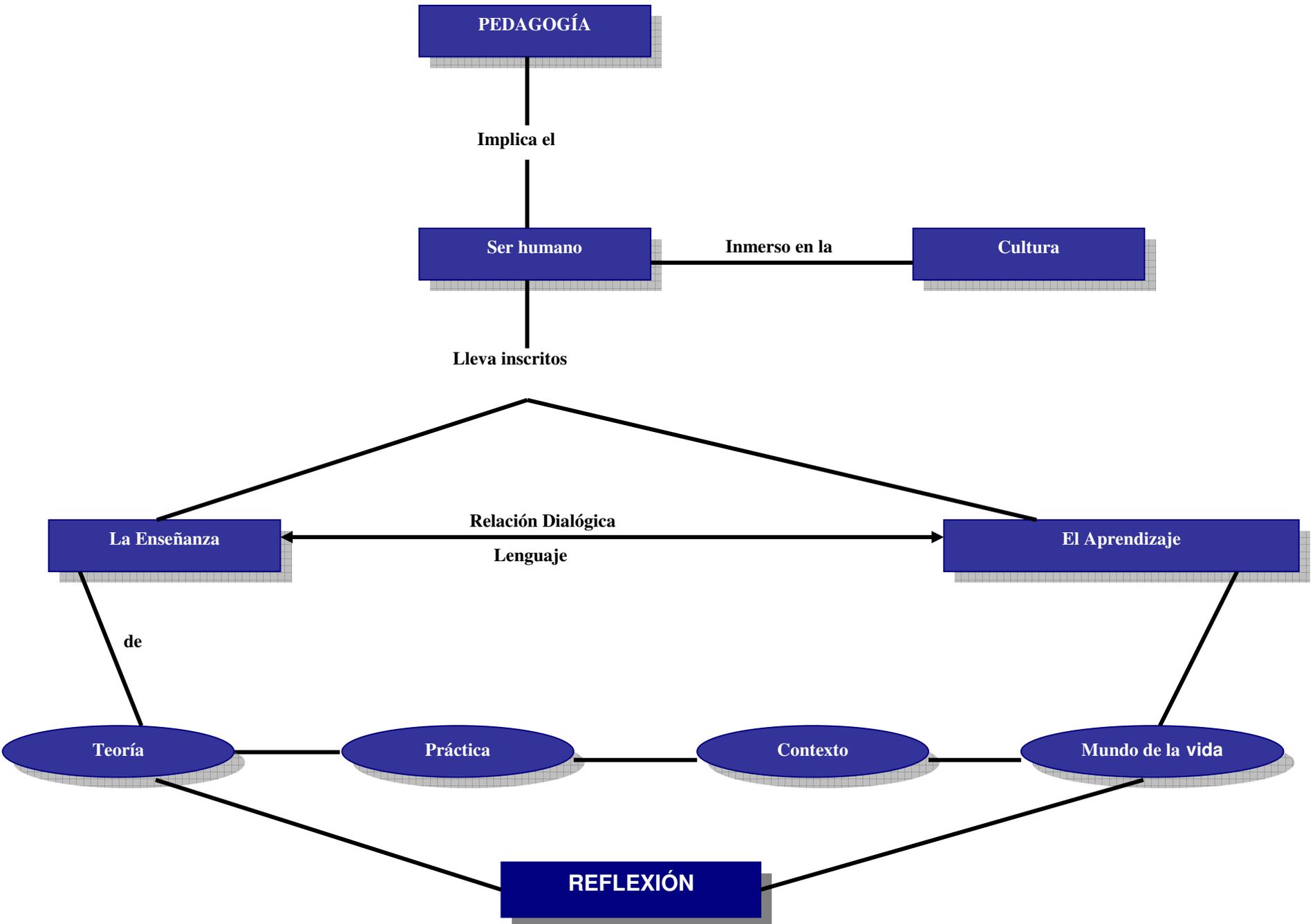
Desde la pedagogía que también cursa intención de formación (según Florez) se connotan dos categorías muy propias como son la enseñanza y el aprendizaje que eran concebidas la primera desde el docente y la segunda desde el educando, con el paso del tiempo los curiosos de la educación y la pedagogía a quienes les inquieta estas macrocategorías, han demarcado que no necesariamente la enseñanza-aprendizaje (EA) son de educador a educado puesto que el docente también puede aprender y el educado puede enseñar, es una relación dialógica que puede traspasar la barrera de la disciplina regional como tal ya que no se enseña solamente por la teoría y en la teoría, sino que también se enseña por el saber social, por la relación con el mundo ya que el hombre no es solamente racionalidad, lo es también por su saber social, por ello la EA es un proceso bidireccional como se interpreta desde Nott en su enseñanza dialogante.

Respecto a este planteamiento dialógico se presenta otro interesante referido por Savater (1997,26) según el cual para poder enseñar debe haber alguien ignorante: “si no hay atribución de ignorancia tampoco habrá esfuerzo por enseñar, para rentabilizar de modo pedagógicamente estimulante lo que uno sabe hay que comprender también que otro no lo sabe.... y que consideramos deseable que lo sepa”.

En el acto educativo la EA origina una relación pedagógica como seres en constante relación, somos entre y con otros, somos seres en contexto, en sociedad, en cultura, por esto la EA refiere humanidad, infiere no solamente mi pensamiento sino el pensamiento de otros, es enseñar a pensar y aprender a pensar, entender el pensar como tener posición, dar forma mental a las cosas del mundo de la vida, en resumidas cuentas es dar significado, la EA es dar significado a nuestra realidad, es dar significado a nuestro constante acaecer en humanidad.

Para poder dar significado, para poder enseñar y aprender con significado, el docente debería tener en cuenta factores como la duda, la pregunta, la búsqueda desde su enseñar, también enlistarse en la historia, la cultura, la experiencia no solo suyas sino desde los educandos, el educador debe enseñarse a aprender de el “alter”; el educador debe hacer caso al diálogo, a la conjunción de diferentes puntos de vista, de interpretaciones, de significaciones, de sentidos, al intercambio de ideas que solo se dan a través del lenguaje.

Enfatizando en una de las razones de ser de este trabajo investigativo, en la Educación Física sí que hace falta desde la Prácticas Educativas Institucionales la Enseñanza Aprendizaje de diálogo pues se ha enclaustrado en muchas ocasiones en los resultados, en la técnica, en la táctica, en el hacer, en el demostrar.... y qué hay del investigar por ejemplo?; qué hay de la pedagogía comprensiva investigativa de las Prácticas Educativas Institucionales?, qué hay de la EA propiciadora de sentido, de significado?... por ello estas practicas se deben ensalzar de una EA con praxicantes interpretadores, investigadores y propositores en torno a la Educación Física en todos sus contextos poblacionales.



Ahora, cómo o a través de qué? El docente puede coadyuvar al educando a saber, a aprender, cómo el docente puede enseñar desde la interpretación?. De qué forma orientar a los educandos en la aprehensión del saber en su sentido más amplio?, para algunos es la Didáctica la encargada del cómo enseñar, del cómo aprender, es el conjunto de estrategias docentes para hacer fácil lo difícil (en palabras de un docente asesor de práctica educativa), pero qué más puede comportar la didáctica si se tiene en cuenta que ella está íntimamente relacionada con la EA y con la pedagogía?

La didáctica debe ser dinámica, activa, investigativa, provocadora, incitadora de la EA, en el caso del docente se trata de seducir al educando a querer aprender y aprehender y a la vez ser humilde en esta labor de relaciones cognitivo-sociales, como dice Savater (1997,129) “la forma de enseñar las cosas importa muchas veces más que su propio contenido porque la pedantería puede boicotear a la pedagogía”, incluso creo que a la didáctica misma haciendo lo difícil más difícil y lo fácil de igual forma complejo.

Por lo anterior la didáctica puede ser vista como un conjunto de factores que involucra 1) el educando, 2) el educador, 3) los contenidos, 4) el contexto, 5) los gustos y necesidades del educando, 6) los recursos materiales.

Con los elementos anteriores la didáctica como un saber activo no sólo se refiere o se perfila a la enseñanza desde el docente, sino también a la enseñanza desde el educando (teniendo en cuenta planteamientos anteriores); luego la didáctica es a EA como docente y educando son a ellos mismos y su relación dialógica.

La didáctica puede tener varias concepciones pues hace parte de la pedagogía que concita al ser humano; Comenio la definió en 1628 como “el arte de enseñar a todos” así le dio una concepción práctica, Nerici (1969) la concibe como conjunto de procedimientos y normas destinadas a dirigir el aprendizaje, para Mattos (1974) el objeto de la didáctica era la técnica de la enseñanza; ya con el paso de los años y la revolución antidogmática y antitradicional que se empezó a dar en la pedagogía especialmente desde 1970, se trasciende el concepto de la didáctica como una herramienta para el instrumentalismo y la técnica especialmente en la Educación Física y se inició un concepto más bellamente construido en donde el objeto de estudio en la didáctica sería la estrecha relación entre la EA no dudando de su pertinencia a la pedagogía y asociándose a la educación y sociedad.

Si se relaciona la EA en forma bidireccional, entonces la didáctica también lo es, por tanto ella se convierte en un saber activo, dinámico, capaz de producir teoría y práctica y no quedarse en meras fórmulas para hacer llegar el conocimiento a los educandos, la didáctica debe pretender no solo lo práctico, también lo cognoscitivo, lo axiológico, lo relacional; al mirarla así

en estas dimensiones la didáctica deja de ser una fórmula para aplicar en la clase para convertirse en una didáctica para la indagación, la reflexión, la crítica, la duda y la comprensión, en síntesis una **PRAXIS DIDACTICA** desde una relación pedagógica dialógica.

DIDÁCTICA

Es un

Saber activo dialógico

entre

Educando

Educador

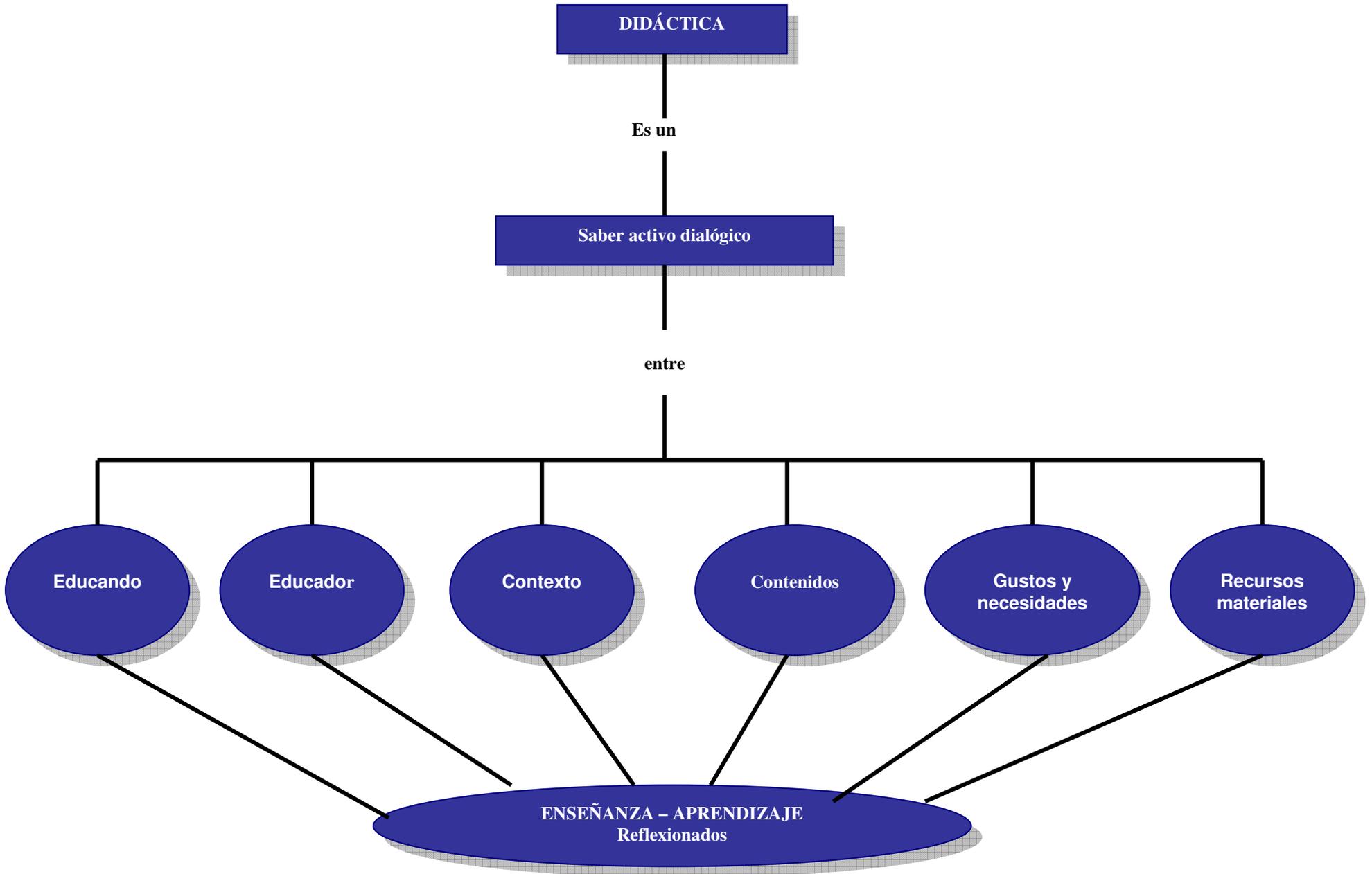
Contexto

Contenidos

**Gustos y
necesidades**

**Recursos
materiales**

**ENSEÑANZA – APRENDIZAJE
Reflexionados**



8.3 PRÁCTICA Y PRAXIS

En la práctica educativa subyacen categorías que la caracterizan y le dan significado, algunas refieren que la práctica es la constatación de teorías a través de la acción, para otros es un estilo de vida, un acto que es inherente al desarrollo humano, es llevar a cabo lo aprendido en determinadas instituciones y contextos a otras instituciones, a otras realidades, en fin sea cual sea la concepción que se tenga no se puede descartar que en ella intervienen factores como el reconocimiento del otro, el contexto, el conocimiento, el pensamiento.

La practica educativa o práctica pedagógica (como la llaman algunos) es un gran espacio para coadyuvar a educar, para formar, para llevar la pedagogía a cabo, para implementar la didáctica y para favorecer la enseñanza y el aprendizaje en los seres humanos, en ella se puede además involucrar características sumamente importantes como la incertidumbre, la crítica, el goce, el disfrute, la historia, la cultura, el pensar, el reflexionar, el conocer, reconocer, el significar, el compartir y el convivir.

La práctica educativa para la **incertidumbre** invita al educando y al educador a usar la pregunta, a interrogar e interrogar-se en la realidad del mundo de la vida, a “no tragar entero” a cuestionar y resolver problemas con las ideas, con la creatividad que estimula al docente y docente a conocer y a investigar.

Producto de lo anterior la práctica educativa para la **Crítica** motiva a leer el texto y el contexto, leer críticamente para reconocer, desmitificar, resignificar el acto educativo, salir de las quimeras educativas y con crítica constructiva edificar soluciones a problemas más acordes a nuestra realidad circundante y no basados en recetas foráneas descontextualizadas.

También se debe hacer una práctica educativa **Lúdica**, hacer suyos el placer, el goce, el disfrute de lo que se realiza, impregnarse de entusiasmo, irradiar alegría, mostrarse útil a la sociedad y a la cultura, gozar de los encuentros cara a cara, contemplar el ambiente educativo por medio de la interacción con el otro, comunicar emociones, sensaciones y sentimientos, es admirar lo que nos rodea, vivir intensamente la práctica pedagógica es incluso disfrutar del error, mostrarse vivo y original como lo afirman Pérez y Castillo (1993,35) “movilizar energías en una aventura lúdica compartida; sentir y hacer sentir...entra aquí la riqueza de los sentidos, de la imaginación y la creatividad colectiva”.

La practica educativa también hace caso de la **historia** y la **cultura** ya que somos producto de acontecimientos pasados pero a la vez se mira hacia el futuro, se proyecta y se busca ir adelante sin desconocer las bases de lo

acaecido anteriormente, somos seres históricos, sociales y culturales. Se mira hacia atrás y se valoran hechos, teorías, aplicaciones, ideas y cuan elemento se nos ocurra en el ámbito educativo, pero también se mira el presente y se construye para el futuro buscando mejorar las prácticas pedagógicas de los educandos en formación y de educadores ávidos de progresar pedagógicamente.

La práctica educativa comulga con la **convivencia**, es decir, el vivir con, el valernos del otro, el ayudarnos al fin y al cabo todo aprendizaje es un interaprendizaje, se privilegia la participación colectiva, la cooperación, la producción de conocimientos al escuchar y ser escuchado, al confrontar ideas y compartir experiencias, lograr acuerdos, la practica educativa debe ser de una dinámica relacional sujeto-sujeto-contexto constantemente; lo dijo Razeto (1990) “la solución de los problemas y la satisfacción de las necesidades se espera del autodesarrollo de los propios sujetos organizados”.

La práctica educativa también educa para la **expresión** al traer de adentro hacia fuera (exteriorizar) el pensamiento, la emoción, la razón por medio del lenguaje, Hegel mencionaba al respecto “cuando faltan las palabras, falta el pensamiento”. Es la expresión un acto de comunicar usando el lenguaje oral, escrito, gestual y corporal, las prácticas educativas en la Educación Física usan todo el potencial corporal para comunicar a través del movimiento, movimiento éste que abarca incluso la movilización del pensamiento mismo.

La practica educativa contribuye a dar **sentido**, en ella no hay nada sin-sentido, permite observar, leer, pensar, criticar, recrear y comprender la realidad educativa y contextualizada con la solidez de la interacción de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, padres y directivos).

La práctica educativa se debe a la **comprensión** usando la comunicación, salir del estado ciego de la incomprensión para llevar a cabo las interlocuciones de pensamiento crítico y transductivo, de crítica constructiva, de reflexión sobre la realidad educativa, de intervención, de afectación ante realidades fragmentadas, en fin, en la practica educativa nos debemos al sentido que surge de la vida pedagógica y educativa con la vida cotidiana mediados por el lenguaje.

PRÁCTICA EDUCATIVA

Es un

Espacio pedagógico

Para la

Incertidumbre

es

Usar la pregunta (?)

Para la

Crítica

es

Construir soluciones

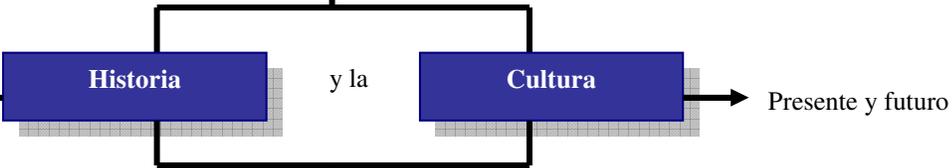
Para la

Lúdica

es

El goce en lo que hago

Para la



Para la

Convivencia

es

Reconocer al otro

Para la

Expresión

es

Exteriorizar el pensamiento

Para dar

Sentido

es

Comprender...

En síntesis la

Práctica Educativa

Debe volcarse a ser

PRAXIS EDUCATIVA

La **Praxis** connota varias características que la significan, que le dan propia identidad; se puede hallar producto de los encuentros cara a cara con asesores, estudiantes, con los textos y el contexto universitario que la praxis implica la reflexión, la acción, el tener una postura (pensar), el cuestionar, el indagar, el interpretar, el comprender, el entender, el diálogo, el reconocimiento del otro, el mundo de la vida, la cotidianidad, la lúdica, la investigación, crear, re-crear, la lectura y escritura contextualizadas. Todo lo anterior debe servir para algo y ese algo es la producción de conocimientos plasmados en la teoría como aquella que da cuenta de las experiencias pedagógicas de sentido y de impacto educativo. Son muchos los docentes que enseñan desde su vivencia en el contexto educativo, otros desde los textos guías para orientar un saber disciplinar, otros combinan los dos anteriores pero hace falta también enseñar y aprender desde la investigación, si se hace alusión a que la praxis lleva implícito el cuestionar, la duda, la interrogación, lleva implícito la afectación de realidades fragmentadas, nos conduce entonces a la pregunta y ésta al interés que desemboca en un enunciado aplicado, en otras palabras, tras la lectura cuidadosa de un contexto, de un ambiente educativo, se producen preguntas que provocan, incitan, seducen (interés) al investigador a elaborar sus enunciados como posibles respuestas a las preguntas, luego el investigador está interpretando, está buscando y generando sentido al ambiente educativo, está propiciando comprensión, el investigador siempre va a los vestigios, a la raíz del problema, al fundamento de la trama situacional y llega a la comprensión, a la creación, al altius creativo, por ello la praxis debe **generar INVESTIGACIÓN Y CREACIÓN, PRODUCCION DE CONOCIMIENTO INACABADO** pues el ser humano y sus interacciones con el otro y con el ambiente no son acabados, no son estáticos, siempre estarán en constante trans-formación, mutación, así la praxis es inagotable, es una argumentación, es una migración conceptual (producto del tener postura) y pragmática sobre el caos que impregna el mundo de la vida para convertirlo en un mundo mejor, en conseguir el bien común, por lo tanto, la praxis implica también el bien, los fines comunes, la ordenación, la libertad, el saber optar, saber decidir, saber elegir (autonomía), es decir, el saber actuar en contexto.

Con los anteriores argumentos se hace necesaria una **PRAXIS EDUCATIVA INVESTIGATIVA** en el programa de Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas en donde el praxicante recurra a la lectura como interpretación comprensiva de sentido crítico-reflexivo y creativo de texto-contexto y al juego semiótico del lenguaje que permita desde el quehacer profesional o desde el intersticio lingüístico poder escribir, investigar y producir; el docente debe entonces proponer, desafiar, problematizar y provocar al educando para que desee ir a los vestigios de la realidad

educativa y dar sentido desde nuestra disciplina pedagógica que educa con intencionalidad desde el movimiento humano.

9. CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

9.1 LA EDUCACIÓN, PILAR FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO HUMANO

Al hablar de desarrollo se hace referencia al acrecentar, al expandir, al incrementar, al mejorar algo que puede entrar en el orden de la dimensión física, cognoscitiva, social-afectiva, axiológica, estética y cultural (por mencionar algunas); en cuanto al desarrollo humano se involucra deliberadamente al hombre, al ser humano, al sujeto como principal protagonista del desarrollo, por tanto, éste (desarrollo) es un proceso intencional, planeado y compartido que viven las personas y las comunidades. Desarrollo visto como proceso ha tenido varias visiones recogidas en los paradigmas del desarrollo y que han sido clasificados (Bermejo 1998, 37), así:

9.2 PARADIGMA MECANICISTA

El desarrollo humano es concebido como proceso cuantitativo, aditivo y determino extrínsecamente en función de estímulos y contingencias de refuerzo. La metáfora del desarrollo es la máquina y la explicación del comportamiento desde antecedentes observables, abandona los aspectos sociales complejos y presta poca atención a procesos biológicos o psicológicos internos.

9.3 PARADIGMA ORGANICISTA

El ser humano es unidad organizada en partes interdependientes las unas de las otras, y el desarrollo humano se dan en función de la interacción del sujeto con la realidad externa; tiene su máximo exponente en la teoría de Jean Piaget que destaca las bases predeterminantes hereditarias o maduracionales y da al contexto social un papel secundario.

9.4 PARADIGMA DIALECTICO

Surge de la lógica dialéctica Hegeliana, para explicar el desarrollo en función de la transformación del cambio cuantitativo en cualitativo a través de la lucha y la necesidad constante de cambio. La metáfora es la de interacción dialogal centrada en la contradicción y la diferencia; Riegel su máximo exponente enfatiza en el desequilibrio para el surgimiento de lo nuevo generador de desarrollo.

9.5 PARADIGMA CONTEXTUAL

Parte de la metáfora del organismo en “transacción”, en relación con el medio, de la influencia recíproca de los procesos biológicos y psicológicos con las condiciones del contexto que permite modificarse y modificar desde tres procesos relacionados con el cambio: El mantenimiento de la estabilidad, el cambio incremental y el cambio transformacional.

10.6 DIMENSIONES DEL DESARROLLO

9.6.1 Multidimensionalidad. El desarrollo es un proceso multidimensional porque presenta cambios ordenados durante toda la vida en lo biológico, lo psicológico, lo sociocultural.

9.6.2 Multidireccionalidad. Surge como alternativa a modelos biológicos que señalan el fin de los procesos de cambio evolutivo, seguido de deterioro en el resto del ciclo, las teorías del ciclo vital señalan la importancia de lo social y cultural en la ontogénesis.

9.6.3 Dinámica de Pérdidas y Ganancias. Durante toda la vida hay pérdidas y ganancias o incrementos y declives que significan cambios.

9.6.4 La Plasticidad. La plasticidad del organismo se da en lo biológico, lo intelectual y lo social, diferenciando niveles base y máximos de ejecución y de capacidad de reserva evolutiva, entendida ésta como la capacidad de cambio después de una intervención inicial en la que se creen condiciones para mejorar u optimizar el desarrollo.

Amartya Sen (2000,19) menciona: “El desarrollo puede concebirse como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutan los individuos” y hace explícito la violación de las libertades con la pobreza imperante, el hambre, las necesidades básicas insatisfechas, la falta de atención al medio ambiente, por tanto el desarrollo exige eliminar las principales fuentes de privación de la libertad como son la pobreza, tiranía, escasez de oportunidades económicas, abandono de servicios públicos, intolerancia, represión, ausencia de programas en salud, ausencia de sistemas efectivos de educación, entre otros.

9.7 RELACIÓN EDUCACIÓN-DESARROLLO

La educación que contempla como fin la formación es un pilar fundamental en el desarrollo, ella implica cambios y transformaciones no solo en el pensamiento de los educandos y educadores sino también en las instituciones y en las políticas educativas sin desconocer que hay paralelamente cambios biológicos, psicológicos, sociales, históricos y culturales. El desarrollo y su estrecha correspondencia con la educación se

sale incluso del campo formal para abarcar lo no formal e informal como clases de educación que forman desde y para el ser humano como singularidad y pluralidad.

Si se ve al desarrollo como expansión holística del ser humano en donde todo lo que de él sale, a él llega, se establece entonces un vínculo comunicativo sujeto-sujeto-contexto que busca trans-formar (se), formar (se), cambiar, desechar, aprender, desaprender, construir y participar en la dinámica relacional del hombre con el mudo de la vida, allí en este mundo de la vida el ser humano consigna y retira todo lo que la educación le ha brindado para su propio desarrollo, el desarrollo del otro y el desarrollo de la sociedad, lo que la educación le ha ofrecido para su *supervivencia*, su *autonomía* y su *con-vivencia* de tal forma que se pueda reconocer cabalmente que la educación es un pilar fundamental en el desarrollo.

Investigadores en el área de la educación mencionan algunos propósitos de la misma en relación al desarrollo al argumentar que “su papel fundamental no se queda en el cambio estructural o de énfasis cognitivos solamente, sino en la integralidad humana y sus posibilidades creativas para la transformación durante toda la vida y en todos los ámbitos, bajo la concepción de formación continua o permanente que permita (Diez, 2002, 33):

- Aprender a aprender y desarrollar capacidad de incertidumbre y curiosidad en todos los aspectos vitales.
- Aprender a anticipar y resolver problemas nuevos y soluciones alternativas.
- Aprender a localizar información pertinente y transformarla en conocimiento.
- Aprender a relacionar la enseñanza del sistema educativo formal con el no formal e informal, con códigos éticos y capacidad de cohesión social.
- Aprender a pensar y actuar de forma interdisciplinaria e integradora frente a pequeños y grandes problemas y soluciones que tienen el ser humano, la humanidad y social local y global.

Volviendo a la concepción de libertad (Amartya Sen) se toca una parte importante del ser humano como los deberes y los derechos que los cobijan para su *supervivencia*, ahora bien, el planteamiento de Savater en el valor de educar toca una dimensión también importante como lo es la *autonomía* al decir que “la libertad... es la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones solo posibles dentro de la comunidad”.

“Libertad es poder decir “sí” o “no”, libertad es decidir (autonomía) pero darse cuenta de qué se está decidiendo” (Ética para Amador, 1993, 55), así

cuando se decide se debe afrontar las consecuencias de lo decidido, es decir, se debe examinar, reflexionar a fondo sobre las propias decisiones.

La cuestión de la libertad tiene dos componentes fundamentales, por un lado la libertad considerada en términos de generación de un abanico de oportunidades para que los seres humanos puedan alcanzar sus objetivos. Por otro lado, la libertad representa la posibilidad de actuación, la capacidad de decidir, participar, de tal forma que permita pensar en las personas como agentes y como fines de desarrollo en contraposición al papel de instrumentos.

Dos grandes factores se han suscitado hasta el momento, uno la supervivencia y dos la autonomía; pero no se puede dejar de lado que el ser humano es también social y que vive en comunidad, una comunidad que ha hecho y hace cultura, por tanto así el individuo viva solo en su nicho habitacional, no deja de con-vivir con otros, éste es el tercer factor inherente al desarrollo humano, la con-vivencia. Según los tres factores hallados en la categorización axial y que ahora se reúnen bajo la nominación del desarrollo humano, se puede decir que el concepto ha existido siempre y ha estado implícito en todas y cada una de las acciones del ser humano como tal, de hecho desde las labores cotidianas ejecutadas por el hombre primitivo para luchar contra el hambre, la sed, las inclemencias del clima, su defensa, con el uso del lenguaje por medio de monosílabos o escritura en paredes, es decir, en su supervivencia, estas labores implicaron el concepto de desarrollo humano.

Estas dos palabras han sido desde entonces la preocupación de las generaciones de gobiernos y habitantes del planeta, al punto tal de que algunas instituciones y personas se han atrevido a definirlo y sobre todo a medirlo con base en indicadores por ejemplo El Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), The World Institute Development Economics Research (WIDER), El Centro de Alternativas de Desarrollo (CEPAUR), Amartya Sen, Martha Nussbaum y Max Neef, por citar algunos. En un inicio se creía que el progreso de las sociedades estaba directamente relacionado con su capacidad para producir bienes materiales, que el progreso era consecuencia final del desarrollo económico y se dejaban por fuera aspectos como: El conocimiento, la equidad, la libertad, participación, la dimensión de género, la relación con la naturaleza y la identidad cultural.

La noción de desarrollo humano viene a romper con esta forma de plantear las cosas, introduciendo la dimensión humana como centro de las preocupaciones del desarrollo. Para el PNUD el desarrollo humano (DH) implica un avance sostenible en la calidad de vida de las poblaciones, incluye la movilización de los recursos nacionales y la capacidad de involucrar a la ciudadanía en el crecimiento general. El PNUD aún considera que el

Producto Interno Bruto (PIB) es la base o soporte del desarrollo, considera el avance económico como la posibilidad de halonar el desarrollo de las comunidades marginales y deprimidas, en este sentido han sido reduccionistas al no tener en cuenta las capacidades de las personas para acceder al nivel de vida que desean en su propio contexto. Sin embargo, en el informe de 1997 cambia su concepción del DH al incluir aspectos como la potenciación, cooperación, equidad, sostenibilidad, seguridad y al trazarse objetivos al año 2015 como erradicar el hambre, lograr matriculación primaria, promover la igualdad de géneros, reducir tasas de mortalidad infantil y materna, luchar contra el VIH, el paludismo, entre otros.

El enfoque CEPATUR deja percibir el DH como un proceso permanente de realización de la naturaleza humana que supone pensar al hombre y la mujer como seres de relación consigo mismo, con los demás y con el entorno. Son las personas el centro del desarrollo, se debe permitir la calidad de vida entendida como la posibilidad de satisfacer adecuadamente las necesidades humanas dentro de un contexto cultural.

Amartya Sen argumenta la necesidad de lograr una vida mejor a través de la libertad como un fin primordial, libertad política, libertad para acceder a servicios económicos, para asumir posibilidades sociales, garantías y libertad para la seguridad protectora.

Siguiendo la línea de Amartya Sen cuando hace referencia a la educación como parte de la libertad, ella comporta la autonomía, la supervivencia y la convivencia, así lo corroboran los asesores del programa de Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas en sus relatos:

“Educación es todo el sentido amplio del desarrollo del ser humano, educación como proceso creo que es una actividad incansable, aparentemente sin fin, es para toda la vida, en todos los momentos de la vida a través de las interacciones con las personas, con todo lo que halla en el entorno en nuestra vida...” (convivencia).

“Educar es darle al estudiante elementos para que desarrolle potencialidades, que él vaya tratando de adquirir, desarrollar habilidades y destrezas, ponerlo a reflexionar, que sea crítico, que debata, que defienda sus puntos de vista, que construya y sea creativo” (autonomía).

“Educación es permitirle al individuo alejarse de sus instintos de animalidad, o sea permitirle al ser humano ser humano”.

“Educación es un proceso vital mediante el cual el sujeto se constituye como tal en medio de otros”. (convivencia).

“Está presente no solo en las instituciones, sino que está presente en la vida de los sujetos, en la vida de las comunidades y en las vidas de las familias”. (convivencia).

Los practicantes también dan su punto de vista acerca de la educación al denominarla como “proceso de formación integral donde se involucra mente, la parte física, social y afectiva” (supervivencia); de igual forma se muestran de acuerdo con los asesores al decir que la educación es de toda la vida, es formar para la vida.

Si bien la educación tiene en cuenta la supervivencia, la autonomía y la convivencia (lo físico, mental y social) ello está afirmado por Durkheim al referir que la educación tiene por objeto “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales”; Oliver Rebol define la educación como “la acción que le permite a un individuo desarrollar sus aptitudes físicas e intelectuales así como sus sentimientos sociales, estéticos y morales, con el fin de cumplir en cuanto sea posible con su tarea de hombre, la que a la vez, es el resultado de esta acción” (citado por Zambrano, 2001, p.39).

En tanto educación es parte primordial del desarrollo humano, y la primera cobija a la Educación Física (EF) entonces, ésta también se debe al desarrollo humano. Los estudiosos de la EF han coincidido en que ella ha dejado de verse, nominarse y aplicarse como una actividad instrumental que busca competencias deportivas para involucrarse desde la educación del movimiento, otros aspectos como la investigación, la lúdica, la interdisciplinariedad, el medio ambiente, la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, la búsqueda de tendencias en ella, la globalización, la diversidad cultural y los proyectos recreodeportivos entre otros, orientados hacia el desarrollo humano y social.

El DH no hace alusión solo a la expansión económica, alude también a los aspectos socioculturales, a los ambientes educativos familiares, escolares, laborales, sociales, al desarrollo de la sexualidad responsable, la comunicación, el afecto, la moral, la singularidad, la pluralidad y su relación; en todos ellos la EF se involucra de una u otra forma, su expansión y conceptualización se ha recopilado bajo un marco educativo que la presenta como: Disciplina pedagógica, práctica social, disciplina del conocimiento y derecho del ser humano.

Tomando como referencia los lineamientos curriculares en EF (MEN, 2000, 36) se tiene que:

- “La EF como práctica social y cultural, es inherente a la naturaleza humana para la supervivencia, adaptación, desenvolvimiento y transformación de las condiciones de vida en una interacción inseparable

con el medio, a través del movimiento corporal y sus múltiples manifestaciones.

- Como disciplina de conocimiento es objeto de reflexión, sistematización e investigación desde diferentes enfoques orientados a su explicación, comprensión, experimentación y formas de aplicación en función del ser humano.
- Como disciplina pedagógica asume una tarea de formación personal y social de tal naturaleza que el alcance de sus logros es caracterizado por la visión desde la cual se establezcan relaciones e interrelaciones en distintos campos del desenvolvimiento del ser humano, las significaciones de la acción y su sentido.
- Como derecho esta incluida en la Carta Constitucional y la Legislación que permite desarrollarla como un servicio público, para satisfacer necesidades fundamentales de calidad de vida, bienestar y competencias sociales para la convivencia”.

En cada una de las conceptualizaciones anteriores subyace una práctica educativa que pregona un significado (manifestación) y que desea dar un sentido (entendimiento y apropiación), una práctica educativa porque además connota formación, enseñanza-aprendizaje, didáctica, pedagogía y que debiera llegar a ser una verdadera praxis educativa expresada como puesta en acción del pensamiento y su abducción, puesta en acción de la opción y la elección, puesta en acción de la reflexión, puesta en acción de la relación dialógica pedagógica, puesta en acción de la investigación y como puesta en acción de la interacción texto, contexto y sujetos.

Para que se de la praxis en la educación se debe tener en cuenta que el ser humano como proyecto, como ser inacabado, como ser dinámico y activo, se verá siempre en nuevas situaciones propias del presente y mirarlas incluso en el futuro sin desconocer las del pasado, quiere decir ello que la educación a de enfrentar nuevos retos como la formación de nuevas competencias en el ser humano: “aprender a aprender, aprender a conocer y aprender a ser” (Opcit, 113) desde las cuales la EF, la recreación y el deporte tienen su intervención.

En síntesis, la educación que busca la formación integral del ser humano en todas sus dimensiones coadyuva a la expansión del hombre (desarrollo), al ser proyecto, al ir hacia delante, al ser trascendente, por lo tanto la EF como disciplina pedagógica cobijada por la educación tiene una gran responsabilidad individual y social en la formación del ser humano desde el cuerpo y el movimiento con intencionalidad, racionalidad y sociabilidad teniendo en cuenta las nuevas tendencias de esta disciplina y los retos que impone la realidad de la educación en la Colombia de hoy y con miras al mañana.

9.8 AMBIENTES PEDAGOGICOS QUE FAVORECEN LA RELACION PEDAGOGICA DIALOGICA

*“Solo aprendemos realmente lo que compartimos con alguien”
León Tolstoi.*

Cuando se menciona la palabra “ambiente” algunas la pensarán y representarán en términos de un espacio exterior como por ejemplo un valle con agua, plantas, aire, sol, nubes, animales, etc; otros pensarán y representarán un espacio laboral, académico, familiar o social de relaciones entre personas, actos, situaciones, fenómenos y cosas.

En realidad, ambiente tiene que ver con todo lo anterior y la dinámica que se gesta al interior y exterior de cada uno de estos espacios, Roldán (1999, 11) propone el ambiente como “construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida de relación. Un ambiente o en su pluralidad, ambientes que otorguen espacios, nichos, relaciones, historia, proyectos, sueños... y vida”.

Los ambientes como se puede apreciar no son estáticos, no son vacíos o carentes de sentido, ellos remiten a las relaciones individuo-espacio, individuo-individuo, individuo-espacio-individuos, es decir, permiten construir, crear, re-crear desde y en ellos en consonancia con otros ambientes.

El ambiente hace alusión a la integralidad del ser humano, a su desarrollo individual y social, es “hábitat”, es nicho, es espacio, es construcción individual y colectiva, es ecosistema, son acuerdos, son relaciones, son repercusiones, son sociosistema...” (Opcit 12), lo que proporciona el ambiente según lo anterior es significación para la supervivencia, la autonomía y la convivencia del ser humano, el ambiente está en pro del desarrollo humano y social.

Pasando ahora a la palabra pedagógico, ella tiene que ver con la formación del ser humano, con teorías, con conocimientos, con cultura, con historia, con discursos, con prácticas, con enseñanzas, con aprendizaje, con relaciones dialógicas y con la didáctica, en todos estos elementos el ambiente como espacio dinámico de relaciones está presente. Luego al articular ambiente pedagógico se hace referencia al nicho relacional que comporta lo físico (mundo), lo biológico, lo cognositivo, lo espiritual, lo ético, lo estético, lo afectivo, lo social, el otro, la historia, la cultura, el pasado, el presente y el futuro, el texto y el con-texto, dialogando todos en función de todos y cada uno a nivel académico, en otras palabras se podría conceptuar el ambiente pedagógico como el nicho relacional del mundo de la vida académica, personal y social. Algo similar plantea Bonilla Baquero (14) en torno a los ambientes de aprendizaje “como alternativa pedagógica de los

educadores para contribuir significativamente a la formación humana y al desarrollo social”, para ello hace énfasis en las interacciones y nexos entre educandos y educadores entre sí, se configura una red comunicativa que trasciende el espacio físico del aula y de los materiales didácticos. Roldán y otros (13) denominan es el “ambiente y educación, el intercambio cotidiano, vía de relación que se da en la escuela y mundos afuera, membrana que es necesaria permear, piel que es acera, calle que es contorno”.

En este escrito se declara ambiente pedagógico y no ambiente educativo como lo trabajan algunos autores, puesto que se hace alusión a las relaciones entre docente y estudiante como protagonistas directos de la enseñanza y el aprendizaje dinámicos en el mundo de la pedagogía.

Ahora bien, los ambientes pedagógicos favorecen la relación pedagógica dialógica a través de la enseñanza-aprendizaje (EA) y la didáctica como campos de la pedagogía, no se concibe una enseñanza o un aprendizaje sin relación dialógica, el sujeto puede coloquiar (hablar) con el otro sujeto, con otros sujetos, con el texto-teoría, con el contexto y consigo mismo.

En el primer caso, desde el sujeto enseñante, éste dialoga con los pupilos, les habla, les escucha, propone y recibe planteamientos. Al respecto los educandos entrevistados del programa de Educación Física ven en la enseñanza-aprendizaje un espacio, un ambiente pedagógico de interacción, de interlocución docente-educando al aseverar lo siguiente: “la enseñanza aprendizaje es un proceso en el que interactúa docente-educando en pro de una adquisición de conocimientos tanto teóricos como prácticos con el fin de ampliar, profundizar, una temática determinada”.

También los docentes asesores del programa en mención ven la enseñanza-aprendizaje como “dinámica que se debe dar a un mismo nivel, dinámica del enseñar-aprender mutuamente, acto de interrelación, comunicación, de procesos recíprocos, la relación es horizontal, se gusta del diálogo, cuestionamientos, interacción entre ambos, el uno aporta al otro, proceso cooperativo donde el sujeto que sabe ciertas cosas las comparte a través de diferentes medios en el proceso conversacional”.

Entender el ambiente pedagógico que favorece la relación pedagógica-dialógica es entender como lo propone José Alberto Mesa (citado por Bonilla, 16) que: “solo en el trabajo racional entre sujetos a través del habla es posible llegar a un entendimiento sobre el tipo de y el sentido de interacción, posibilitando que el hombre sea el responsable y autor consciente de ella. El hombre no tiene otro medio más que el lenguaje para entenderse sobre algo, y en el caso concreto de la interacción no hay otro camino que el de la acción comunicativa”.

En el segundo caso, la relación dialógica también se puede establecer con el texto como teoría para tomar de él su información, conocimientos y experiencias plasmadas allí, sus contenidos son importantes porque propician o provocan el encuentro entre actores. Guarín (2003.24) dice: “entre el pensamiento y el lenguaje emerge un semeion universal que dice de uno y otro y aun de sí mismo, y es el texto, una de sus formas es teoría; el texto teoría en el que deviene el pensamiento en su representación, iluminación e idealización de la verdad sobre el mundo real interpretado...”. A juicio de un docente-asesor, en el ambiente de la enseñanza-aprendizaje que hace parte del ambiente pedagógico se sucede el texto y la dialéctica con éste, él dice que: “la enseñanza es un proceso en el que una disciplina comunica”; por eso la teoría (texto-teoría) también es comunicación, simbolización, creación de diversas imágenes del mundo sobre las cuales se dan las interpretaciones. El texto y su juego de palabras en movimiento, su lenguaje, su escritura presentan características como la provocación a la reflexión, a la creación a la descripción, a la motivación –incluso- a escribir, a producir texto-teoría, volverse lector, interpretador, interactor, pensador, opositor, dudador, concondador, renovador, escritor de texto-teoría. Para ser más concreto respecto a lo anterior, en reuniones de colectivo de asesores del programa de Educación Física conversamos acerca de la pobreza escritural de los estudiantes, de la poca capacidad de crear, re-crear texto-teoría, -incluso de la mala ortografía- no quiero elaborar una mala esfera al respecto, pero si queda aun un sinsabor en cuanto la lectura/escritura, a la pobre interpretación del texto-teoría por parte de algunos practicantes, este planteamiento queda abierto no solo al debate sino a la propuesta de la reflexión y acción sobre ello para desatar una praxis lecto-interpretativa y escritural del texto-teoría que parta de la práctica educativa institucional desde la masificación y divulgación del diario de campo.

En el tercer caso de la dialéctica pedagógica con el contexto (físico), éste es un interlocutor bien valido porque proporciona aquello perceptible con el que podemos dialogar por medio de la observación, de la toma de postura (pensar), desde la formación y trans-formación del contexto. Se hace hincapié en la necesidad de diario de campo pedagógico para registrar las impresiones de los sentidos desde las relaciones tejidas en los diferentes escenarios. Al escenario (contexto físico) se le da valor porque en él se dan encuentros cara a cara, son ambientes que proporcionan socialización, comunicación, proporciona aprendizaje y desarrollo continuo, por ello se les debe prestar atención en cuanto a su mobiliario, ubicación, iluminación, ventilación entre otros; Roldán (29) dice que los escenarios para estudiar, trabajar, jugar, descansar, crear... vivir, deben ser lugares vivos para vivir aprendiendo, los escenarios o contexto físico cualificados aseguran en buena parte el aprendizaje significativo que es conceptualizado por Diaz Barriga y Rojas (2002, 39), como “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las

ideas previas de los estudiantes”, allí el contexto físico proporciona información constante que los actores asumen como significativa y con sentido pero para ello se debe analizar variables como el entorno visual (iluminación, colores, tableros, distancias), el entorno acústico (ruidos y sonidos distractores), el entorno climático (temperatura, humedad, ventilación) y la distribución del mobiliario. Algunas investigaciones han tocado el tema del contexto físico pero hoy día prima la pedagogía, la didáctica, la enseñanza-aprendizaje, la evaluación, la educación, en fin en el desarrollo teórico de estas macro categorías y poco se ha explorado el contexto físico, si bien el educador no es arquitecto, no significa que no se preocupa por el espacio físico, por los escenarios en donde tiene lugar la relación pedagógica dialógica que posibilita un mejor interaprendizaje, un mejor desarrollo individual y social del saber, del saber hacer y del saber ser.

En el cuarto caso, el encuentro dialogar consigo mismo se plantea como pensamiento y reflexión, como escuchar la voz interior para plasmarla al exterior. El pensamiento o el pensar es la toma de postura de cada quién respecto a alguien, a algo que lo impresiona y por ende este alguien se pronuncia, se comunica entorno a su postura y sus impresiones. Según Guarín (2003, 4) pensar significa crear en el lenguaje gracias a un sistema maquínico de producción de teorías simbólicas que emergen como comprensión del mundo, un mundo que no solo es de hechos sino como mundo de la vida que involucra sujetos que actúan, sensibles y de representación mental. Cuando el ser humano se deja afectar por el otro o por el contexto, coloca su pensamiento en movimiento; así se inicia una dialéctica del pensamiento que transcurre entre la estimulación sensitiva del exterior hacia la representación mental interior para desembocar hacia el exterior, al mundo de la vida.

En este tránsito que se acaba de mencionar el pensamiento puede volverse cognitivo, crítico, reflexivo, emancipador y creador. Por eso las instituciones pedagógicas deben enseñar a pensar a reflexionar a preguntar a problematizar a la incertidumbre a dudar, a organizar el pensamiento en caos, a emancipar, a investigar, a interpretar, comprender y a crear; en una sola palabra estas instituciones deben enseñar la PRAXIS DEL PENSAR, ésta praxis implica aparte de lo anterior el viaje del pensamiento a lo ideal - incluso- implica el formarse, transformarse, comunicarse con el texto-teoría, con el texto-contexto y con el ser humano. Estas afirmaciones son retroalimentadas por el argumento de un docente-asesor quien refiere que al estudiante practicante hay que “ponerlo a reflexionar, a que sea crítico, mostrarle que no solo es lea este texto y ya pare, sino que el estudiante sea capaz de confrontar situaciones, de discutir con elementos, si hay un punto de vista tratar de debatirlo, que sea capaz de justificar, criticar...”, por lo tanto el diálogo yo con yo necesita los aditivos del texto-teoría, del texto-contexto para llevar al docente y al educando a la dislocación del pensamiento.

De esta forma el ambiente pedagógico favorece la relación pedagógica dialógica desde el encuentro cara a cara, desde el encuentro con el texto-teoría, desde el encuentro con el contexto y desde el encuentro conmigo mismo por medio de la abducción del pensamiento; todo lo anterior conduce a los aprendizajes significativos que se dan desde una verdadera praxis educativa que es la siguiente que nos ocupa.

9.9 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO ARGUMENTO PARA UNA PRAXIS EDUCATIVA

El aprendizaje que va de la mano con la enseñanza son dos dimensiones pedagógicas que junto a la didáctica conllevan al docente y al estudiante a dialogar y confrontar su lenguaje y sus conocimientos; los avances conceptuales de la educación y la pedagogía nos han llevado a una nueva categorización del aprendizaje como: Aprendizaje Significativo (AS), categoría ésta que es conceptualizada por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, 39) como: “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre nueva información y las ideas previas de los estudiantes”, dicho de otra forma un aprendizaje significativo es aquel que partiendo de lo que es relevante, motivante para el estudiante y el docente, se mixturan con el banco de información existente de estos actores para así adquirir o producir un nuevo conocimiento que es duradero.

Los conocimientos previos del estudiante y del docente son importantes como base para la enseñanza y el aprendizaje recíprocos, Ausubel (1976) cuenta que: “el conocimiento y experiencias previas de estudiantes son las piezas claves de la conducción de la enseñanza”; a lo que se le debe agregar también del docente ya que se debe hablar de interaprendizaje.

Cuando se mencionó que el aprendizaje significativo parte de lo sustancial o relevante del educando, se debe hacer alusión también a otros factores como el motivacional y el afectivo para que el aprendiz de significancia y sentido a lo que busca, piensa, hace, siente, transmite y comparte.

Al preguntar a un estudiante practicante en Educación Física por el aprendizaje, este responde que es “un proceso que tiene como objetivo primario el cambio o reafirmación de preconceptos y que puede ser comprobado por medio de estrategias metodológicas específicas”; el argumento revela la importancia del pre-concepto, de la experiencia previa, del pre-saber, por eso si no se tiene ese pre... entonces mínimamente se puede incitar a la duda, a la intención, a la motivación, al deseo de aprender. La enseñanza-aprendizaje están implícitas en una práctica que es tanto del docente como del estudiante, una práctica educativa que es vista como

“ejercicio docente, profesión, estilo de vida, proceso integral de oportunidad para verificar, ensayar, aplicar teorías, enfoques desde lo disciplinar, actitudinal y pedagógico; como proceso reflexivo desarrollado a través del acto docente, como aplicación de conocimiento más la vivencia en diferentes poblaciones y situaciones” (asesores y practicantes de Educación Física). Con las anteriores afirmaciones, la práctica educativa es generadora de conocimiento, de posibilidad de ensayo, de error, es propiciadora del pensamiento, del tener postura como se mencionó en la categoría anterior, la práctica educativa de vanguardia busca que el aprendizaje sea cada vez más activo, que se haga efectiva la intersección de la teoría con la práctica y el contexto en la solución de problemas prioritarios y relevantes que sean competencia de la educación y todo lo que ella comporta, “el contacto con la realidad mostrará si el estudiante logra la interacción entre teoría y práctica, si el conocimiento se convierte en una instancia para transformar la realidad o por el contrario sino ha logrado traspasar el nivel de la sola información” (Estrada 1997, 24). Si el aprendizaje es significativo, la práctica educativa deberá ser significativa o cargada de sentido al comprender la realidad, la cotidianidad, el entorno, el sujeto relacional y racional, el sujeto axiológico, el sujeto pensante creador e interpretador, el sujeto lector de contextos, lector de ambientes pedagógicos, escritor cuestionador, emancipador e investigador para que halla en tránsito de la práctica educativa a la praxis educativa usando como argumento el aprendizaje significativo. Cuando se habla de práctica educativa varias concepciones salen a flote, pero al preguntar por la praxis, los interrogados se detienen y dejan un espacio de tiempo antes de responder, a veces parece “como si les callera un balde de agua fría”, se ven impactados por el término, quizás ello se deba, a que esta palabra es poco usada en el argot del ámbito educativo y pedagógico, es más, algunos textos-teoría lo tocan o lo mencionan tímidamente y sin auscultar mucho en ella.

Praxis para los profesores-asesores del programa de Educación Física es básicamente la relación existente entre teoría y práctica pero reflexionadas “la praxis es tomar lo escrito, darle sentido formativo y llevarla a las instituciones; es una práctica mediada por una teoría, una práctica reflexiva iluminada por una teoría, es una posibilidad de articulación teoría y práctica desde la vivencia personal y desde la cotidianidad”, para los practicantes es “tomar lo que vimos en la teoría y aplicarlo a la práctica”. Como se puede apreciar se mencionan aspectos interesantes que componen la praxis como son la teoría, la reflexión, la formación, las instituciones, la práctica, la articulación, la experiencia personal, la cotidianidad y la aplicación; todo lo anterior es válido, pero ninguna de ellas menciona la escritura, la lectura, la investigación, la abducción del pensamiento, la emancipación del mismo y la acción, la interdisciplinariedad, la incertidumbre, desarrollar el argumento, todo ello como protagonistas también de la praxis.

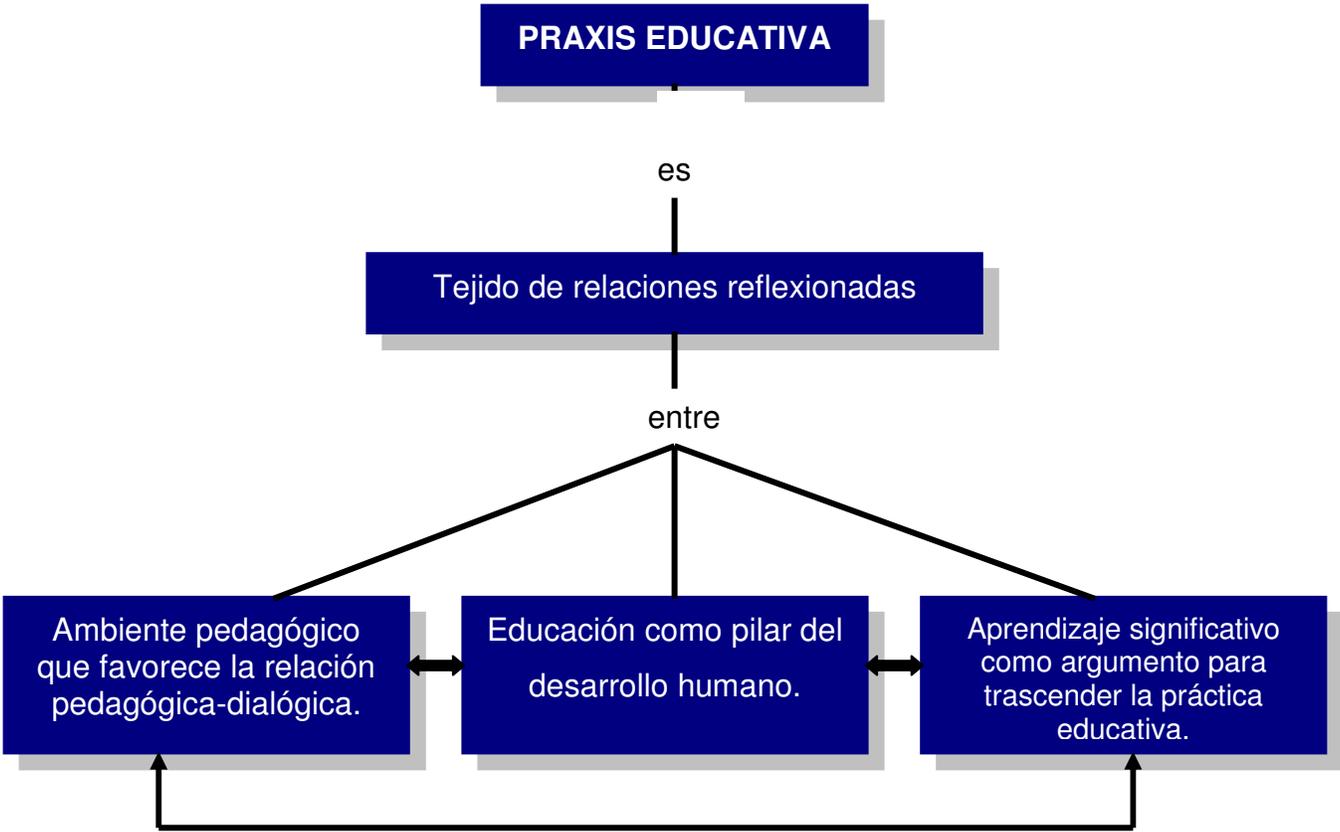
La misión de la Universidad destaca tres grandes factores que son la Docencia, La investigación y la Extensión, desde las practicas educativas se hace docencia y extensión pero la investigación qué?, quiénes son los que investigan?, por qué otros no lo hacen?; si investigar según Curcio (2002, 7) es “cuestionar, cuestionarse, buscar sentidos, articular ideas, desarrollar argumentaciones, crear ... y la creación conduce a y es producto de la autonomía”, entonces en qué parte del camino nos estamos quedando?, qué tanto nuestra disciplina pedagógica (educación física) está creciendo?. En este sentido el texto publicado en julio de 2004 en la Universidad de Caldas “Evaluación y Desarrollo de la Reforma Curricular” (11) dice que“ la consolidación de la relación teoría y práctica implica el acercamiento continuo a la realidad cotidiana del educando y constituye una estrategia de desarrollo permanente de las distintas comunidades a las que pertenece el educando. En este sentido todo aprendizaje debe convertirse en un “Aprendizaje Significativo” para el educando y para su medio y obliga introducir en las áreas de estudio una dimensión investigativa permanente que garantice que en sus productos los estudiantes demuestren tanto la comprensión teórica de los conceptos como su capacidad de relacionarlos con la práctica cotidiana que desarrollan y con la realidad micro y macro en la que circunscribe dicha práctica”. Muy bien por lo que se acaba de anotar y pregonar desde la Universidad, pero la verdad es que pocos investigan, no a todos les incentiva hacerlo, por ello los docentes asesores de las prácticas educativas en la Universidad de Caldas especialmente en el programa de Educación Física, debemos convertirnos en provocadores, incitadores y seductores de los practicantes hacia la investigación en nuestra disciplina pedagógica con el ánimo de ampliar el conocimiento en ella, de volvernos mas y mejores pensadores, creativos o re-creativos de la Acción Física Humana, de la educación del y a través del movimiento con intencionalidad. Es tiempo de revolución curricular en las prácticas educativas, para que sean Praxis educativas como un: Entramado, tejido de relaciones reflexionadas entre el Ambiente Pedagógico que favorece la Relación Pedagógica Dialógica, la Educación como pilar del Desarrollo Humano y el Aprendizaje Significativo como argumento para trascender la Práctica Educativa.

10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

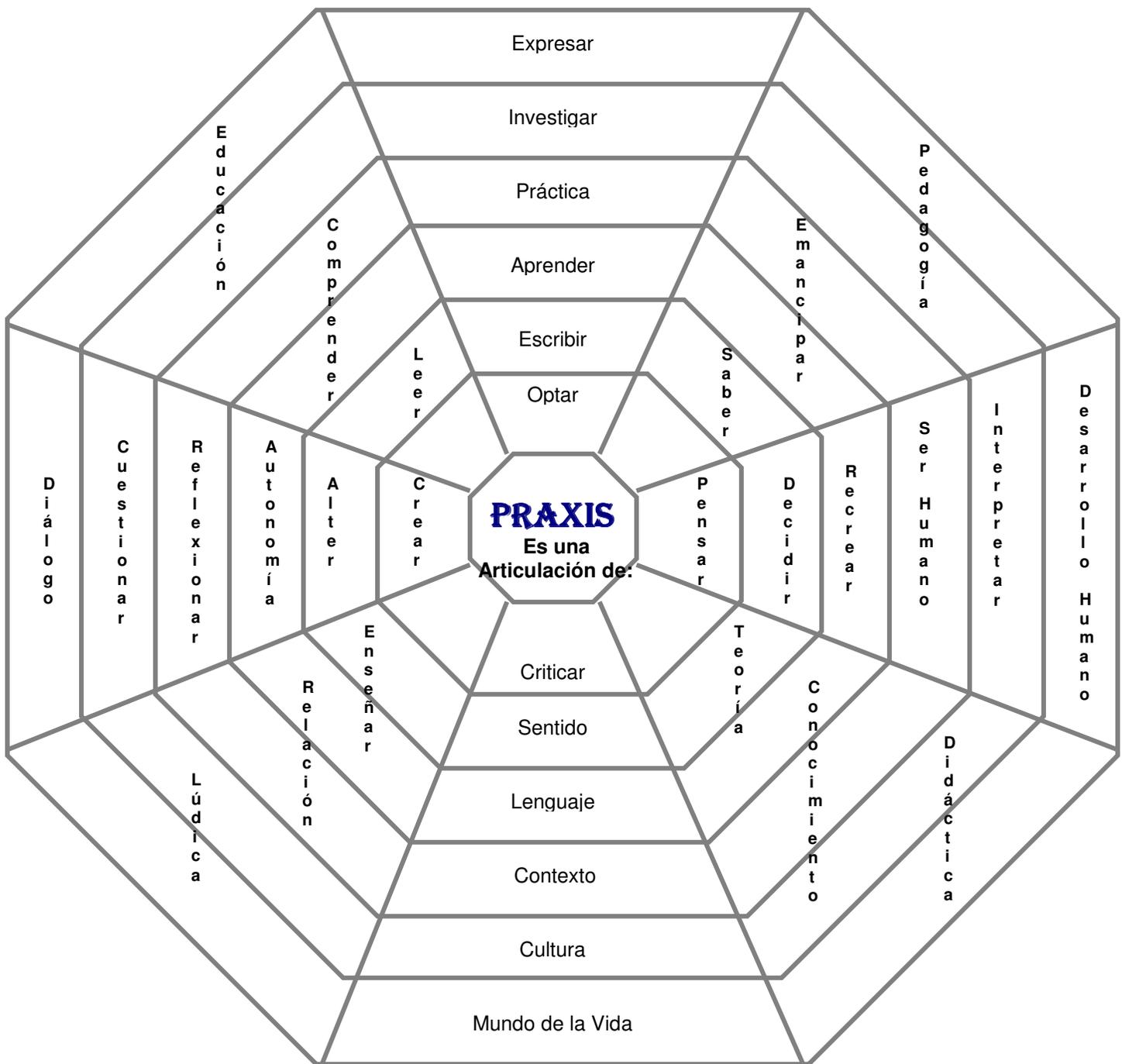
Con lo que se ha connotado se plantean algunas situaciones con las cuales el educador físico puede reflexionar y proponer desde la extensión por medio de la praxis educativa, ellas son: La Educación física rural, la contribución a la enseñanza aprendizaje de la educación sexual desde la lúdica, el abordaje de la educación física en niñas solteras y en estado de gestación a nivel escolar, las actividades físicas, mentales y sociales para educandos que se reciben en clase con alguna discapacidad física, mental o sensorial, la estimulación adecuada para educandos talentosos desde la educación física, la recreación y el deporte, el papel del educador físico ante jóvenes que se han visto involucrados en el consumo de sustancias psicoactivas, charlas educativas en cuanto a violencia en todas sus formas incluida en el mundo deportivo (barras bravas), estimular al educando para que adopte el diario pedagógico como hábito que estimula la praxis escritural, la seducción para el educador físico y los pupilos hacia la investigación pedagógica en el aula y en la escuela, involucrar la práctica de la pedagogía del afecto en las clases, tendencias y expectativas de diferentes grupos poblacionales en cuanto a EF, Recreación y Deporte o desde la actividad física y el papel de los educadores físicos ante la población desplazada por la violencia. Estos planteamientos han surgido en el trasegar como asesor en la práctica educativa y que pueden ser motivo de investigación como uno de los factores constitutivos de la praxis y de la misión de la Universidad de Caldas.

La reflexión académica del concepto Praxis Educativa (PE) debe albergar las funciones de la Universidad (Docencia, Extensión o Proyección social y la Investigación), ella (PE) como tejido relacional, debe procurar la interrelación o articulación de éstas a través de la práctica pedagógica con la cotidiana por medio de la conciente reflexión de la díada Teoría y Práctica. Porlán (1993) al respecto dice que “el profesor en el sistema educativo utiliza concepciones que orientan su acción en el aula (Docencia) durante las cuales puede realizar reflexiones frente a una problemática en particular que lo lleva a modificar su práctica, posteriormente toma conciencia de los estilos y modelos con los que actúa y los contrasta con la teoría y conceptos formales, la reflexión en la acción y sobre la acción favorece que el docente se convierta en un mediador activo (Extensión) que desde la práctica reconstruye críticamente su propia teoría (Investigación) y participa en el desarrollo significativo del conocimiento y la práctica profesional”. Las prácticas educativas, pedagógicas o formativas como se conocen en algunos ámbitos universitarios, son el laboratorio donde el educador orienta, donde también se proyecta por medio de los convenios entre la Universidad y las instituciones de nivel Formal y No formal, pero la Investigación ha sido más cerrada, ha sido exclusiva de ciertos círculos de docentes que les apasiona y poco han sido incluidas en las prácticas educativas de estudiantes; aquí es

precisamente la praxis la que aboga porque se incluya la investigación ya que a través de ella también se hace docencia y proyección al abordar comunidades con problemas relevantes; Carr y Kemmis lo corroboran al afirmar que “ la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”.



PRAXIS COMO TEJIDO RELACIONAL



La praxis procurará entonces el bienestar de las comunidades académicas y en lo cotidiano, por tanto ella como tejido relacional comporta varios elementos articulados que se pueden agrupar bajo los cinco (5) grandes de la Praxis Educativa Institucional así:

Uno, la *Autonomía*, que cobija el pensar, el optar, el decidir en las clases, antes de ellas y después de las mismas acorde a los grupos poblacionales y los contextos donde esté desarrollándose el educador.

Dos, la *Competencia*, abriga el saber, la expresión, la práctica (hacer), la teoría, el conocimiento, la didáctica, la pedagogía y la interpretación de hechos y fenómenos educativos que le permitan desarrollar habilidades y destrezas profesionales simples y complejas.

Tres, *La participación con el otro*, hace suyos el alter, el diálogo, el lenguaje, la cultura, la relación y el aprender; no se puede actuar en solitario, se necesita de la opinión, la visión, la integración y la acción de otros para alimentar, para nutrir la práctica educativa y el qué hacer docente.

Cuatro, *La Reflexión*, convida al criticar, al leer, al escribir, al cuestionar, a la reflexión constante sobre lo que se piensa, se hace y se dice desde la práctica educativa y los nuevos ingredientes que la afectan o la benefician, que la malgastan o la engrandecen.

Cinco, *La Investigación*, que recoge la creación, la re-creación y la comprensión, porque docente que se respete debe volver su clase y su entorno un laboratorio social para que investigue, construya o deconstruya proyectos que permitan la solución a problemáticas emergidas del mundo de la vida, de la dinámica de la realidad, debe proponer, dislocar su pensamiento y volcarse a la innovación. Explica lo anterior porque la praxis es mixtura y tejido relacional, ahora bien, uno de los propósitos de la investigación es presentar una estructura teórica que de cuenta del sentido de las actuales tendencias pedagógicas inmersas en la Praxis Educativa del Programa de Educación Física y Recreación, por tanto, se abordan los Paradigmas de la Educación desde las Escuelas Francesa, Alemana y Rusa, para así, dar cuenta del sentido que construyen los asesores y practicantes desde sus registros verbales y mostrar si alguna de las referidas escuelas ha tenido mayor influencia sobre las prácticas educativas, para ello se abordan las metacategorías de la pedagogía, la didáctica, la formación y la educación desde la interpretación que se da a los registros narrativos de los actores de la práctica educativa y desde el texto teoría de las escuelas mencionadas; por tanto se tiene que:

Al escudriñar en la categoría de **Pedagogía** se encuentra que tanto los practicantes como los asesores la ven como teoría para llevar a cabo el acto

educativo, una teoría que se ocupa de la enseñanza-aprendizaje y que es el sustento del maestro.

Las escuelas, francesa y rusa en esta categoría hacen referencia al encuentro humano, al diálogo, al saber como reflexión y consideran el desarrollo integral del educando en un contexto de prácticas educativas socio-culturales. La escuela alemana solo ve en la pedagogía la oportunidad de crear modelos de enseñanza, de orientar y desarrollar modelos para ella.

Si se analiza que la teoría se construye de la reflexión, del pensar, de la interacción, del encuentro humano para ir a la acción, al acto educativo, a la enseñanza-aprendizaje, entonces la pedagogía necesita de la teoría como insumo para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas a nivel sociocultural, por tanto, desde esta categoría no se observa una clara tendencia a una sola escuela, más bien según los relatos de los entrevistados, se toman componentes de cada una de ellas.

Al entrar en la categoría de **Didáctica** las escuelas alemana y rusa la consideran como herramienta para el enseñar, como las ayudas o apoyos para la enseñanza; diferente a la didáctica francesa en donde ésta se preocupa por el saber como problema, como conjetura y diálogo; para los franceses es más importante la calidad del aprendizaje que la cantidad de contenidos.

Los asesores y practicantes abordados en las entrevistas ven la didáctica como herramienta docente, como elementos que facilitan el aprendizaje, los medios y las formas de orientar y enseñar. Desde esta perspectiva la inclinación de estos actores de la práctica educativa es hacia las escuelas alemana y rusa.

En cuanto a la **Formación** el concepto en los tres paradigmas comporta o hace alusión al ser humano que es a su vez social y si es social, es cultural. Los asesores y practicantes comulgan con las tres escuelas desde el concepto de formación porque atañe al propósito primordial en la persona al desarrollar en ella diferentes dimensiones entre las que se encuentran la social y la cultural.

Por último en cuanto a la categoría de **Educación** las tres escuelas tienen en cuenta el pensar, el crear, la autonomía, lo social y la cultura como factores importantes en la educación del ser humano, delega además esta función en otros actores como el docente, el estado y la familia; es muy similar a lo pregonado en la categoría de formación. Los registros narrativos tanto de los profesores en formación como de sus mentores, hacen notable que la educación es para toda la vida, que es formación gradual e integral

desde diferentes dimensiones del sujeto y en compañía de “otros” sujetos. Por tanto en esta categoría es clara la tendencia hacia las tres escuelas.

Con la anterior visión se denota que no hay una diáfana tendencia hacia una sola escuela pedagógica o paradigma de la educación como lo llama Portela (2004, p.83) sino que es una mixtura en donde se toma lo mas representativo de una y otra para incorporarla en la Educación Colombiana, en nuestra Practica Educativa, lo que quiere decir que aún nuestro lenguaje no es completamente puro, aún trabajamos con lenguajes ajenos y que nos falta tener más postura desde el currículo sin desconocer el papel protagónico de la historia pero desde nuestra latitud, desde nuestra condición de latinos, ya lo decía Rivadeneira (2004) “... si en gracia de discusión aceptáramos que existe una universidad latinoamericana típica, concluiríamos que corresponde a un modelo híbrido...”, visto así, acá tiene un papel protagónico la praxis educativa al tener su postura y al usar medios como el *Diario de Campo* (instrumento reflexivo de y en la práctica educativa) y al cautivar más al docente y al educando hacia la *Investigación Educativa*; con esta díada se puede construir un lenguaje propio, un lenguaje propio de la Praxis Educativa.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

Título: SENTIDO PEDAGÓGICO QUE SUBYACE A LA PRAXIS EDUCATIVA INSTITUCIONAL REALIZADA POR PRACTICANTES Y ASESORES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y RECREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS.

Autor: Licenciado JORGE ARIEL MARTÍNEZ TABORDA

Lugar: Manizales.

Año: 2005.

Páginas: 123

Palabras Claves: Práctica educativa, pedagogía, educación, didáctica, enseñanza-aprendizaje, ambiente pedagógico, praxis, relación dialógica, desarrollo humano, aprendizaje significativo.

DESCRIPCIÓN: La misión de la Universidad comporta la Docencia, la Investigación y la Extensión; en ésta última se inscriben las Prácticas Estudiantiles como espacio académico para que el educando pueda confrontar lo aprendido y aprehendido en el Alma Mater con el contexto inmediato que lo rodea. Así pues se trazaron como propósitos de esta investigación desde las prácticas, el comprender el sentido pedagógico que subyace a la Praxis Educativa Institucional realizada por practicantes y asesores del programa de la Licenciatura en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas y dotar a la Praxis Educativa Institucional del programa en mención, de una estructura teórica que pueda dar cuenta del sentido de las actuales tendencias pedagógicas inmersas en ella.

Se abordaron practicantes y asesores mediante entrevistas usando una guía de cuestionamientos; con la información transcrita se realizó la codificación ya que ésta es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos para construir el sentido producto de las interacciones humanas dadas desde la Praxis Educativa. Por último, no sobra mencionar que la universidad colombiana debe conducir no solo a la formación personal del educando, sino también a transformarlo en un practicante impregnado de conocimientos, creación, investigador, ético e interdisciplinario que realiza acciones significativas y de sentido permitiendo incluso redimensionar la misma práctica educativa desde su saber regional.

Se verá como la Praxis Educativa es una articulación encaminada al bienestar no solo del ser humano sino también de la academia, es un tejido relacional que comporta la *Autonomía*, la *Competencia*, la *participación con el otro*, la *Reflexión*, y *La Investigación*, se propone que el docente debe volver su clase y su entorno un laboratorio social para que investigue, construya o deconstruya proyectos que permitan la solución a problemáticas

emergidas del mundo de la vida, de la dinámica de la realidad, el docente debe entonces proponer, dislocar su pensamiento y volcarse a la innovación.

FUENTES: BARRIGA ARCEO, Frida Díaz y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo : Una interpretación constructivista. Segunda Edición. México : McGraw-Hill, 2002 p 465.

ENCUENTROS PEDAGÓGICOS TRANSCULTURALES : Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Memorias. Universidad de Antioquia. marzo de 2001. p. 464.

ESTRADA OSPINA, Víctor Mario. Et al. Las practicas universitarias estudiantiles : Una estrategia para la modernización de la Educación Superior en Colombia. Santafé de Bogotá : Universidad del Valle e ICFES. Primera edición, 1997.p. 123.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación Pedagógica y cognición. Santafé de Bogotá : Mc Graw-Hill Interamericana, 1999. p. 226.

GUARIN JURADO, Germán. El concepto de Praxis. En : Nuevas razones para la racionalidad en horizonte. Maestría en Educación.Docencia. Universidad de Manizales, septiembre de 2003.p. 32-36.

_____. Caminos/ Opciones de indagación científica : Episteme, hermenéutica, conceptos y métodos. Maestría en Educación.Docencia. Universidad de Manizales, abril de 2004.p.64.

GUTIERREZ, Martha Cecilia; VILLEGAS DURAN, Luz Amparo y VALENCIA CALVO, Carlos Hernando. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas : Maestría en Educación- Docencia. Universidad de Manizales. Octubre de 2003.p. 194.

KIRK, David; TINNING, Richard. Physical Education Pedagogical Work as Praxis. Asociación Americana De Investigación Educativa, abril 20 de 1992. San Francisco, CA.p. 1-9.

LA HERMENÉUTICA. Una Aproximación necesaria desde la educación. Santafé de Bogotá, 1993.p. 90.

MARTINEZ, Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación : Manual teórico-práctico. Bogotá : Círculo de lectura alternativa, 2000.p. 169.

PORTELA GUARIN, Henry. Nuevas perspectivas de la pedagogía de Educación Física. En: www.efdeportes.com/ Revista digital, Buenos Aires, Año 5, # 28, diciembre de 2000.p.6.

SAVATER, Fernando. El valor de Educar. Colombia : Ariel, 1997. p.223.

SCHON, Donal A. La formación de profesionales reflexivos. Primera edición. España : Paidós, 1992.p. 310.

VALDES HOYOS, Diana et al. Proyecto de Práctica e Investigación Educativa. Universidad de Caldas, Manizales, mayo de 2003.

VALENCIA CALVO, Carlos Hernando et al. Practica Educativa : Directrices conceptuales y reglamento. Universidad de Caldas. Manizales, 1997.p. 62.

ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de Docentes. Primera Edición. Cali : Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.p.172.

CONTENIDO: Una de las funciones de la Universidad hace referencia a la Proyección Social en donde se han matriculado las Praxis Educativas Institucionales (PEI) realizadas generalmente por los estudiantes de los últimos semestres después de tener un bagaje o de adquirir, asumir y apropiar conocimientos desde las áreas general, disciplinar y profesional, para interactuar con comunidades que requieren la presencia de la Universidad y sus potencialidades en aras de intervenir con bases teórico-praxicas combinadas, en una realidad social contextualizada.

“En la Universidad de Caldas la práctica ha sido concebida como práctica docente, esto significa que ha estado inscrita en un modelo tradicional de la pedagogía. Por ejemplo, se ha considerado que la formación de nuestros profesionales debe iniciar con una fuerte formación teórica en lo disciplinar, cuyo complemento es lo pedagógico, luego deben pasar a la observación de lo que se ha llamado “campo de práctica” y posteriormente a la aplicación de los modelos observados o aprendidos en la primera fase de su formación. Esta corresponde con la denominada tradición académica, en la que lo más importante es dominar los contenidos que hay que transmitir, pues basta añadir un barniz de materias psicopedagógicas para lograr la eficiencia”. (Hoyos, Ruiz et al, 2003).

Además de lo anterior hay estudiantes-practicantes que en el rol que están desempeñando en las diversas instituciones, han caído más en el hacer, poco en el pensar, el criticar, el reflexionar, el innovar, han caído más en la racionalidad técnica que en la praxis como una construcción reflexiva de su acto pedagógico, incluso algunos docentes de la Universidad de Caldas (2003) han afirmado que las PEI han tenido un modelo tradicional de la pedagogía, por lo tanto y en virtud de ello, se requiere una transformación en las mismas.

Ha sido la Unidad Formadora de Educadores (UFE) de la Facultad de Artes y Humanidades y específicamente el programa de Licenciatura en Educación Física y Recreación, quienes han velado por la formación de los estudiantes en el ámbito pedagógico para que aborden las comunidades dando rienda suelta a sus conocimientos, habilidades y destrezas, al respecto Acosta Ayerbe (1993), menciona “la Universidad tiene que verse a sí misma como parte del desarrollo social, como una estrategia de desarrollo social en la medida en que, unida a las comunidades, al sector económico y al público produce conocimiento básico y aplicado relevante para las necesidades y el momento, lo transmite y lo aplica en un proceso integrado y continuo”.

Con la anterior problemática en donde se muestra la práctica de modelo instrumental e impregnada de técnica (en Educación Física especialmente),

se debe cautivar entonces al profesor en formación a que esté "posicionado" en una realidad social local, regional y nacional y que realice una adecuada mixtura entre teoría y praxis demostrando que se puede interpretar la realidad social, comprenderla y porque no, transformarla y que se cuestione en torno a lo que si la Universidad le ha brindado, ha sido solamente información y por ello no le ha sido lo suficientemente útil para intervenir en algún tipo de transformación educativa o si realmente puede hacer de la práctica una verdadera praxis educativa.

Veamos porque se enfatiza más en la praxis que en la práctica como tal; por "**Praxis**", que es la transcripción de la palabra griega que significa acción, se designa según Engels la reacción del hombre frente a las condiciones materiales de la existencia, su capacidad para insertarse en las relaciones de producción y de trabajo y transformarlos activamente. Según Hans Georg Gadamer citado por Guarín (2003), la praxis tiene cierto "tono antidogmático", ya que se opone frontalmente no tanto al valor de la teoría, sino a una teoría que se presenta como absoluta, totalitaria, abstracta, especulativa y carente de experiencia, también se opone a que nuestro actuar, nuestro hacer es solo la aplicación instrumental, procedimental de una teoría y más extremadamente el olvido de toda teoría. Es la ciencia un "camino de descubrimiento", de preguntas, no un acumulado de procedimientos; sin la incertidumbre reflejada en la ciencia, en el pensar, en la pregunta, en el cuestionamiento, no sería posible concebir la **praxis** hoy por hoy.

Se entiende entonces el no habitar en la racionalidad técnica e instrumental (práctica) como criterio de verdad único, es necesario la reflexión en la acción, el mantener interactivo el matrimonio teoría-acción, se trata de evitar lo que Wrigth Mills llama la "ceguera de los datos empíricos sin teoría y el vacío de la teoría sin datos empíricos", se reconoce la importancia de este matrimonio, incluso desde el saber popular al decir "predica pero no practica", de nada sirve la practica sin la teoría y viceversa.

Ahora bien, para poder escudriñar y encontrar el sentido pedagógico subyacente en estas prácticas en Educación Física, se requirió elaborar un **criterio investigativo** que guiara la investigación misma y que puede inscribirse en la **Hermenéutica** contemporánea que contempla el estatuto de las ciencias Sociales pero, por qué buscar el **sentido** que es característico de las investigaciones de tipo hermenéutico?, En la línea del profesor Guarín (2003, 30), el sentido se constituye desde el sujeto, él, que es partícipe y protagonista, que es comprometido con un grupo social que estudia, se admite que el sujeto investigador tiene con el sujeto investigado un saber preteórico compartido y un estatus de miembro de un mundo de la vida y entendido éste siguiendo a Husserl, como "el horizonte de todo aquello que tiene sentido para mí, el mundo de la vida en el que son posibles las experiencias de cada uno, el suelo nutricional desde donde los alumnos (las

personas) pueden sentir, pensar, hablar, comunicarse y aprender”, aquí en este sentido interpretador se inscribe la Educación Física y Recreación como una disciplina pedagógica que parte del estudio de la Acción Física Humana con intencionalidad y las relaciones sociales que a partir de ella se puedan generar y en donde las Prácticas Educativas Institucionales tienen también su lugar.

Al mirar sobre el **criterio metodológico** se abordaron practicantes y asesores mediante entrevistas usando una guía de cuestionamientos; con la información transcrita se realizó la codificación ya que ésta es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos para construir el sentido producto de las interacciones humanas dadas desde la Praxis Educativa

- Se propuso una ruta o criterios que se consideran de la siguiente forma: Las personas que se desempeñaron como *población de estudio* fueron los practicantes y asesores del Programa ya referido, ellos son estudiantes de últimos semestres y los asesores pertenecientes a este programa se han desempeñado como mentores que acompañan a los practicantes en su trasegar por la Praxis Educativa. Se realizó una selección de ellos al azar; se hizo alusión al consentimiento informado (voluntad de participar), se les explicó la intención del estudio y se les garantizó el anonimato. Se utilizó la entrevista con una guía de cuestionamientos en torno a la pedagogía, la educación, la formación, la didáctica, la PEI, la enseñanza-aprendizaje y la praxis, estas entrevistas fueron registradas por medio magnetofónico. Con los educandos se realizó un grupo de discusión acorde a los términos anteriormente presentados, allí los educandos desarrollaron y discutieron sus posiciones respecto a un tema en común. El número de practicantes fue de 6 e igual número con los asesores para un total de 12 personas (es de tener en cuenta que en la investigación cualitativa etnográfica no importa tanto el número de informantes, sino la información “en sí misma” recolectada). Una vez recolectada la información se estableció un primer momento de **transcripción** fiel y detallada de la misma. En un segundo momento se elaboró una **codificación** producto de la sensibilidad del investigador frente a la información recopilada y transcrita, posteriormente con los códigos nominados se hizo una reflexión de posibles relaciones, ajustando y reafirmando las ideas; por último, teniendo en cuenta las relaciones establecidas anteriormente y empleando como insumo la autorreflexión crítica se construye la teoría haciendo uso de la escritura acerca de la categoría emergente. Se usó la codificación (aunque ésta es de la teoría Fundamentada) porque es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos para construir el sentido producto de las interacciones humanas dadas desde la praxis educativa. También se hizo una comparación entre la información recolectada con la

teoría de las tendencias pedagógicas contemporáneas (escuelas Francesa, Alemana y Rusa) que permitió dilucidar la tendencia actual de las prácticas educativas institucionales al interior del programa en Educación Física y Recreación.

Conclusiones: La praxis educativa es una articulación de elementos encaminada al bienestar no solo del ser humano sino también de la academia, es decir, la praxis siempre procurará el bienestar de las comunidades cotidianas y académicas. Por ello se sustenta la praxis educativa como una interrelación o como un tejido relacional que comporta varios ingredientes reactivos y benéficos que se pueden agrupar bajo los cinco grandes de la Praxis Educativa Institucional así:

Uno, la *Autonomía*, que cobija el pensar, el optar, el decidir en las clases, antes de ellas y después de las mismas acorde a los grupos poblacionales y los contextos donde esté desarrollándose el educador.

Dos, la *Competencia*, abriga el saber, la expresión, la práctica (hacer), la teoría, el conocimiento, la didáctica, la pedagogía y la interpretación de hechos y fenómenos educativos que le permitan desarrollar habilidades y destrezas profesionales simples y complejas.

Tres, *La participación con el otro*, hace suyos el alter, el diálogo, el lenguaje, la cultura, la relación y el aprender; no se puede actuar en solitario, se necesita de la opinión, la visión, la integración y la acción de otros para alimentar, para nutrir la práctica educativa y el qué hacer docente.

Cuatro, *La Reflexión*, convida al criticar, al leer, al escribir, al cuestionar, a la reflexión constante sobre lo que se piensa, se hace y se dice desde la práctica educativa y los nuevos ingredientes que la afectan o la benefician, que la malgastan o la engrandecen.

Cinco, *La Investigación*, que recoge la creación, la re-creación y la comprensión, porque docente que se respete debe volver su clase y su entorno un laboratorio social para que investigue, construya o deconstruya proyectos que permitan la solución a problemáticas emergidas del mundo de la vida, de la dinámica de la realidad, debe proponer, dislocar su pensamiento y volcarse a la innovación; explica lo anterior porque la praxis educativa es tejido relacional.

También uno de los propósitos de la investigación es presentar una estructura teórica que de cuenta del sentido de las actuales tendencias pedagógicas inmersas en la Praxis Educativa del Programa de Educación Física y Recreación, por tanto, se abordan los Paradigmas de la Educación desde las Escuelas Francesa, Alemana y Rusa, para así, dar cuenta del sentido que construyen los asesores y practicantes desde sus registros verbales y mostrar si alguna de las referidas escuelas ha tenido mayor influencia sobre las prácticas educativas, para ello se abordan las metacategorías de la pedagogía, la didáctica, la formación y la educación desde la interpretación que se da a los registros narrativos de los actores de la práctica educativa y desde el texto teoría de las escuelas mencionadas. Al

respecto se halló que no hay una diáfana tendencia hacia una sola escuela pedagógica o paradigma de la educación como lo llama Portela (2004, p.83) sino que es una mixtura en donde se toma lo más representativo de una y otra para incorporarla en la Educación Colombiana, en nuestra Práctica Educativa, lo que quiere decir que aún nuestro lenguaje no es completamente puro, aún trabajamos con lenguajes ajenos y que nos falta tener más postura desde el currículo sin desconocer el papel protagónico de la historia pero desde nuestra latitud, desde nuestra condición de latinos, ya lo decía Rivadeneira (2004) "... si en gracia de discusión aceptáramos que existe una universidad latinoamericana típica, concluiríamos que corresponde a un modelo híbrido...", visto así, acá tiene un papel protagónico la praxis educativa al tener su postura y al masificar el correcto uso de medios como el *Diario de Campo* (instrumento reflexivo de y en la práctica educativa) y al cautivar, seducir más al docente y al educando hacia la *Investigación Educativa*; con esta diada se puede construir un lenguaje propio, un lenguaje propio de la Praxis Educativa Institucional.

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DOCENCIA**

INFORMACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Título: SENTIDO PEDAGÓGICO QUE SUBYACE A LA PRAXIS EDUCATIVA INSTITUCIONAL REALIZADA POR PRACTICANTES Y ASESORES DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y RECREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS.

Investigador principal: JORGE ARIEL MARTÍNEZ TABORDA

Línea de Investigación: Alternativas Pedagógicas

Área de Conocimiento: Prácticas Educativas Institucionales.

Fecha de Iniciación: II periodo del año 2003

Fecha de Finalización: Octubre de 2005

Lugar de ejecución del proyecto: Universidad de Caldas, Manizales.

Tipo de Proyecto: Investigación.

RESUMEN EJECUTIVO

La misión de la Universidad comporta la Docencia, la Investigación y la Extensión; en ésta última se inscriben las Prácticas Estudiantiles como espacio académico para que el educando pueda confrontar lo aprendido y aprehendido en el Alma Mater con el contexto inmediato que lo rodea. Así pues se trazaron como propósitos de esta investigación desde las prácticas, el comprender el sentido pedagógico que subyace a la Praxis Educativa Institucional realizada por practicantes y asesores del programa de la Licenciatura en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas y dotar a la Praxis Educativa Institucional del programa en mención, de una estructura teórica que pueda dar cuenta del sentido de las actuales tendencias pedagógicas inmersas en ella.

Metodológicamente se transcribieron las entrevistas y se elaboró una **codificación** producto de la sensibilidad del investigador frente a la información recopilada y transcrita, posteriormente con los códigos nominados se hizo una reflexión de posibles relaciones, ajustando y reafirmando las ideas; por último, teniendo en cuenta las relaciones establecidas anteriormente y empleando como insumo la autorreflexión crítica se construye la teoría haciendo uso de la escritura acerca de la categoría emergente. Se usó la codificación(aunque ésta es de la teoría Fundamentada) porque es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos para construir el sentido producto de las interacciones humanas dadas desde la praxis educativa.

Se verá como la Praxis Educativa es una interrelación encaminada al bienestar no solo del ser humano sino también de la academia, es un tejido relacional que comporta la *Autonomía*, la *Competencia*, la *participación con el otro*, la *Reflexión*, y *La Investigación*, se propone que el docente debe volver su clase y su entorno un laboratorio social para que investigue, construya o deconstruya proyectos que permitan la solución a problemáticas emergidas del mundo de la vida, de la dinámica de la realidad, el docente debe entonces proponer, dislocar su pensamiento y volcarse a la innovación.

Palabras Claves: Práctica educativa, pedagogía, educación, didáctica, enseñanza-aprendizaje, ambiente pedagógico, praxis, relación dialógica, desarrollo humano, aprendizaje significativo.

Planteamiento del problema: ¿Cuál es el sentido pedagógico que subyace a la Praxis Educativa Institucional realizada por practicantes y asesores del programa de Licenciatura en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas?

Propósitos: Comprender el sentido pedagógico que subyace a la Praxis Educativa Institucional realizada por practicantes y asesores del programa de Licenciatura en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas.

Dotar a la Praxis Educativa Institucional del programa en mención, de una estructura teórica que pueda dar cuenta del sentido de las actuales tendencias pedagógicas inmersas en ella.

Metodología: Al mirar sobre el **criterio metodológico** se abordaron practicantes y asesores mediante entrevistas usando una guía de cuestionamientos; con la información transcrita se realizó la codificación ya que ésta es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos para construir el sentido producto de las interacciones humanas dadas desde la Praxis Educativa.

- Se propuso una ruta o criterios que se consideran de la siguiente forma: Las personas que se desempeñaron como *población de estudio* fueron los practicantes y asesores del Programa ya referido, ellos son estudiantes de últimos semestres y los asesores pertenecientes a este programa se han desempeñado como mentores que acompañan a los practicantes en su trasegar por la Praxis Educativa. Se realizó una selección de ellos al azar; se hizo alusión al consentimiento informado (voluntad de participar), se les explicó la intención del estudio y se les garantizó el anonimato. Se utilizó la entrevista con una guía de cuestionamientos en torno a la pedagogía, la educación, la formación, la didáctica, la PEI, la enseñanza-aprendizaje y la praxis, estas entrevistas fueron registradas por medio magnetofónico. Con los educandos se

realizó un grupo de discusión acorde a los términos anteriormente presentados, allí los educandos desarrollaron y discutieron sus posiciones respecto a un tema en común. El número de practicantes fue de 6 e igual número con los asesores para un total de 12 personas (es de tener en cuenta que en la investigación cualitativa etnográfica no importa tanto el número de informantes, sino la información “en sí misma” recolectada). Una vez recolectada la información se estableció un primer momento de **transcripción** fiel y detallada de la misma. En un segundo momento se elaboró una **codificación** producto de la sensibilidad del investigador frente a la información recopilada y transcrita, posteriormente con los códigos nominados se hizo una reflexión de posibles relaciones, ajustando y reafirmando las ideas; por último, teniendo en cuenta las relaciones establecidas anteriormente y empleando como insumo la autorreflexión crítica se construye la teoría haciendo uso de la escritura acerca de la categoría emergente. Se usó la codificación porque es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos para construir el sentido producto de las interacciones humanas dadas desde la praxis educativa. También se hizo una comparación entre la información recolectada con la teoría de las tendencias pedagógicas contemporáneas (escuelas Francesa, Alemana y Rusa) que permitió dilucidar la tendencia actual de las prácticas educativas institucionales al interior del programa en Educación Física y Recreación.

Conclusiones

La praxis educativa es una interrelación de elementos o un tejido relacional que comporta varios ingredientes reactivos y benéficos que se pueden agrupar bajo los cinco grandes de la Praxis Educativa Institucional así:

Uno, la *Autonomía*, que cobija el pensar, el optar, el decidir en las clases, antes de ellas y después de las mismas acorde a los grupos poblacionales y los contextos donde esté desenvolviéndose el educador.

Dos, la *Competencia*, abriga el saber, la expresión, la práctica (hacer), la teoría, el conocimiento, la didáctica, la pedagogía y la interpretación de hechos y fenómenos educativos que le permitan desarrollar habilidades y destrezas profesionales simples y complejas.

Tres, *La participación con el otro*, hace suyos el alter, el diálogo, el lenguaje, la cultura, la relación y el aprender no se puede actuar en solitario, se necesita de la opinión, la visión, la ...egración y la acción de otros para alimentar, para nutrir la práctica educativa y el qué hacer docente.

Cuatro, *La Reflexión*, convida al criticar, al leer, al escribir, al cuestionar, a la reflexión constante sobre lo que se piensa, se hace y se dice desde la

practica educativa y los nuevos ingredientes que la afectan o la benefician, que la malgastan o la engrandecen.

Cinco, *La Investigación*, que recoge la creación, la re-creación y la comprensión, porque docente que se respete debe volver su clase y su entorno un laboratorio social para que investigue, construya o deconstruya proyectos que permitan la solución a problemáticas emergidas del mundo de la vida, de la dinámica de la realidad, debe proponer, dislocar su pensamiento y volcarse a la innovación; explica lo anterior porque la praxis educativa es relación o tejido relacional.

También uno de los propósitos de la investigación es presentar una estructura teórica que de cuenta del sentido de las actuales tendencias pedagógicas inmersas en la Praxis Educativa del Programa de Educación Física y Recreación, por tanto, se abordan los Paradigmas de la Educación desde las Escuelas Francesa, Alemana y Rusa, para así, dar cuenta del sentido que construyen los asesores y practicantes desde sus registros verbales y mostrar si alguna de las referidas escuelas ha tenido mayor influencia sobre las prácticas educativas, para ello se abordan las metacategorías de la pedagogía, la didáctica, la formación y la educación desde la interpretación que se da a los registros narrativos de los actores de la práctica educativa y desde el texto teoría de las escuelas mencionadas. Al respecto se halló que no hay una diáfana tendencia hacia una sola escuela pedagógica o paradigma de la educación como lo llama Portela (2004, p.83) sino que es una mixtura en donde se toma lo más representativo de una y otra para incorporarla en la Educación Colombiana, en nuestra Practica Educativa, lo que quiere decir que aún nuestro lenguaje no es completamente puro, aún trabajamos con lenguajes ajenos y que nos falta tener más postura desde el currículo sin desconocer el papel protagónico de la historia pero desde nuestra latitud, desde nuestra condición de latinos, ya lo decía Rivadeneira (2004) "... si en gracia de discusión aceptáramos que existe una universidad latinoamericana típica, concluiríamos que corresponde a un modelo híbrido...", visto así, acá tiene un papel protagónico la praxis educativa al tener su postura y al masificar el correcto uso de medios como el *Diario de Campo* (instrumento reflexivo de y en la práctica educativa) y al cautivar, seducir más al docente y al educando hacia la *Investigación Educativa*; con esta díada se puede construir un lenguaje propio, un lenguaje propio de la Praxis Educativa Institucional.

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS			
ESCUELAS	ALEMANA	FRANCESA	RUSA
Educación	El sentido y finalidad de la educación se reconocen a través de la vida y la historia; se insiste en la autonomía y en la libertad del hombre; se estructura la relación educador-educando.	Comporta significado público, crea una cultura del pensamiento, busca los contactos sociales y el desarrollo de la libertad.	Las metas educativas son en función de la cultura, se necesita de otros más capaces para brindar asistencia; se desarrollan funciones psicológicas superiores y la mediación sociocultural.
Formación	Deja de ser del plano biológico para pasar al plano cultural.	Es la apertura por el saber y las posibilidades humanas.	Resolución de problemas a nivel individual bajo la guía de un adulto o compañero más capaz.
Pedagogía	Se queda en el plano de enseñar, el orientar y desarrollar modelos para la enseñanza.	Es importante la pregunta por el otro, se inclina hacia el desarrollo integral y al pensamiento universal de lo cultural.	Propiciada por el maestro que enseña en un contexto de prácticas socioculturales determinadas; el profesor y el alumno dialogan, discuten, comparten, interpretan significados mediante la interacción de ambos.
Didáctica	Se preocupa por los instrumentos y herramientas para la enseñanza.	Su interés es por el saber, se preocupa por un saber como problema, conjetura y diálogo.	Se apoya en el sistema de andamiaje, ayudas o apoyos necesarios para aprender contenidos; los andamiajes son flexibles y estratégicos.

CONCEPCIONES DE ASESORES Y PRACTICANTES PROGRAMA EDUCACIÓN FÍSICA Y RECREACIÓN

CATEGORÍAS	ASESORES	PRACTICANTES
Educación	Sentido amplio del desarrollo humano, proceso continuo de toda la vida, hacerse más humano, proceso vital en el que un sujeto se constituye como tal en medio de otros.	Es de toda la vida, formar para la vida, es formación integral, involucra diferentes dimensiones a lo largo de la vida.
Formación	Propósito primordial de la educación, engloba todos los aspectos de la persona, ayudarle a constituirse como sujeto.	Proceso que encierra lo cognoscitivo, lo social, lo familiar, el contexto, es inherente al mundo, es la base para la vida.
Pedagogía	Marco teórico-práctico para llevar a cabo el acto educativo, sustento del maestro, teoría de la educación que ilumina el quehacer de los educadores, teoría que permite reflexionar la enseñanza, la didáctica, la formación.	Dar a conocer la teoría, es el arte de aplicar las teorías que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje.
Didáctica	Facilidad de ir al estudiante, herramienta docente, formas de orientar, estrategias docentes.	Herramienta docente, elementos que facilitan el aprendizaje, medios para llevar a cabo los logros.

11. BIBLIOGRAFÍA

BARRIGA ARCEO, Frida Díaz y HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo : Una interpretación constructivista. Segunda Edición. México : McGraw-Hill, 2002 p 465.

BOLIVAR BONILLA, Carlos. Concepciones en torno a la Didáctica de la Educación Física. En: Kinesis. Armenia, # 9; p.4-9.

_____ Importancia Social de los ambientes modernos de aprendizaje. En: Kinesis. Armenia, #18; p.14-19

_____ Referente teórico de la Educación Física para el desarrollo Humano. En: Kinesis. Armenia, # 25; p. 75-80.

BRIONES, Guillermo. La investigación Social y educativa : Módulos de Autoaprendizaje. Formación de docentes en investigación educativa 1. Tercera edición. Santafé de Bogotá : TM, 1998. p.162.

CURCIO, Carmen Lucia. Investigación Cuantitativa : Una perspectiva Epistemológica y metodológica. Primera edición. Armenia: Kinesis, 2002. p.139.

CIFUENTES PATIÑO, María Rocío. La practica en la formación de profesionales en la perspectiva de Donald Schon. En: Hablemos No 3, Boletín Universidad de Caldas, Octubre 22 de 2002. Boletínhablemos@hotmail.com

Enciclopedia Ilustrada Siglo XXI. Círculo de Lectores, Santafé de Bogotá, 2000

ENCUENTROS PEDAGÓGICOS TRANSCULTURALES : Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Memorias. Universidad de Antioquia. marzo de 2001. p. 464.

ESTRADA OSPINA, Víctor Mario. Et al. Las practicas universitarias estudiantiles : Una estrategia para la modernización de la Educación Superior en Colombia. Santafé de Bogotá : Universidad del Valle e ICFES. Primera edición, 1997.p. 123.

EVALUACION Y DESARROLLO DE LA ESTRUCTURA ORGANICA. Documento 1. Universidad de Caldas. Consejo Académico. Julio de 2004.p. 62.

EVALUACION Y DESARROLLO DE LA REFORMA CURRICULAR. Documento 2. Universidad de Caldas. Consejo Académico. Julio de 2004.p.93.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación Pedagógica y cognición. Santafé de Bogotá : Mc Graw-Hill Interamericana, 1999. p. 226.

FLOREZ OCHOA, Rafael y TOBON RESTREPO, Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Bogotá : Mc Graw Hill, 2001.p. 212.

GRACIA DIAZ, Alvaro José. ¿Qué son y cómo están constituidas las estrategias didácticas de la Educación Física?. En : Kinesis. Armenia, # 19; p. 35-41.

GUARIN JURADO, Germán. El concepto de praxis. En : Nuevas razones para la racionalidad en horizonte. Maestría en Educación.Docencia. Universidad de Manizales, septiembre de 2003.p. 32-36.

_____. Caminos/ Opciones de indagación científica : Episteme, hermenéutica, conceptos y métodos. Maestría en Educación.Docencia. Universidad de Manizales, abril de 2004.p.64.

GUTIERREZ, Martha Cecilia; VILLEGAS DURAN, Luz Amparo y VALENCIA CALVO, Carlos Hernando. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas : Maestría en Educación-Docencia. Universidad de Manizales. Octubre de 2003.p. 194.

GUTIERREZ, Martha Cecilia. Módulo Desarrollo Humano. Maestría en Educación y Docencia. Universidad de Manizales, 2003.p.97.

HABERMAS, Jurgen. Teoría y Praxis. España : Tecnos, 1987.p. 439.

KIRK, David; TINNING, Richard. Physical Education Pedagogical Work as Praxis. Asociación Americana De Investigación Educativa, abril 20 de 1992. San Francisco, CA.p. 1-9.

LA HERMENÉUTICA. Una Aproximación necesaria desde la educación. Santafé de Bogotá, 1993.p. 90.

LERMA, Héctor Daniel. Metodología de la investigación. Bogotá : Ecoe, 2001.p. 150.

Lineamientos Curriculares, Educación Física, Recreación y Deportes : Areas obligatorias y fundamentales. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá : Magisterio, 2000.p.136.

MARTINEZ, Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación : Manual teórico-práctico. Bogotá : Círculo de lectura alternativa, 2000.p. 169.

MORÍN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá : Mesa redonda Magisterio, 2001.p. 133.

MÛLLER DE CEBALLOS, Ingrid. Temas Escogidos de la Pedagogía Alemana Contemporánea. Universidad Pedagógica Nacional. Primera edición. Santafé de Bogotá : 1995.p.64.

PEREZ GUTIERREZ, Francisco y PRIETO CASTILLO, Daniel. La Mediación Pedagógica. Apuntes para una educación a distancia. Segunda Edición. Guatemala : 1993.p.191.

PORTELA GUARIN, Henry. Nuevas perspectivas de la pedagogía de Educación Física. En: www.efdeportes.com/ Revista digital, Buenos Aires, Año 5, # 28, diciembre de 2000.p.6.

QUINTERO CORZO, Josefina y ROMERO MURIEL, Ana Dolores. Practica educativa. Centro de educación abierta y a distancia. Universidad de Caldas. Manizales : 1995.p. 129.

ROLDAN VARGAS, Ofelia e HINCAPIE ROJAS, Claudia María. Ambientes educativos que favorecen el Desarrollo Humano. Santafé de Bogotá : Magisterio, 1999.p. 10-49.

SAVATER, Fernando. El valor de Educar. Colombia : Ariel, 1997. p.223.

_____. Etica para Amador. Edición 12°. Colombia : Ariel, 1993.p. 191.

SEN, Amartya. Desarrollo y Libertad. Edición 1. Bogotá : Planeta, 2000.p.357

SCHON, Donal A. La formación de profesionales reflexivos. Primera edición. España : Paidós, 1992.p. 310.

VALENCIA CALVO, Carlos Hernando et al. Practica Educativa : Directrices conceptuales y reglamento. Universidad de Caldas. Manizales, 1997.p. 62.

VASCO URIBE, Carlos Eduardo. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica : Serie pedagogía y currículo 4. Bogotá : 1990.p. 31.

WULF, Christoph. Introducción a la ciencia de la educación : Entre teoría y practica. 1ª edición. Asociación Nacional de Escuelas Normales.p.195. ISBN 958-655-329-9.

ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de Docentes. Primera Edición. Cali : Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.p.172.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - # 38.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - # 62.

[www.efdeportes.com.](http://www.efdeportes.com/) Revista digital Buenos Aires, Año 9 # 62, julio de 2003.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10, # 77.

ANEXO

Anexo A. Derrotero de las entrevistas.

SENTIDO PEDAGOGICO QUE SUBYACE A LA PRAXIS EDUCATIVA INSTITUCIONAL REALIZADA POR ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN EDUCACION FISICA Y RECREACION DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS EN EL AÑO 2004

Propósitos de la investigación:

- Comprender el sentido pedagógico que subyace a la Praxis Educativa Institucional realizada por estudiantes del programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas en el año 2004.
- Dotar a la Praxis Educativa Institucional del programa en mención, de una estructura teórica que pueda dar cuenta del sentido de las actuales tendencias pedagógicas inmersas en ella.

Derrotero de preguntas.

- ♣ ¿Qué es para usted la Práctica Educativa Institucional?
- ♣ ¿Qué entiende por praxis?
- ♣ ¿Qué concepto tiene usted de pedagogía?
- ♣ ¿Que entiende usted por el término formación?
- ♣ ¿Qué es educación?
- ♣ ¿Cuál es su concepción de enseñanza?
- ♣ Para usted ¿cuál es el concepto de aprendizaje?
- ♣ ¿Cómo interpreta usted el término didáctica?