

# APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DOCENTE DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN LA REGIÓN CARIBE

*Jaime Andrés Torres Ortiz<sup>1</sup>*  
*Elisa Andrea Cobo Mejía<sup>2</sup>*

**Recepción: 01-09-2011**

**Aprobación: 06-12-2011**

## RESUMEN

El propósito del presente artículo es describir las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica y media en el contexto de las instituciones educativas de los Departamentos de Atlántico y Sucre. Para esto, se plantea una investigación descriptiva con un diseño de sistematización de experiencias de 41 docentes, quienes registraron en fichas las experiencias en torno a la didáctica, la evaluación y la pedagogía. Posteriormente, se realizó análisis de contenido para identificar las categorías relacionadas con las prácticas pedagógicas, teniendo como referente a Bernstein y Van Dijk. Como resultados se establecieron unas categorías de análisis como la intención de la práctica, el discurso pedagógico, las prácticas pedagógicas instrumentales, la práctica como preparación de la clase y los parámetros de regulación. Retomando a Bernstein, desde las prácticas se identifican las de carácter visible, centradas en el desempeño y la transmisión; considerando que en el discurso hay un predominio de modelos tradicionales como soporte de la práctica, por lo general focalizado en el docente.

**Palabras clave:** Prácticas pedagógicas, discurso pedagógico, modelos pedagógicos.

---

<sup>1</sup> Ph.D. (c) en Ciencias de la Educación. MSc. en Educación, Psicólogo. Docente Postgrados Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes - Fundación Universitaria Juan de Castellanos. E-mail: jatomaster3@gmail.com

<sup>2</sup> MSc. en Historia. MSc. en Investigación Social Interdisciplinaria. Fisioterapeuta. Docente Postgrados Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes - Fundación Universitaria Juan de Castellanos. E-mail: elisaandrea88@hotmail.com

## APPROACH TO TEACHING STATE OF AFFAIRS THROUGH ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL TEACHERS' PRACTICUM IN ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL INSTITUTIONS IN COLOMBIAN CARIBBEAN REGION

### ABSTRACT

This article aims at describing elementary and high school teachers' practicum in Educative Institutions from Atlántico and Sucre. To do so, a descriptive research is carried out. Besides, 41 teaching experiences are systematized under criteria such as: didactics, evaluation and pedagogy. Later on, data is analyzed in order to identify categories related to teachers' practicum. This analysis is based on Bernstein and Van Dijk's postulates. Some of the categories came to be teaching practicum's purposes, pedagogic discourse, instrumental teaching practicum, lesson planning and regulation. As a result, teaching-oriented practicum is elicited. It is characterized by knowledge transmission and traditionally set.

**Key words:** Teaching practicum, pedagogic discourse, pedagogic approaches.

### INTRODUCCIÓN

Los modelos pedagógicos como esquemas de proyección y aplicación de la acción docente y su interacción con el contexto, quedan relegados a prácticas pedagógicas asociadas al desarrollo de contenidos y saberes para su reproducción, bancarización y finalmente, para la acumulación del conocimiento. La tendencia hacia la reproducción y aplicacionismo de modelos pedagógicos demuestra una acción docente caracterizada generalmente por procesos mecánicos del conocimiento, pobres en su capacidad para argumentar el fin formativo de un determinado saber o conocimiento, y centrados en procesos evaluativos aún distantes del anhelo educativo de la formación integral.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Un proyecto en camino que aún anhela por la formación integral es la nueva reglamentación de los procesos de evaluación en el ámbito escolar. Ver documento Ministerio de Educación Nacional.

Paralelo a lo anterior, se presenta la influencia y presión externa ocasionada por instituciones estatales al servicio de la educación, a través de las cuales se configuran modalidades pedagógicas caracterizadas por apropiaciones subjetivas en los docentes; todas éstas, sujetas a discursos estereotipados, lenguajes superficiales, experiencias ideológicas que son contradictorias en los diferentes campos educativos y, no concuerdan con los principios institucionales de los centros educativos en los cuales laboran.<sup>4</sup>

En este sentido, la problemática gira en torno a una acción y modalidad pedagógica propia de unas prácticas mecanizantes, reproductoras de saberes sin mayor grado de criticidad y aporte al desarrollo del currículo.<sup>5</sup> El cual, se evidencia como un constructo poco articulado, inflexible, compartimentalizado y distante entre las asignaturas y las relaciones que establecen entre sí.

El docente, por ende, se reduce a una acción instrumental y mecánica que poco involucra sentidos e intenciones centrados en valores, principios e intereses humanos que denoten el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, fundamentado en la autonomía del estudiante.<sup>6</sup> La subordinación de los procesos formativos integrales al cumplimiento de las normas y reglas propias del currículo y la evaluación, confluyen en una práctica pedagógica disciplinante, normatizada y poco constructiva y experiencial.<sup>7</sup>

La realidad de las aulas en la educación básica y media, se configura sin una identidad precisa en la formación de sujetos sociales, culturalmente participativos y gestores del progreso y mejoramiento del proyecto humano. Esto es evidente en las aulas actuales, desde los contextos de la etnoeducación, hasta los espacios educativos de la educación media técnica y tecnológica.

Por lo tanto, la necesidad investigativa denota un problema educativo que se sustenta en las prácticas pedagógicas como actos intencionales cargados de contenidos superficiales del saber, distantes de la finalidad humana, mecanizados y poco internalizados en la experiencia sensible del educar como

---

<sup>4</sup> Díaz, El campo intelectual. [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf)

<sup>5</sup> Portela, La racionalidad técnica, <<http://revista.iered.org>>.

<sup>6</sup> Zuluaga, El florecimiento de la investigación pedagógica. Zuluaga, “Educación y Pedagogía una diferencia necesaria”.

<sup>7</sup> Tamayo, Tendencias de la Pedagogía latinoamericana, [ucaldas.edu.co/.../Latinoamericana3-1\\_5.pdf](http://ucaldas.edu.co/.../Latinoamericana3-1_5.pdf) consulta abril 2010, pp. 65-76.

práctica humana para el mejoramiento y crecimiento espiritual e intelectual. Con este referente, la presente investigación parte de la problemática actual de la práctica pedagógica y su sentido en la educación como parte de una realidad compleja y difusa en sus intencionalidades humanas.

### Las Prácticas Pedagógicas desde el Discurso Pedagógico

Bernstein,<sup>8</sup> hace la distinción entre la práctica pedagógica como transmisor cultural que es “un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de cultura”<sup>9</sup> y lo que ella transmite, entendiéndola como forma y contenido específico. Como transmisor cultural la explica a partir de tres reglas, la jerarquía,<sup>10</sup> la secuencia-ritmo<sup>11</sup> y los criterios,<sup>12</sup> que determinan que las prácticas sean visibles (autónoma-dependiente) o invisibles (intraindividual- intergrupo), tomando las prácticas como un dispositivo de reproducción se focaliza en el qué y el cómo desde una perspectiva tradicional de la pedagogía que privilegia el papel del docente en la transmisión de conocimientos y hábitos, en la formación y replicación de los parámetros sociales previamente establecidos bajo las sociedades de disciplina y control dándose la relación “transmisores-adquirientes”.

Las reglas jerárquicas definen las relaciones que se dan en el aula, entre ellas relaciones de poder que establecen el lugar que ocupan las partes en la misma, sean de subordinación y/o supraordenación; de forma, explícitas o implícitas. Las implícitas se enmascaran por dispositivos de comunicación, así mismo las de secuencia se relacionan con la secuencia del desarrollo infantil y la adquisición de competencias, a diferencia de las reglas jerárquicas que establecen las relaciones de poder, las de secuencia se fundamentan en la temporalidad y de igual forma son implícitas o explícitas, lo que determina si el niño se encuentra en el pasado, presente o futuro y si reconoce las teorías sobre las cuales se fundamenta su adquisición de competencias.

---

<sup>8</sup> Bernstein, La estructura del discurso pedagógico, p. 72.

<sup>9</sup> *Ibidem.*, p. 73.

<sup>10</sup> Ésta determina las condiciones de orden social, de carácter y de modales. *Ibidem.*, p. 75.

<sup>11</sup> Determina el antes y después de la práctica desde la secuencia, y el ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia. *Ibidem.*

<sup>12</sup> “Los criterios le permiten comprender lo que se considera comunicación legítima o ilegítima, relación social o posición”. *Ibidem.*, p. 75. Las reglas jerárquicas se denominan reglas reguladoras y las de secuencia-ritmo y criterio son reglas instructivas o discursivas.

Finalmente, las reglas de criterio son explícitas y específicas colocando a “disposición del niño lo que le falta al producto”.<sup>13</sup>

De igual forma, este autor hace referencia a los tipos de prácticas pedagógicas, desde lo visible<sup>14</sup> e invisible,<sup>15</sup> donde las primeras se relacionan con la transmisión-performance y las segundas, con la adquisición-competencia.<sup>16</sup>

Uno de los elementos que hace posible las prácticas pedagógicas es el discurso, que en este campo se denomina discurso pedagógico y es un medio para transformar las relaciones y establecerlas en torno a los procesos en el aula, definiéndose como “el instrumento de transformación del conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y como el medio de imposición de normas y prácticas ideológicas y culturales”.<sup>17</sup>

### Las Prácticas Pedagógicas desde el Discurso - Poder

Este apartado se retomará desde Van Dijk, quien propone el análisis crítico del discurso a partir de las relaciones de poder que en éste se establecen, de cómo se crea el discurso en la sociedad, cómo se expresan, legitiman y reproducen las prácticas pedagógicas a través del texto y del habla, y cuáles son las creencias ideológicas que determinan las prácticas y los discursos.

Como elementos centrales propone Van Dijk:<sup>18</sup> a) macroestructuras, que hacen referencia a secuencias completas de oraciones, al sentido del discurso como un todo (tema-asunto); b) microestructuras, a manera de estructura local de un discurso, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas; c) actos de habla, entendidos como una emisión, considerados actos sociales si se llevan a cabo en un contexto comunicativo, punto donde vale la pena preguntarse ¿Cuáles son las condiciones para los actos de habla pedagógicos y sus contextos?, cómo se llevan a cabo por los docentes y cómo determinan las relaciones entre docente – estudiante d) macroactos de habla, considerados a modo de secuencias de actos de habla conectados.

13 *Ibidem.*, pp. 76-79.

14 Entendida como “si las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios (jerarquía/sucesión/ritmo) explícitos”. *Ibidem.*, p. 79.

15 Donde “las reglas de orden regulador y discursivo y son implícitas”. *Ibidem.*, 79.

16 *Ibidem.*, p. 80.

17 Díaz, El campo intelectual de la educación en Colombia. p. 208.

18 Van Dijk, Estructuras y funciones del discurso, pp. 43-114.

Estos elementos permiten un análisis estructural de las experiencias docentes en los diferentes ejes de análisis: modelos pedagógicos, didáctica y evaluación, elementos centrales del proyecto de investigación, donde es importante retomar la conferencia del autor respecto al conocimiento y el discurso,<sup>19</sup> definiendo el conocimiento como un tipo de creencia y las creencias son un tipo de pensamiento, “creencias compartidas de una comunidad epistémica que satisfacen el criterio de conocimiento, generalmente en un sentido mucho más vago, más cercanas a las creencias que piensan que satisfacen los criterios de conocimiento que pueden ser aquellos de la comunidad, los de ellos mismos, o aquellos que son pertinentes en el contexto de la comunicación”<sup>20</sup>. El conocimiento es entendido como subjetivo, intersubjetivo o sociocultural por lo tanto se representa mentalmente en modelos de contexto como “esquema de categorías comunes que son aplicadas en el análisis diario de situaciones sociales de interacción, tales como las categorías globales de dominio social y acción en conjunto, categorías locales, tales como ambiente, participantes en varios papeles, acciones y género y en progreso y propiedades cognoscitivas de los participantes”, qué modelos crean los docentes de sus prácticas o a partir de ellas, qué categorías las constituyen, si estos modelos determinan el discurso, y lo que quieren decir en su sentido y significado para los sujetos intervinientes en las prácticas pedagógicas.

Estos modelos están conformados por dispositivos de conocimiento que regulan la interacción y coordinación del discurso con la situación social, cruciales en la teoría de la enseñanza como para la enseñanza de la adquisición discursiva del conocimiento. Los elementos que el autor considera la interfaz de elaboración del discurso y el conocimiento son:

- Conocimiento del lenguaje para comprender o producir discurso;
- Análisis, decodificación e interpretación de las experiencias del discurso;
- Activación del conocimiento (general-cultural-social) para la interpretación;
- Construcción de modelos mentales por la comprensión del discurso;
- A qué elementos se accede para ser activados y aplicados en el modelo mental;

---

<sup>19</sup> Van Dijk, Conocimiento, elaboración del discurso y educación, en: Escribanía (Universidad de Manizales, Colombia), 8, enero-junio de 2002, pp. 5-22. <http://www.discursos.org/oldarticles/Conocimiento,%20elaboraci%F3n%20del%20discurso%20y%20educaci%F3n.pdf>.

<sup>20</sup> *Ibidem.*, p. 32.

- Hay diferencias individuales y contextuales en la activación y uso del conocimiento;
- Los fragmentos de modelos mentales construidos con la ayuda del conocimiento se pueden usar para formar conocimiento social;
- Varios de estos procesos son controlados por el dispositivo de conocimiento.

En síntesis, el conocimiento y el discurso se significan por la relación que entre estos se establezca. Por consiguiente, el conocimiento de los códigos del lenguaje y de su sentido y significado, permite la construcción del discurso y su interpretación a partir de los modelos mentales que determinarán las formas de relación en el aula y las formas de aprender y enseñar.

Este autor propone el análisis crítico del discurso,<sup>21</sup> perspectiva desde la cual se estudiarán prácticas pedagógicas. Este análisis propone una mirada descriptiva-analítica del análisis político y social, definido a partir del interés de “saber cómo el discurso contribuye a la reproducción de la desigualdad y a la injusticia social, determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas y de comunicación aceptables y legitimadas por la sociedad”, como objeto y fines del mismo propone:

- Contribuir a la resistencia, a la solidaridad y a evidenciar los problemas sociales y políticos;
- Trabajar la noción de abuso de poder;
- Comprender las desviaciones de las reglas, de las normas y de los temas;
- Se centra en la gente que tiene poder y el abuso que hace de dicho poder, “análisis desde arriba”;
- El discurso contribuye a la reproducción del poder;
- El discurso y la comunicación como recursos de los grupos dominantes;
- El poder de las élites como poder discursivo que produce manufacturación del consenso;
- El poder por medio de la manipulación de los actos discursivos.

---

<sup>21</sup> Van Dijk, Análisis crítico del discurso, [http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk\\_dpcs.html](http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpcs.html)

Con base en lo anterior ¿Qué se entiende por poder?, concepto central de este análisis. En el marco de este contexto, se define como “limitación de la libertad de acción de los otros”, como el control sobre dos instancias, los actos de las personas, que puede ser directo o indirecto y la mente de las personas, que es el poder moderno que indirectamente busca controlar los actos de los otros, persuadir para lograr que los otros hagan lo que se quiere, “el poder mental es discursivo”; así mismo, el autor plantea que “el análisis del poder social implica referencias al abuso de poder, es decir, a las varias formas de ejercicio de poder inaceptables e ilegítimas dadas en normas y valores, que favorecen específicamente a los grupos con poder”. La manera como se da el poder por medio del discurso depende de los roles de los sectores implicados, que son dominantes (élites) y los dominados, este discurso depende de un contexto sociocultural amplio, y mejor aún, del control del contexto y del discurso que se da en torno a los lugares, participantes, audiencias, actos de habla, tiempos, temas, el género y los estilos. En este control del contexto se tiene en cuenta:

- Selección de turnos y distribución de papeles;
- Acceso diferencial a los actos de habla, control del género discursivo;
- Control de la entonación;
- Control de las estructuras de tema;
- Control de la estructura sintáctica;
- Control de superestructuras;
- Control de las estructuras semánticas locales, (niveles de cognición, nivel de léxico y nivel de especificidad y grado de completud del texto);
- Control de las formas retóricas.

Complementario a Van Dijk, Apple<sup>22</sup> hace alusión a la relación entre el conocimiento y el poder, planteando una serie de reflexiones que se integran a conceptos asociados con la pertenencia del discurso, la imposición y oficialidad, la relación del conocimiento con los otros medios de poder, de orden oficial, cultural, social y económico. Así mismo, los agentes que en sí se benefician del conocimiento legitimado y no impuesto, y su relación con el rol del educador como activista crítico y social, que posee la capacidad para transformar las desigualdades educativas y sociales existentes, y crear un

---

<sup>22</sup> Apple, Educación crítica: Historia de una resistencia en la palabra y acción, pp. 29-41.

currículo y una pedagogía socialmente más justa”.<sup>23</sup> La reflexión de Apple se puede aplicar a las prácticas pedagógicas que implican unas relaciones y formas de control en el aula, que en sí, buscan instaurar conocimientos que respondan a un orden social y económico preestablecido.

## METODOLOGÍA

Se hará una investigación con un enfoque cualitativo, en la cual, a partir de la interpretación y la comprensión de algunos de los elementos que componen la práctica pedagógica como son las relaciones de poder entre docentes – alumnos, se busca definir las significaciones de la práctica en sí misma, los discursos representativos, sus sentidos y el trasfondo teórico sobre el que se desarrollan.

El diseño de la presente investigación es la sistematización de experiencias que se fundamenta en una perspectiva crítico social, donde el interés principal es la reflexión y análisis en torno a la práctica pedagógica con la finalidad de caracterizarla y en un momento determinado transformarla. La sistematización de experiencias, según Ruiz citando a Ghiso, se define como “un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario”.<sup>24</sup> Esta sistematización se lleva a cabo desde las experiencias de 41 docentes de los Departamentos de Atlántico y Sucre en la cotidianidad de su desempeño, considerando la reflexión de su acción docente (praxis).

La recolección de datos se realizó empleando una ficha de registro de las experiencias de 41 docentes, la técnica de muestreo es no probabilística por conveniencia, hasta lograr la saturación teórica por comparación constante. Para el análisis se empleará la hermenéutica que como interpretación, tiene

---

<sup>23</sup> *Ibidem.*, p. 33.

<sup>24</sup> *Botero*. La sistematización de prácticas, <http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF>

un análisis de primer<sup>25</sup> y segundo<sup>26</sup> orden, retomando a Sampieri<sup>27</sup> y a manera de síntesis:

- Recolección de primeros datos;
- Preparación de datos incluye su ordenamiento y transcripción;
- Análisis detallado de los datos;
- Reflexiones continuas, inmersión inicial y profunda;
- Establecer similitudes entre datos, significados, patrones, relaciones;
- Determinar categorías iniciales, significados, patrones relaciones, hipótesis iniciales, principios de teoría;
- Generar sistemas de categorías, significados profundos, relaciones, hipótesis y teoría.

## Resultados

A continuación se enuncian las categorías de análisis que guiarán las interpretaciones del presente estudio:



Gráfica 1. Fuente: Autores, 2010

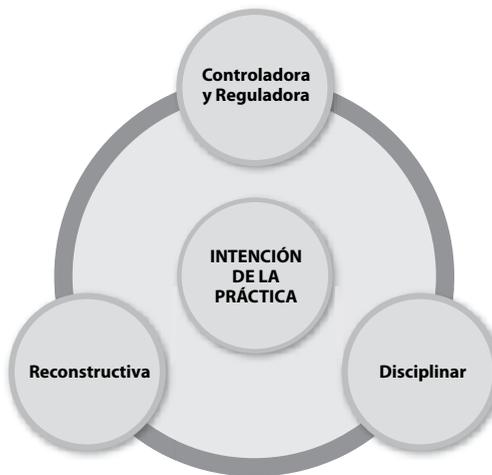
<sup>25</sup> Codifica las categorías desde: conceptualizaciones, definiciones, significados y ejemplos. *Hernández, Fernández y Baptista*. Metodología de la investigación, p. 630.

<sup>26</sup> Codifica las categorías desde: agrupar categorías codificadas en temas y patrones, relacionar categorías, ejemplificar temas, patrones y relaciones con unidades de análisis. *Ibid.*, 630.

<sup>27</sup> *Ibidem.*, p. 623.

## Intención de la Práctica

Esta categoría es referida al acto del docente en su labor pedagógica que encadena una finalidad formativa, por medio de la cual se configura un control y regulación determinado por normas, reglas y parámetros de contexto; un saber legítimo y autónomo basado en el desarrollo histórico de la disciplina como un campo de saber que es reconocido y aceptado socialmente, y la posibilidad formativa de reconstruir y producir un saber en la relación con el otro, en cuanto al tipo de relación humana que es establecida. Siendo esta misma, una mediación de la práctica pedagógica, orientada hacia la formación del sujeto.



Gráfica 2. Fuente: Autores, 2010

## Discurso Pedagógico

El Discurso Pedagógico se comprende como un dispositivo de sentido y significado orientado hacia la generación de espacios específicos en los cuales se construyen hábitos de lenguajes, que son mantenidos y constantes; y a su vez, aprendidos de manera consciente o inconsciente. De otra parte, la interacción de los sujetos comprometidos en las prácticas pedagógicas, puede denotar discursos invisibles y visibles. Los discursos visibles son repetitivos; es decir; autónomos y dependientes, relacionados con la transmisión-performance. Y, los discursos invisibles, son interindividuales e intergrupo, relacionados con la adquisición-competencia. Finalmente, el Discurso Pedagógico en la práctica, es externalizado en cuanto a su ejecución en el aula en interacción con los otros, de esta forma, las prácticas sociales que allí se construyen, evidencian lenguajes producto de herencias y legados de una

cultura pedagógica predominante o legitimada; en la cual se formaron como docentes que transmiten el conocimiento y reproducen la cultura.



Gráfica 3. Fuente: Autores, 2010

### Práctica Pedagógica en contextos educativos de Barranquilla y Sincelejo

Se establece por ser de carácter totalizante, determinista y reduccionista en cuanto a su grado de sujeción a ideologías impositivas y dominantes, que mantiene presente la formación bancarizante, para el hacer en cuanto al discurso tradicional de la práctica pedagógica repetitiva, que se sustenta en la guía e instrucción como método de preferencia para transmitir conocimiento.



Gráfica 4. Fuente: Autores, 2010

## Práctica como preparación de la clase

La práctica pedagógica se entiende como un hacer con sentido, por medio del cual se consideran las secuencias y ritmos de aprendizaje, siendo explícitos en la mayoría de casos para el docente e implícitos para el estudiante. De otra parte, la secuencia marca la lógica del proceso de aprendizaje y el antes y después de tal proceso siendo, en consecuencia, proporcional en razón a su lógica de formación. Finalmente, aparece la subcategoría de jerarquía que determina las condiciones de orden social, de carácter y de modales, así como las relaciones de poder, desde la subordinación y supraordinación.



Gráfica 5. Fuente: Autores, 2010

## Parámetros de regulación

La legitimación de las prácticas pedagógicas está dada por la aceptación en cuanto a las normas y reglas que la predeterminan, siendo ésta un eje fundamental para fijar los momentos y formas de valoración del aprendizaje. De otra parte, los acuerdos que se construyen alrededor de los estilos propios de la práctica, posibilitan la comprensión de los momentos y formas de valoración, a partir de establecer prioridades en la adquisición de ciertos aprendizajes. En definitiva, aparecen los modos y modelos de evaluación que para este caso es heteroestructurante y se integra a los niveles de apropiación de los saberes, según el criterio docente, en cuanto al mejoramiento de la misma práctica pedagógica.



Gráfica 6. Fuente: Autores, 2010

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las experiencias analizadas hacen parte de un trabajo realizado por un grupo de estudio conformado por 41 docentes de Barranquilla y Sincelejo, cada uno de los cuales desarrolló 5 experiencias sistematizadas. En primera instancia, al analizar la categoría de intención de las prácticas docentes, se demarca allí una tendencia disciplinar en la cual los saberes o conocimientos transmitidos son el punto de partida para diferenciar e identificar los niveles de aprendizaje. La legitimación de saberes es para este grupo de docentes un medio de reafirmación de su capacidad para la enseñanza, en donde sus prácticas denotan en igual sentido, el control y regulación, caracterizado por: la ley aprendida, el conocimiento que se domina, el comportamiento que se aprende y sirve de ejemplo o modelo para los aprendizajes del resto del grupo.

La posibilidad de construir un saber en relación con el otro es mínima, es decir, la reconstrucción de los saberes a través de la experiencia y la práctica, se ve minimizada por la necesidad de control y legitimación de saberes o contenidos curriculares que domina el docente para la consolidación de las prácticas pedagógicas. Los cambios en las intenciones son apenas una comprensión paradigmática que amerita la pregunta ¿Cuáles han sido los procesos de transición en las prácticas pedagógicas que los cambios de paradigma producen al determinar los modelos pedagógicos presentes? Un marco de comprensión general que prima en las prácticas pedagógicas

son las experiencias de formación religiosa, como ideas que refuerzan la legitimación de saberes y la necesidad de la disciplina en la formación de un comportamiento normado y/o reglado.

Analizando las experiencias, el discurso pedagógico se fundamenta en la acción repetitiva del mensaje; el análisis del texto escrito evidencia directamente la intención del docente de construir lenguajes sistemáticos basados en prácticas repetitivas que reproducen el modelo autónomo dependiente; es decir, aquel centrado en el hacer docente como ejercicio poco reflexivo del sentido de su práctica pedagógica. Está, por ende, localizada en el contexto donde se educa, pero poco auto reflexiva en el caso de contemplar el rol docente como agente cultural que transforma los procesos de construcción de la práctica. El tiempo, la rutina y el día a día, refuerzan la idea de un discurso poco renovado que se queda en actos de habla habitados a prácticas tradicionales rutinarias e instrumentalizadas. La transmisión-performance se concibe como un acto que se perfecciona en la reproducción de saberes para el hacer en contexto, los actos instrumentales sin mayor grado de abstracción del concepto y, la acción puramente cognitiva, discursiva y procedimental.

La práctica pedagógica instrumental se observa impositiva y dominante, aunque las experiencias más comunes sean de orden formativo, las prácticas tienden a imponer de parte del docente un estilo bancarizante de información, memorizante y repetitivo. Así mismo, las experiencias compartidas en el aprendizaje se fortalecen a través de un discurso tradicional, aunque no se manifiesta en las prácticas por medio de guías y sistema de instrucción mecanizantes, este mismo se evidencia por medio de métodos instruccionales que se hacen visibles para el estudiante en una relación vertical con su docente.

La muestra de docentes analizada, resalta en sus experiencias de sistematización el orden en las estructuras de clase, el control y la planeación de los contenidos marcan la acción del docente en su práctica; y su discurso está sujeto a un conjunto de acciones que se exteriorizan a partir de un conjunto de etapas de planeación de la estructura de la clase. La práctica pedagógica instrumental se refiere a una condición autoestructurada del hacer sin mayor implicación del proceso de formación integral del sujeto y por lo tanto, se muestra como una acción racional técnica e instrumental.

El contraste con esta perspectiva de las prácticas pedagógicas instrumentales, se observa en espacios alejados de los centros urbanos y de provincia, en las experiencias de Escuelas Rurales Unitarias, en las cuales, el hacer del docente

como etnoeducador es dinámico y se ajusta a las condiciones políticas de la administración educativa y a las realidades inmediatas del contexto de vida en el cual, las comunidades indígenas y de grupos minoritarios, se hacen presentes. En estos escenarios, las prácticas se traslapan en las vivencias de las comunidades a través de su cultura, en tensión continua con las políticas educativas provenientes de las instituciones educativas normales públicas de formación media, técnica y tecnológica.

La práctica pedagógica en el proceso de preparación de clase se configura en esta investigación en un espacio secuenciado de acciones integradas, a través de las cuales se construye un continuo estructurado de intervenciones docentes y acciones del estudiante. El ritmo es, por lo tanto, un hacer insertado en la labor docente en relación con el estudiante, en el que no hay vacíos posibles en las temáticas o contenidos, ni existen saltos hacia temas novedosos por abordar. Estos son claros y organizados en un orden jerárquico y estructurado, con el fin de cumplir con los temas propios de un curso, del proyecto pedagógico, y del desarrollo educativo del plan curricular.

Entre las subcategorías predomina el ritmo como práctica común de la labor docente. ¿Qué tanto debe aprender el estudiante?, se convierte en una premisa que define las relaciones de poder al interior del aula. Esta tasa de adquisición de las competencias se define como una tendencia en el desarrollo del aprendizaje esperado por el hacer del docente.

La tendencia en parámetros de regulación es continuamente evaluadora y normativa, así como se presenta una fuerte necesidad por cumplir con el plan de acuerdo con las necesidades del currículo. A su vez, se evidencia la necesidad de atender a métodos sistemáticos centrados en el cumplimiento de normas evaluativas sumativas y no formativas, que delimitan la integralidad de los saberes en cuanto al desarrollo del ser y el saber. Se presenta, por consiguiente, una tendencia a la formación basada en la apropiación de conocimientos, dominio repetitivo de los mismos y una práctica fundamentada en la norma que rige la acción docente, a tal punto que limita la autonomía del mismo. Esta norma procede de las políticas institucionales, en el caso el PEI, y las normas políticas nacionales del Ministerio de Educación Nacional.

Es así como las prácticas pedagógicas en el contexto de la presente investigación se pueden caracterizar desde sus diferentes acepciones teóricas: una perspectiva disciplinar como una práctica realizada a partir de teorías y modelos que la determinan (prima sobre todo el tradicional),

una perspectiva normalizadora-disciplinaria que percibe la acción docente como un mecanismo para regular el comportamiento y por ende transmitir los estándares socialmente construidos y aceptados, donde el estudiante se debe moldear y adaptar según los parámetros establecidos y una perspectiva de dispositivo-herramienta, donde la práctica constituye relaciones, interacciones y comportamientos a través de los diferentes mecanismos con los que cuenta (didáctica-evaluación).

En síntesis, de las prácticas de los docentes de estudio se puede concluir que:

- Desde una perspectiva crítica se evidencian escasos procesos de auto reflexión por parte de los docentes sobre sus procesos de práctica;
- Se manifiesta una relación de poder, en la que éste, generalmente, es ejercido por el docente de manera explícita con unas reglas que él conoce pero se mantienen implícitas para el estudiante, lo que remite a las prácticas visibles e invisibles;
- Predomina una práctica pedagógica fundada en modelos tradicionales por el tipo de actividades y las secuencias de desarrollo en el aula, en contraste con un discurso en torno a las nuevas pedagogías que todavía no son del todo claras en la praxis;
- Una de las características del poder es su capacidad de fluir del grupo de dominantes a dominados y viceversa; dicha propiedad no es visible en las prácticas considerando que éste se encuentra centrado en el docente.

En definitiva, la investigación sobre las prácticas pedagógicas posibilita un acercamiento a las realidades docentes y estudiantiles. Retomando a Timaná,<sup>28</sup> la investigación en pedagogía se justifica por motivos como: ser un campo de conocimiento requerido en todas las etapas de la vida; las transformaciones de las realidades ameritan procesos de reflexión continuos; la formación para la invención en ética y valores requiere de procesos pedagógicos que las promuevan, entre ellos las diferentes didácticas y formas de evaluación; el reconocimiento de aciertos y errores en la práctica; el acercamiento a una práctica pedagógica que se enfrenta a diversos actores en contextos cambiantes; una práctica se debe enfrentar a las problemáticas de los diferentes grupos sociales; y a la reflexión sobre los procesos de formación de los maestros y de sus características.

---

<sup>28</sup> Timaná, Velásquez, Q.F. ¿Por qué y sobre qué debemos investigar en pedagogía en Colombia?, pp. 255-257.

## REFERENCIAS

Apple, Michael. "Educación crítica: Historia de una resistencia en la palabra y acción". *Praxis & Saber*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Vol.1, Núm. 2, segundo semestre de 2010.

Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Fundación Paideia, España: Morata. Segunda edición. 1994.

Díaz Villa, Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle. Centro Editorial Investigación, 1993. Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf). Consultado el 20 de junio de 2010.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Baptista Pilar Lucio. *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill. 2010.

Portela, Henry. "La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos". *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol.1, Núm. 1, Julio-Diciembre de 2004. Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. Consultado el 7 de mayo de 2010.

Ruiz Botero, Luz Dary. *La sistematización de prácticas. Sistematización de prácticas. Liceo Nacional Marco Fidel Suárez*. Septiembre 20/ 2001. Disponible: <http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF>. Consultado el 15 de julio de 2010.

Tamayo, A. *Tendencias de la Pedagogía en Colombia*. Manizales. 2007. En [Vlatinoamericana.ucaldas.edu.co/.../Latinoamericana3-1\\_5.pdf](http://Vlatinoamericana.ucaldas.edu.co/.../Latinoamericana3-1_5.pdf). Consultado en abril 2010.

Timaná Velásquez, Q.F. "¿Por qué y sobre qué debemos investigar en pedagogía en Colombia?". *Praxis & Saber*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Vol.1, Núm.1, primer semestre de 2010.

Van Dijk, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores. 2005.

\_\_\_\_\_ "Conocimiento, elaboración del discurso y educación". En Es-

cribanía (Universidad de Manizales, Colombia), 8, enero-junio de 2002, pp. 5-22 Disponible: <http://www.discursos.org/oldarticles/Conocimiento,%20elaboraci%F3n%20del%20discurso%20y%20educaci%F3n.pdf>. Consultado el 20 de julio de 2010.

\_\_\_\_\_ *Análisis crítico del discurso*. Cátedra UNESCO. Discurso, poder y cognición social. 1994. Disponible en: [http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk\\_dpcs.html](http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpcs.html). Consultado el 15 de julio de 2010.

Zuluaga, Olga Lucía. *El florecimiento de la investigación pedagógica*. Bogotá: Editorial Coprodic, 1999. En Pedagogía, discurso y poder.

\_\_\_\_\_ “Educación y Pedagogía, una diferencia necesaria”. Revista Educación y Cultura. Núm. 14.