

El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan¹

AURA MARÍA DUQUE LÓPEZ ²

Resumen

Buscando aportar a la comprensión del sentido que tiene para los docentes la práctica pedagógica; este artículo es el resultado del proyecto de investigación: sentido de las prácticas pedagógicas, y a través de él se busca dar a conocer algunas aproximaciones encontradas. Teniendo en cuenta las condiciones actuales de la educación, se buscó a través de las opiniones, las vivencias y las prácticas que estos actores realizan en su ejercicio profesional. Para lograr este cometido se tomó como metodología, por la naturaleza del objeto de estudio, la investigación cualitativa bajo un enfoque hermenéutico, ya que los propósitos y metas de la investigación se enmarcan en una práctica social, y ello implicó explorar la compleja interconexión entre los aspectos subjetivos de los docentes y sus prácticas pedagógicas; fue necesario usar una metodología que incorporara la experiencia existencial de los mismos -sus acciones, pensamientos, sentimientos y percepciones- como el principal foco de investigación. Se adoptó la didactobiografía³ como posibilidad de construir la historia y las vivencias profesionales de docentes de diferentes instituciones educativas del departamento del Quindío; y se constituyó en un ejercicio donde éstos sujetos narraron su propia historia, narración que tiene como fin desde la didáctica no-parametral el construir conocimiento socio histórico y cultural.

Palabras clave: Sentido, práctica pedagógica, subjetividad, docente.

The sense of the pedagogical practice and the factors that have an effect on it

Summary

In the search of contributing to the comprehension of the sense that teachers have about the pedagogic practice; this article is the result of the investigation project: **the sense of the pedagogic practice** and it is intended to give knowledge about some of the found approaches; taking into account the real conditions of education, which were obtained through opinions, experiences, and the practice that teachers fulfill in their profession. Besi-

1 Recibido: enero 19 del 2009. Aprobado: marzo 17 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiana. Docente e investigadora. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales.

3 Según Quintar (2006) "*La didactobiografía es la acción por la cual el enseñante provoca en los sujetos de aprendizaje evocaciones de recorte de su vida, de su biografía, vinculando, desde la revisión de sus sentires, la realidad y constructos de interpretación científica con el fin de potenciar el reconocimiento de la explicación científica, transitándola por la propia geografía psíquica y corporal*". (p. 50)



des, the qualitative investigation was the methodology applied to get this assignment under a hermeneutic focus since the purposes and the goals of investigation were fit in a social practice and this implied to explore the complex interconnection between the subjective aspects of the teachers and their pedagogic practice. Moreover, it was necessary to use a methodology that incorporated the experience of existence of themselves; their actions, thoughts, feelings and notions, as the main approach of investigation. On the other hand, it was approved the didactobiography 1 as a possibility to build the history and the professional experience of the teachers who are from different institutions of the department of Quindío, where they told their own histories which have a purpose from the no-parametric didactic to build socio historical and cultural knowledge.

Key words: sense, pedagogical practice, subjectivity, teacher.

1. Planteamiento del problema

El presente artículo es resultado del proyecto de investigación Sentido de las prácticas pedagógicas, inscrito a la investigación: Hacia una didáctica formativa en el marco del programa: Desafíos formativos contemporáneos para América Latina y el Caribe orientado por los Doctores Hugo Zemelman Merino y Beatriz Estela Quintar del Instituto de pensamiento y cultura de América Latina (IPECAL).

El problema se sintetizó en la pregunta: ¿Cuál es el sentido que tiene para los docentes la práctica pedagógica?, la cual surge de la actual crisis que experimentan los docentes, debido a la desmotivación o malestar que ha resultado de los cambios generados en los escenarios educativos, los que han demandado de ellos un mayor grado de responsabilidad, ante las tensiones de hoy entre la dinámica de las sociedades modernas y la economía de mercado.

Esta investigación se realizó con la colaboración de docentes del departamento del Quindío, específicamente de la ciudad de Armenia y de los municipios de La Tebaida, y Filandia.

1.1 Criterios teóricos y conceptos fundamentales

Bajo la perspectiva de que la educación es un fenómeno eminentemente práctico,

socialmente construido, e históricamente determinado, la práctica docente tendrá que ser entendida como un proceso de representación, formación y transformación, un proceso que da sentido y significado al proyecto educativo, en el que los docentes participan. La práctica docente debe entenderse como un todo, síntesis de múltiples determinaciones. (Becerril, 1999:11).

Por otro lado según Cerdá (2001:29), la práctica es comprendida como un proceso en el que los profesores cotidianamente constituyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera las diversas formas que la práctica docente pueda adquirir, son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realicen, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican.

Para complementar las anteriores concepciones, encontramos la que ha aportado Zuluaga a través de su estudio de la historia de la pedagogía y la práctica pedagógica en Colombia, en la que según sus planteamientos, la práctica pedagógica se comprende como la modalidad de aprehensión de un saber y los elementos internos que la constituyen, individualizan y delimitan: la institución (norma), el sujeto (soporte) y el discurso (saber). Para hablar de práctica se elige entonces la pedagogía



“como objeto principal que de todas maneras tiene su nexo y reflexiona sobre otros objetos del saber como son la educación, el niño, la escuela, el conocimiento, la formación, la enseñanza, que a través de la historia cobrarían diferentes posiciones en sus correspondientes prácticas discursivas” Zuluaga (1999:24).

Siguiendo los planteamientos de (Zuluaga, 1987: p.193) la pedagogía se deduce como una disciplina, “como el estudio histórico de las modificaciones que han dado lugar a los procesos de epistemologización de la pedagogía” y como un saber; es decir, como “un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes”. Aquí Zuluaga entiende el saber como un espacio bastante amplio que va más allá del conocimiento y que agrupa discursos de distinta índole (científicos y no científicos) y conocimientos de niveles diferentes. La pedagogía entonces existe, como un saber disperso, fragmentario y algunas veces marginal; no aparece como una ciencia delimitada; ese saber está constituido por objetos del saber que nacen de las prácticas, y el cual es bastante amplio ya que va más allá del conocimiento, y agrupa discursos de distinta naturaleza (científicos y no científicos).

Las prácticas son evidencia de las formas de funcionamiento de los discursos, y se debe aclarar de acuerdo con Zuluaga (1999), que el saber pedagógico es la noción metodológica que más discursos heterogéneos puede manejar o agrupar en torno a la enseñanza, debido a que esta constituido por objetos de saber que generan diversos discursos como: la escuela, el niño, la forma de enseñanza y sus métodos, pero especialmente por la enseñanza en sí; éste saber pedagógico se generan a través de la práctica pedagógica y ésta última que interviene en la formación está regida por un conjunto de

reglas de la práctica discursiva⁴ que incluye esos elementos internos mencionados por Zuluaga; esto indica que no es posible concebir el discurso por una parte, y las prácticas por otra, ni situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas, a través del discurso se conoce las prácticas, y éste discurso pedagógico se logra a través de las reflexiones conscientes o inconscientes de los docentes y esa producción teórica fundamenta la práctica que a su vez prueba la teoría.

Ahora como se mencionó anteriormente, para analizar las prácticas debemos ubicarnos en el discurso, lo que implica observarlas desde el qué, cómo, cuándo y dónde; aspectos o preguntas fundamentales que en todos los discursos sobre educación han sido tenidos en cuenta y para las actuales circunstancias son apropiados para su análisis. Ahora el qué se relaciona con la disciplina y es donde se da el encuentro entre la pedagogía con los saberes de otras disciplinas. El cómo es determinado por la manera en que se vive la pedagogía en la institución, y se

4 El concepto de práctica discursiva denota “ un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1991: 198; cf. Zuluaga, 1987: 51). Las prácticas discursivas poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historiadas. En este sentido, desde una perspectiva general y retomando a Foucault, hay que distinguir, además, entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas. Esta diferenciación tiene *ipso facto* una limitante: acceder a cualquiera de ellas -historiarlas- sólo es posible desde el discurso. Esto quiere decir que, si bien las prácticas no discursivas (el hacer) y los discursos (el decir) son -por naturaleza y por definición- diferentes, no es posible analizar las prácticas por fuera del discurso, ni aislar las prácticas de los discursos. Expresado en términos ya más filosóficos y ontológicos lo anterior quiere decir que, si bien “la realidad” no se reduce a la existencia de símbolos y discursos, ella sólo se puede comprender según la medida de estos últimos.



evidenciará no sólo en la práctica del estudiante sino también en la forma en que comprende el sujeto y el modo en que se viva la institucionalidad. Y por último está el dónde, éste se refiere al escenario institucional.

Así entonces, teniendo en cuenta las anteriores concepciones se puede inferirse que la práctica pedagógica, es una práctica social objetiva, que tiene una intención, y en ella intervienen los significados, las acciones y los conocimientos de los actores implicados en la misma, esto indica que para comprenderla es preciso examinar todos los elementos que se manifiestan en ella, distinguiendo los pertenecientes al entorno social e institucional de los de la dimensión personal del docente.

No obstante, teniendo en cuenta la definición de Cerda (2001) acerca de la práctica docente, resulta ser muy amplia, ya que el objeto (la docencia) se encuentra ausente. La única orientación al respecto es el sujeto que realiza la práctica y ese es el profesor; es así como práctica docente es todo lo que éste último hace dentro del tiempo y espacio escolar. Dicho de otra forma, se invierte; ya que en lugar de señalar qué funciones, acciones, propósitos y normas conforman la práctica docente, ésta es definida en función del sujeto, lo que indica que esta depende, se construye, concretiza y evalúa conforme a racionalidades específicas, que necesariamente expresan una determinada concepción de la educación y del modelo teórico del que se parte. Por ende no es posible reducirla conceptualmente a explicaciones racionales, ligadas a procesos racionales que hablan de una actividad específica, realizada en un lugar determinado. Evidentemente se hace necesario ampliar la mirada para incluir los diferentes aspectos que determinan la función y la delinear como una práctica que toma en cuenta múltiples referentes, función que sólo se concretiza en la dimensión personal de quien la ejerce.

Es por esto que la práctica pedagógica debe mirarse teniendo en cuenta la representación que el mismo docente tiene de ella, por ser la misma una unidad imaginaria de diversas referencias que le dan sentido, debe estudiarse teniendo en cuenta el contexto histórico que la ha regido y el contexto actual en el que se hace efectiva. Es un proceso en el que intervienen factores como el reconocimiento del otro, el contexto, el conocimiento, el pensamiento; 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.

Lo que implica de acuerdo con Galende (1997) una reflexión sobre la subjetividad del docente.

“...investigar la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas” (p.75).

El sentido se construye a partir de la subjetividad, desde el mundo interno de cada individuo. Por medio del sentido se define y al mismo tiempo se decide una acción, el sentido no se da fortuitamente; sino que surge, como consecuencia de la interpretación de una experiencia pasada que es examinada desde el presente asumiendo una actitud reflexiva con respecto a la misma, sólo lo ya vivido o experimentado es significativo, el sentido existe más allá de las palabras está casi oculto, el sentido se construye desde lo individual, desde la conciencia.

En este sentido Muñiz (2002:28) señala que: “abordar la subjetividad del docente

implica desentrañar el saber particular del docente que se constituye y objetiva en su quehacer, en la apropiación de usos, lenguajes y hábitos que se hacen necesarios para poder interactuar e interpretar las acciones que se suceden a su alrededor, en función de su propia historia en un espacio y tiempo determinados; en consecuencia, es relevante conocer la cultura que enmarca su práctica. Porque todo esto influye en la manera como percibe, siente, piensa y actúa en el flujo de las relaciones institucionales e intersubjetivas que determinan su papel dentro del proceso práctico. Es decir, en su subjetividad se encuentran el sentido de su práctica. Lo anterior implica que el docente mire su práctica y reflexione sobre ella”.

Desde esta perspectiva, el sentido se sostendrá teóricamente en los aportes que como sociólogos y estudiosos del tema Peter L. Berger y Thomas Luckman, han aportado en sus obras.

Desde la perspectiva sociológica de Berger y Luckman (1995), el sentido (Sinn) se constituye en la conciencia humana; en la conciencia del individuo que está individualizado en un cuerpo vivo (Leib) y se ha socializado como persona. La conciencia, la individuación, la especificidad del cuerpo vivo, la socialidad y la constitución histórico-social de la identidad personal, son características de nuestra especie que configuran al sujeto como constructor de sentido.

Siguiendo los planteamiento de los autores, los sujetos construyen la realidad a partir de los procesos de subjetivación y objetivación; donde la subjetivación hace referencia a la construcción tanto de sentidos como de biografía personal en tanto que la socialización es el proceso a través del cual el sujeto internaliza la realidad externa en sus dimensiones natural y social, constituyéndola en realidad subjetiva, y la objetivación implica el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad, procesos que a su vez,

se relacionan con los de individuación y socialización. El mundo institucional es actividad humana objetivada... (Berger y Luckman, 1983:83).

En el texto *Construcción social de la realidad*, estos autores explican los procesos a través de los cuales las personas comunes, en su vida cotidiana, no sólo conocen, sino que construyen su propia realidad. La sociología del conocimiento aborda los marcos de interpretación de la realidad como un análisis de la construcción social de la realidad a partir de la cual la vida se dota de sentidos, lo cual se hace notar en lo siguientes: “Empezar por clasificar esa realidad tal como se ofrece al sentido común de quienes componen ordinariamente la sociedad...la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.” (Berger y Luckman, 1983, p. 36).

Siguiendo a los autores, el mundo de la vida cotidiana se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas, y es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos, lo que esta, esta ahí antes de que yo naciera.

Así pues, la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un continuum de caracterizaciones que se tornan poco a poco anónimas a medida que se alejan del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara”. En un polo del continuum están esos otros con quienes me trato a menudo e interactúo intensamente en situaciones “cara a cara. Así, que las relaciones con las otras personas no se limitan a asociados y contemporáneos, también se refieren a la relación de antecesores y sucesores, a los que han precedido y sucederán a los individuos en la historia de la sociedad.

A partir del mundo objetivado por la capacidad simbólica humana se posi-



bilita simultáneamente la construcción de biografías personales que se hacen intersubjetivas e históricas pero al mismo tiempo se construyen y sedimentan instituciones. De acuerdo con Berger y Luckman (1983) toda actividad humana está sujeta a la habitación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con reducción de esfuerzos y que de inmediato es aprehendida como pauta por el que lo ejecuta. Las acciones habitualizadas retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo y son estos procesos de habitualización los que anteceden a toda institucionalización.

A partir de los procesos tanto de objetivación como de subjetivación los sujetos individuales y colectivos construyen no sólo sociedad, sino que se construyen como sujetos. Ya que el hombre se relaciona e interactúa con su mundo social, toda vez que este actúa sobre él.

Desde Berger y Luckman (2001), se puede inferir con respecto a la conciencia que en ésta se edifican las variadas significaciones de la experiencia y de la acción en la existencia humana. La conciencia en sí misma no es nada, es siempre conciencia de algo. Existe sólo en la medida en que dirige su atención hacia un objeto, hacia un fin. La secuencia de temas interrelacionados con "vivencias", no tiene en sí, sentido; sólo aquellas aprehensiones que atraen la atención del yo, adquieren un mayor grado de definición temática y se tornan en "experiencias", pero que consideradas individualmente, no tendrían aún sentido. Sin embargo, la conciencia capta la relación de este núcleo con otras experiencias en formas simples o complejas; la forma más simple de tales relaciones es la de "igual a", "similar a", "diferente de", "igualmente buena que", "distinta y peor que", etc. (Berger y Luckman, 1995. p. 34).

De acuerdo con los autores, a partir de la acción social y de las relaciones sociales se construyen las diferentes

dimensiones del sentido: la vida diaria está llena de secuencias de acción social y la identidad del individuo se forma tan sólo en dicha acción, pero además de la acción, las aprehensiones puramente subjetivas también fundamentan la constitución de sentido.

Así por ejemplo, los elementos del sentido modelados por antiguas vertientes de la acción social, las "tradiciones" fluyen incluso en los niveles más bajos del sentido de la experiencia individual. La tipificación, la clasificación, los patrones experienciales, los patrones de valor cultural y los esquemas de acción son elementos de los acervos subjetivos de conocimiento, tomados en buena medida de los acervos sociales de conocimiento. De esta manera, los autores evidencian a un sujeto construido por los procesos sociales que lo hacen individual dentro de construcciones socio históricas.

En este sentido afirman que los problemas afloran de la acción social interactiva, y en esta medida, las soluciones deberán encontrarse en dicha acción. Tales soluciones pueden objetivarse en alguna de un cierto número de formas posibles, a través de señales, instrumentos, elaboraciones, pero sobre todo a través de las formas comunicativas del lenguaje (Sprache), quedando así disponibles para otros. La aparición de depósitos de sentido y de instituciones históricas libera al individuo de la carga de solucionar los problemas de la experiencia, si la situación concreta es básicamente idéntica a las que ya ha vivido, entonces es capaz de recurrir a modalidades familiares, y prácticas anteriores para resolver dicha situación.

Sin embargo, al igual que todos los actos repetitivos no se transforman en instituciones, no todo el sentido subjetivamente constituido e intersubjetivamente objetivado es absorbido por los acervos sociales de conocimiento. Algunas objetivaciones del sentido consideradas en el procesamiento son simplemente almacenadas, y a las que son consideradas como

adecuadas o correctas, se les confiere alguna forma de ordenamiento, otras asumen la función censora, de canonización y de sistematización. (Berger y Luckman, 1995. pp. 36 y 37)

Para finalizar el sentido desde la sociología del conocimiento expuesta desde Berger y Luckman trasciende la visión transmisionista y homogenizante de la noción de representaciones sociales, e implica una postura que incidirá en las formas tanto de interpretar la realidad, como de configurar identidades, relaciones sociales, legitimación de valores y prácticas plurales. Puede concluirse la noción de sentido como un aglomerado de experiencias que expresan el proceso de representarse la realidad y las representaciones como la objetivación en prácticas, valores, creencias y orientaciones de la realidad que se generan e la intersubjetividad.

Teniendo en cuenta las concepciones anteriores, se hace evidente que para conocer ese sentido de las prácticas en el ejercicio profesional de los docentes, es necesario basarnos en sus narraciones, las que dan cuenta de su subjetividad, de sus propios sentires y pensamientos, para así examinar los elementos sociales, institucionales y personales, que las rigen y en la mayor parte del tiempo las afectan.

2. Objetivos, metodología y categorías de análisis

Tratando de comprender el sentido que tiene para los docentes la práctica pedagógica objetivo principal de la investigación, esta investigación requirió dos momentos analíticos: un primer momento correspondió a la fase de descripción cuyo componente es la narración de los actores o sujetos del escenario de investigación, para este caso los docentes; lo que significó dividir, descomponer un sistema para ver sus partes, en el segundo momento que corresponde a la interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo, se

pretendió captar los aspectos subjetivos de los protagonistas de las prácticas, momento en el cual entran al escenario de la investigación los autores y se realiza una comparación entre actores y autores, buscando comprender o identificar las relaciones internas y profundas de un todo; en este proceso la teoría es importante, ya que se constituye en el puente para pasar al proceso de entendimiento, el cual es un resultado o consecuencia del proceso de comprensión, ya que entender es comprender que comprendo.

Para este segundo momento Bourdieu recomienda incorporar alternativas conceptuales o nociones como:

Lo impensado que hace referencia a aquel producto de las características de la configuración socioinstitucional que no permiten horizonte. Esta constituido por un cúmulo de elementos heterogéneos. Lo previsible y la impregnación de un ordenamiento social infunde una manera de encarar lo posible, y tiene a presentarse como natural y sin exterioridad que lo relativice.

Lo no dicho-secreto. Aquello plausible de ser emitido si se rompe la barrera del silencio calculado. Es guardar a propósito una información para tratar de impedir su libre circulación, en un acto consciente de los actores implicados; es calcular las potenciales conexiones con series que no se prevenían en relación y que la actividad interpretativa podría articular; es, por último también, la zona de malentendidos, la información está disponible, pero los enlaces no son pertinentes, por lo que se producen efectos indeseados y equívocos.

El poder normativo de lo fáctico: Es decir, el poder que N, Lechner atribuye a las certezas que los individuos tienen con relación a la realidad en la que están insertos. Certezas que les permiten calcular y predecir los procesos sociales. Pero sin una convicción racional de las mismas, sino sólo una persuasión fáctica.



Es así como les preguntamos a los docentes por su quehacer; por la relación que existe entre el gobierno y la educación; por la transversalidad afectivo académica entendiéndose ésta como las competencias socio afectivas que en la actualidad se deben desarrollar en este tipo de escenarios en los que se manejan unas relaciones humanas, dada la interacción que está inmersa en el proceso educativo. Indagamos por lo que conceptualmente ellos consideran es la educación, sobre el porvenir de esta tarea; buscando reconocer los factores socioculturales y políticos que orientan o en algunos momentos afectan su práctica; preguntas que constituyeron las categorías de análisis.

De acuerdo con la investigación realizada, se tomo como metodología, la investigación cualitativa bajo un enfoque hermenéutico; debido a la naturaleza del objeto de estudio y los propósitos o metas que anteriormente mencioné, como tal el ejercicio implicó realizar el análisis e interpretación de los aspectos de la dimensión personal de los docentes, de su historia y las vivencias profesionales en las diferentes instituciones educativas del departamento del Quindío en las que laboran, lo cual requirió integrar en toda su complejidad los mecanismos, factores, y sistemas que producen su sentido específico, pero sobre todo tratando de recobrar al sujeto como centro mismo del conocimiento.

3. Interpretación

La mejor interpretación es la que el propio sujeto hace de sí mismo

P. Ricouer

Buscando aportar a la comprensión del sentido que tiene para los maestros la práctica pedagógica, a continuación se dan a conocer algunas de las aproximaciones encontradas teniendo en cuenta las condiciones actuales de la educación; en Colombia el docente mantiene una lucha constante contra lo que no le brinda el

gobierno, la falta de responsabilidad en unos casos y las necesidades de trabajo en otros de parte de la familia, y por esto último la carencia de afecto y atención en los educandos, lo que redundo en los flagelos de la drogadicción y la violencia. Es por ello que en la actualidad al educador le importa más la formación que los contenidos.

Algunos docentes en sus relatos nos dicen "...la educación es algo más que llenar contenidos... Hay que formar en valores, que sean ciudadanos de bien, personas de bien. Lograr que sean cada vez mejores personas. Eso es lo más importante para mí, eso me llena. La educación debe ser centralizada en los valores, hacerlo así es educar al niño para que en el futuro sea un verdadero ciudadano, para que su quehacer diario esté fundamentado en prácticas positivas que demuestren que se poseen unas buenas bases éticas..." (Sujeto 1). esto nos indica que la educación no es sólo trabajar contenidos, tarea que más que eso, es formar personas que manejen unos valores éticos y morales que los ayuden a ser unas mejores personas, es transmitirle amor a sus estudiantes porque ellos evidencian esa necesidad, y ese actuar adquiere sentido cuando los alumnos expresan a sus profesores cariño y agradecimiento; lo que se asemeja con lo que expresa Savater (citado por Quintar, 2006: 106), educar es crecer en la perfectibilidad humana y que el sentido de la educación es transmitir el amor intelectual a lo humano. Y esto se refleja cuando una docente afirma:

"...yo puedo llegarles a los estudiantes, puedo influenciar en ellos para que tomen mis consejos de vida y lo que más sentido le da a mi profesión es sentir el cariño y agradecimiento de mis estudiantes (Sujeto 2).

En los apartes de las diferentes narraciones de los docentes encontramos que la educación la ven "...como la responsabilidad y el amor por las cosas que uno hace..." (Sujeto 3). Por otro lado la



entienden según sus relatos "...como la diada conocimiento – formación, pues hoy es indispensable, el proceso afectivo y formador que haga entender al joven que la mejor manera de crecer intelectualmente es crecer a la vez moralmente". "...En cuanto a un suceso que me haya marcado desde que trabajo en el sector oficial, es la falta de afecto de los muchachos. "...si les brindamos afecto van con nosotros hasta donde nosotros queramos..." (Sujeto 2)

Partiendo de lo anteriormente citado se puede deducir que los docentes manejan un discurso aprendido, dicho por Freud "haciendo activo lo que se sufrió pasivamente", estos docentes reafirman una de las imágenes construidas sobre el docente en Colombia donde se les ha tildado de ser 'transmisores' de valores -, y muestran que esto es lo que los lleva a amar lo que hacen, educan buscando un efecto a largo plazo, los rige una motivación de logro; por otro lado se puede observar a través de sus narraciones que han tenido experiencia en el campo privado y el oficial, por eso habla de una realidad más dura, y es lo que les hace leer en los muchachos la falta de acompañamiento.

En ese proceso que conlleva la educación, se percibe que las prácticas pedagógicas de los docentes se ve afectado o amenazado, no tanto en relación a ellos, porque aún conservan a pesar de las condiciones adversas en las que ejercen; a las cuales haré relación más adelante; la capacidad de establecer una relación dotada de sentido entre las experiencias de su propia vida, su accionar y las diversas posibilidades interpretativas que se les ofrecen, lo que les permite conducir sus vidas de una manera que ésta tenga relativo sentido. Y porque además como docentes y en sí como constructores de sociedad tratan al máximo en su ejercicio de transmitir valores trascendentes y reservas de sentido a sus alumnos.

Es así como se percibe que la práctica pedagógica y el sentido que ella tiene, para algunos docentes no ha cambiado

a través de sus años de práctica, pero si tienden a desestabilizarlo a partir de los últimos años, debido a que encuentran su tarea muy difícil de realizar, cuando ven en los alumnos la falta de valores y su desinterés hacia la formación intelectual, debido al mismo mundo moderno que está a su alcance, y la gran cantidad de información a la que tienen acceso a través de los medios de comunicación como la televisión, el internet; que tienden a confundirlos, - "Es que los estudiantes de hoy no piensan en el futuro, no se preocupan por lo que va a pasar, y los docentes no saben cómo hacer para que se preocupen por él" (Sujeto 3). "...los estudiantes... muy pocos los veo en una universidad o con un buen empleo, porque no quieren hacer nada... y la educación, el sistema, está fomentando la mediocridad y el facilitarismo..." (Sujeto 1). "...pero los estudiantes se nos están deformando, son rebeldes, siempre han sido rebeldes, pero ahora muestran más el desinterés por el estudio; obviamente que ellos no encuentran un futuro estudiando, no encuentran un futuro diferente al presente que están viviendo..." (Sujeto 4), como lo decía Schopenhauer "no hay ningún viento favorable para el que no sabe a qué puerto se dirige"- no saben para dónde van, y la mayor parte del tiempo se les crean imágenes diferentes de la realidad.

Respecto a lo anterior, Merazzi (citado por Gavilán, 1999), en su investigación⁵ afirma que es uno de los cambios que provoca malestar en los docentes cuando dice: "Las instituciones educativas han perdido la hegemonía de la transmisión de saberes y de conocimientos, debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos de la educación como son los medios de comunicación y los consumos culturales. Estos medios transmiten códigos culturales y valores que entran muchas veces en conflicto con los valores

5 «Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants», *European Journal of Teacher Education*, París, 1983.



de los profesores, quienes eran la única fuente de transmisión de saberes y de información y ahora deben competir con estos nuevos canales de socialización". (Gavilán, La desvalorización del rol docente, Investigadores extranjeros, 16).

En sus prácticas, los docentes no saben si ser maestros o papás, porque encuentran en sus alumnos carencia de valores y de acompañamiento por parte de la familia, lo que hace que su rol como docentes haya cambiado; son tareas que les ha tocado asumir, y esto adicional a otros aspectos ha hecho que su función social se haya desvalorizado, y se ha demostrado a través del estudio realizado por Gavilán (1999), en donde señala que esta pérdida de valor del rol docente se ha dado entre otras cosas por: "El cambio de los roles tradicionales asignados a la familia y el desplazamiento de muchas obligaciones a la escuela y, por ende, al docente, y la desvalorización que en esta interacción hacen los padres de los profesores y docentes. La violencia que se crea en un sistema que obliga a la permanencia del alumno en el mismo sin garantizarle una salida laboral. Los bajos salarios, comparados con los ingresos de otras profesiones y con las necesidades reales. La desvalorización de la que son objeto los docentes por parte de las autoridades ministeriales o gubernamentales." (Gavilán, La desvalorización del rol docente, Conclusiones, 2).

Adicional a lo anterior, existe una gran contradicción entre lo que exigen y promulgan a los cuatro vientos tanto el gobierno -local, departamental y nacional- como las instituciones educativas, ya que mientras hablan de calidad de la educación dejan al garete a los docentes, sin apoyo -además de económico-, en las normas académicas y disciplinarias. Para nadie es un secreto que el sistema educativo colombiano de las últimas décadas ha presentado grandes vacíos, y ello lo demuestran los resultados en el nivel mundial en donde ha ocupado los últimos lugares. Uno de esos

vacíos tiene que ver con la promoción automática, por un lado, y con la flexibilidad y debilidad en el comportamiento de los jóvenes por otro, atributos que les da la ley ajustada a la Constitución Política, pero exagerada muchas veces en la parte de la tolerancia..

Según los docentes consultados esas leyes tienden a favorecer al estudiante más que al educador, nombran el decreto 230⁶ que según sus percepciones en vez de contribuir a que ellos se preocupen más por su formación, los sumerge en un ambiente de facilismo, de falta de motivación, que les lleva a concluir cosas como "Hoy da lo mismo ser excelente estudiante que pésimo, todos pasan", facilismo que

6 Decreto 230. Capítulo II. Artículo 9o. *Promoción de los educandos*. Artículo modificado por el artículo 1 del Decreto 3055 de 2002. El nuevo texto es el siguiente: Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa. Al finalizar el año, la Comisión de Evaluación y Promoción de cada grado será la encargada de determinar cuáles educandos deberán repetir un grado determinado. Se considerarán para la repetición de un grado cualquiera de los siguientes educandos: a) Educandos con valoración final Insuficiente o Deficiente en tres o más áreas; b) Educandos que hayan obtenido valoración final Insuficiente o Deficiente en matemáticas y lenguaje durante dos o más grados consecutivos de la Educación Básica; c) Educandos que hayan dejado de asistir injustificadamente a más del 25% de las actividades académicas durante el año escolar. Es responsabilidad de la Comisión de Evaluación y Promoción estudiar el caso de cada uno de los educandos considerados para la repetición de un grado y decidir acerca de esta, pero en ningún caso excediendo el límite del 5% del número de educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa. Los demás educandos serán promovidos al siguiente grado, pero sus evaluaciones finales no se podrán modificar. PARÁGRAFO. Si al aplicar el porcentaje mínimo de promoción, es decir, el noventa y cinco por ciento, al número de alumnos de la institución educativa y la operación da como resultado un número fraccionario, se tendrá como mínimo de promoción el número entero de educandos anterior a la fracción.

según De Zubiría⁷, les genera el problema de anular el hecho de imponerse retos, exigencias, tareas. De esto hablan los docentes en los siguientes apartes de sus relatos:

“...En mi criterio personal al gobierno no le interesa la educación y por lo tanto el pueblo; esto quedó claro demostrado desde el decreto 230, donde nos pone a luchar contra la mediocridad que él motiva en dicho decreto, donde le dice al joven, tranquilo, quédese en la mediocridad y la ignorancia que el docente muy a pesar lo tiene que pasar y aguantarle su indisciplina reiterada...” (Sujeto2).

“... yo pienso, que cabe anotar que es que el gobierno lamentablemente, nos tira muy duro, nos tira muy duro, cada vez nos está exigiendo más...” (Sujeto 2)
“...El decreto... cual es... el 230, 230 es ese cierto...ha hecho que los alumnos no hagan nada durante todo el año y al final lo recuperan y pasan, es decir, fomenta la mediocridad. Yo estoy de acuerdo con que a un estudiante se le debe calificar lo que se merece... si se esforzó pues que gane el año, si no que lo repita. Es muy desalentador para los maestros y para los estudiantes que al final del año ganen igual, se califiquen, logren pasar igual el que se esforzó todo el año y el que lo hizo al final... yo no estoy de acuerdo con eso Ana María, según el esfuerzo... un año se gana o se pierde, es lo que se merece, es así o no. Yo creo que sí...” (Sujeto 1).

En los anteriores apartes se puede leer, que los docentes están descontentos con el trabajo que deben cumplir en las condiciones exigidas por el ministerio, insatisfechos con las reglas de juego para ellos injustas; en los relatos se encuentra a su vez, afirmaciones reflexivas, porque obedecen las normas, pero se muestran descontentos con ella.

Aunque esta inconformidad se refleja más a la luz del decreto 230 y específicamente con lo relacionado a la promoción automática; según varias investigaciones realizadas, y los conceptos que al respecto dio a conocer la ministra del ramo recientemente, no solo este aspecto constituye el malestar de parte de los docentes, por el facilismo y poco esfuerzo “...Lamentablemente hoy en día ya casi nadie pierde el año, no lo pierden, porque son promovidos, eso hace que el niño todo el año moleste, no todos, hay algunas excepciones, ... ya en octubre al final del año se ponen las pilas recuperan los logros y pasan, entonces el docente dedica todo el año trabajándole, casi que gritan en clase porque los niños no hacen caso, y el docente no tiene el apoyo casi del personal de la misma entidad donde labora uno...” (Sujeto 1), todo esto como consecuencia del artículo 9º del capítulo II del decreto 230, que se refiere a la promoción de los educandos.

De nuevo con respecto al gobierno se ve un docente descontento porque debe asumir las tareas que en otras épocas eran propias de la familia, porque su futuro se desdibuja ante las leyes generadas junto al decreto ya mencionado, por la pérdida de autoridad del docente; y esto lo expresan en los siguientes relatos:

“... Es que muchas veces a los profesores nos toca de Papá y de Mamá, o de orientadora, porque los estudiantes tienen muchos problemas y no saben con quien hablar...” “...Además somos el docente, nosotros cumplimos y somos la mamá y somos el papá...” (Sujeto 3).

“...En cuanto al docente, no veo un panorama alentador, cada día la carga física y emocional es más grande y el gobierno no nos da incentivos que digamos causen satisfacción, sino que cada día nos somete más...” (Sujeto 2).

Según estos relatos los alumnos no están pensando, están callados, se muestra un maestro sin autoridad, una

7 El Decreto No. 230 de 2002. Su impacto en la motivación de los estudiantes



familia que tampoco se la da, y esto hace que ellos crezcan sin sentido, no le ven valor al formarse, relacionado con esto Savater (1997) dice: "El maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos, deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaban vedados y dispuestos para ello a pagar el peaje de saberes instrumentales de adquisición a menudo trabajosa. Pero ahora los niños llegan hartos de mil noticias y mil visiones variopintas que no les ha costado nada adquirir... ¡que han recibido hasta sin querer! El maestro tiene que ayudarles a organizar esa información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina. Todo ello sin convertirse él mismo en un nuevo sugestionador ni pedir otra adhesión que la de unas inteligencias en vías de formación responsable hacia su autonomía. Empresa titánica... remunerada con sueldo bajo y escaso prestigio social". (p.72)

Por otro lado a través de los relatos se da cuenta de la necesidad socio-afectiva de los estudiantes, y se reconoce que hay algunos maestros que no buscan alternativas para cumplir con estos retos. Se muestra también que debido a la descomposición social y a la falta de garantías, por más que amen su profesión, estas condiciones la hacen una labor cada vez más dura y limitan las posibilidades de desempeñarse eficazmente.

Pero a pesar de todos los inconvenientes y tareas adicionales que el gobierno, la sociedad, el Estado y la familia le imputan al los maestros, éstos -en su mayoría- tratan desde su experiencia, desde su ser mismo, desde su cúmulo de valores éticos y morales ejercer su práctica, buscando la formación de seres humanos que no sólo manejen la información sino que tengan la formación suficiente para enfrentarse a los grandes retos que les depara la vida, retos que vienen de la mano de esta época moderna, en la que se da la pluralidad. En los diferentes relatos los maestros de-

muestran un malestar general no sólo en relación a su tarea o rol que ha cambiado, sino al futuro que le depara su profesión y a las inconsistencias que según ellos trae consigo las reformas.

A lo largo de las narraciones se percibe que se sienten parametralizados y sujetos a sus circunstancias, porque deben regirse por unas normas que van desde el manejo de un currículo que tiende a la homogeneización, el cual basa sus interés en la producción, en la calidad, y unas leyes que se preocupan más por la cobertura, ¿pero realmente se logrará la calidad, si lo que se está evidenciando es la formación de seres que se mueven bajo la ley del mínimo esfuerzo?.

A través de las diferentes didactobiografías se pudo encontrar que para los maestros ese sentido de su práctica pedagógica es:

Formar seres humanos que más que manejar conceptos, teorías, conocimientos, sepan vivir en sociedad, lo cual implica manejar una moral, unos valores que le permitan la convivencia, y el buen vivir, junto a los que los rodean.

Preparar a sus alumnos para un futuro mejor

Formar seres humanos que sean capaces de afrontar los grandes desafíos que trae consigo la vida

El sentido de la práctica pedagógica es que como maestros constructores de sociedad, pueda llegarles a los estudiantes, pueda influenciar en ellos para que tomen sus consejos de vida y lo que más sentido le da a su profesión es sentir el cariño y agradecimiento de sus estudiantes según lo expresa una de las docentes entrevistadas. Pero no se puede dejar de lado el hecho de que esa práctica pedagógica se ve afectada muchas veces por factores como:

La indisciplina reiterada de los alumnos
La falta de apoyo de los entes gubernamentales, del Estado.

La falta de apoyo dentro de las mismas instituciones educativas

El cambio a nivel del núcleo familiar

Las nuevas leyes o reformas educativas que hablan de calidad, y que más de calidad le apuntan es a la cobertura.

La pérdida de identidad de la profesión docente

La imagen de un futuro incierto y desalentador no solo para los maestros sino también para los mismos alumnos.

A pesar de que la mayoría de los maestros se sienten limitados en sus funciones y en su quehacer, tratan al máximo de po-

tenciar la autonomía del alumno teniendo en cuenta que vive o se mueve en una sociedad cada vez más heterónoma, lo que les implica luchar para lograr la formación de seres con capacidad creativa, y observacional que les permita afrontar su realidad, tomándola como un gran desafío, que les permitirá crear una nueva historia. De donde se deduce que es necesario según Quintar (2001) romper los parámetros civilizatorios de razonamiento, para lo cual es imprescindible asumir el propio proceso de construcción de mundo que nos ha hecho "civilizados".(p.40)

Bibliografía

Becerril, Sergio (1999): Comprender la práctica docente: categorías para una interpretación científica. México: Plaza y Valdez, ITQ.

Cerda, Michel, Alma D. (2001): Nosotros los maestros: concepciones de los maestros sobre su quehacer. México: UPN.

Berger, P., & Luckman, T. (1983): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorroutu.

Berger, P., & Luckman, T. (1995) Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. Barcelona: Paidós.

Galende (1997): De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual. Buenos Aires: Paidós.

Gavilán (1999): Desvalorización del rol docente, [Versión electrónica]. Revista Iberoamericana de Educación. 19.

Merazzi, C. (1983): «Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants», París : European Journal of Teacher Education

Muñiz, Manuel (2002): El sentido de la práctica docente: un estudio de caso desde la perspectiva hermenéutica. Tesis presentada para la obtención del grado de Doctor en educación Internacional. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Savater, Fernando (2001): El valor de educar. Barcelona: Ed. Ariel.

Quintar, Estela (2006): La enseñanza como puente de vida. México, Colección conversaciones didácticas.

Zemelman, H. Y Quintar, Estela. (2001): Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias latinoamericanas. Colección: conversaciones didácticas. México: Instituto "pensamiento y cultura en América Latina" A.C.

Zemelman, Hugo. (2006): El conocimiento como desafío posible. Colección: conversaciones didácticas. México: Instituto "pensamiento y cultura en América Latina" A.C.

Zuluaga, O. (1999): Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Medellín: Anthropos.

Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e Historia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.