

### Los maestros y la pedagogía

“La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero, ¿por qué el desajuste? El ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste”  
Zemelman (2005, p. 63)

Un asunto prioritario hoy en los procesos formativos que adelantan los maestros es reflexionar y transformar sus prácticas pedagógicas no solo en atención al modelo pedagógico institucional, sino sobre todo ante las necesidades del contexto y especialmente de los estudiantes. Lo anterior implica la necesidad para que, desde los procesos investigativos, se puedan comprender y transformar los procesos formativos de los escolares y generar estrategias que estén a la vanguardia de los requerimientos de la educación actual y de las pedagogías contemporáneas; en tanto es desde el actuar del maestro que se puede aportar a una verdadera educación de calidad.

Las múltiples preocupaciones de los maestros y la necesidad de responder a unos indicadores de calidad han promovido una preocupación por los resultados y rendimiento académico de los estudiantes más que por las lógicas de formación de las dimensiones de los seres humanos, lo cual hace perder el norte de la pedagogía y la formación integral de los estudiantes, fomentándose una mayor preocupación por la formación disciplinar que intente que los alumnos logren un dominio de múltiples saberes, lo que generalmente se busca a partir de de la transmisión: esto en atención a la presión que ejercen los organismos de control y entidades internacionales encargadas de evaluar, buscando que estén en un nivel óptimo para responder pruebas estandarizadas.

Ante este panorama, resulta vital que los maestros y las instituciones repiensen el rol formativo de las mismas y que más que rendimiento se piense en desempeño, y sobretodo, en lograr una formación holística en los estudiantes, asunto que va más allá de saberes científicos y por tanto deben propender por potenciar en los estudiantes tanto aprendizajes en profundidad de los saberes como el desarrollo de todas sus dimensiones; y es allí donde los maestros juegan un rol vital a partir de prácticas de enseñanza que se desarrollan desde las posibilidades que brinda la multimodalidad, la modelización y la transposición didáctica; en aras de generar

**Recibido Febrero 12 de 2018. Aceptado Febrero 23 de 2018**

latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia), 14 (1): 7-13, enero-junio de 2018  
ISSN 1900-9895 (Impreso) ISSN 2500-5324 (En línea) DOI: 10.17151/rlee.2018.14.1.1



ambientes apropiados que posibiliten verdaderos aprendizajes, pero sobre todo, se requieren prácticas pedagógicas adecuadas al contexto e intencionalidad formativa institucional que busquen potenciar y desarrollar de manera integral las dimensiones de los educandos.

Las practicas pedagógicas según Loaiza y Duque (2017), se conciben como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 6), en la cual se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Mediante ellas, el docente pone en práctica todos aquellos elementos de su preparación académica, profesional y personal. Involucra su conocimiento didáctico, complementándolo con sus habilidades interpersonales, sus destrezas, actitudes y su competitividad en el ámbito educativo, poniendo en práctica su pensamiento crítico y pensamiento creativo y guiándose por su ética profesional. Mediante la realización de las prácticas pedagógicas, el docente busca despertar interés y motivación en el estudiante, por lo que le pretende enseñar y por lo que quiere que él llegue a aprender, es decir, tanto el docente como el estudiante están vinculados y deben tener un mismo objetivo y por ende preocuparse por los procesos de formación académica, sin dejar de lado lo cultural, social, político, económico, y así llegar a realizar de manera significativa el proceso enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía siempre ha sido un asunto importante en el desempeño de los maestros; sin embargo, este no ha sido un asunto de reflexión permanente, incluso ni con la exigencia de construir un modelo pedagógico propio para cada institución como lo exponen la misma Ley 115 de 1994, al obligar a las instituciones educativas a construir un PEI, en el cual entre otros asuntos se pensará en el modelo pedagógico de cada institución; en virtud de ello, lograr que los maestros, a partir de procesos investigativos, indaguen y consulten sus propias prácticas y piensen en propuestas de transformación que respondan a las exigencias de la educación actual es un asunto de gran prioridad.

En razón de este criterio, reflexionar e inspeccionar el sentido de la práctica pedagógica desde los mismos maestros permite comprender los roles y desempeños de cada uno, pero especialmente, la manera cómo están aportando a la formación de los educandos y si es o no necesario transformar sus prácticas y generar mejores estrategias que aporten a una verdadera formación integral. La mirada

radical y necesaria de confrontarse en la construcción del conocimiento, como acción permanente que devela la articulación del ejercicio y hacer profesional es una característica que destaca la necesidad de poner a prueba la longitud del discurso del docente investigador en el campo de conocimiento de la pedagogía y los aportes a la formación de los educandos.

Es necesario entonces que los maestros logren dinamizar sus prácticas y comprender la forma en que el saber pedagógico y sus acciones afectan positiva o negativamente el desempeño y la formación de los alumnos; en esta perspectiva, es necesario que las instituciones y los maestros reflexionen e indaguen sobre las concepciones *pedagógicas y didácticas que circulan en las instituciones, a partir de lo* que se sospecha en la circulación de las prácticas, los discursos académicos, los discursos que se hacen conversaciones habituales en los inmediateces de la cotidianidad, y que confieren un especial valor al fundamento conceptual que testimonia y autentifica la presentación solemne de la palabra y las acciones que se institucionalizan en el orden de las legislaciones y caracterizaciones epistemológicas de la formación de los educandos.

De alguna manera, en la pedagogía se han ido consolidando cada vez más finamente, criterios o condiciones que permiten resaltar el papel de la teoría y su orientación racional sobre el discurso puesto en práctica. Cuando se ha tenido el privilegio de reconocer a la pedagogía como campo de conocimiento en el estudio de las humanidades y las ciencias sociales, de reconocer en ella, un marco de referencia teórico que se ha identificado en crecimiento y producción ante la explosión de variedad de conocimientos y de información del mundo, es importante pensar, ¿cuál es el significado siguiente de la teoría en función de la realidad? La pretensión de desarrollar estudios que se han ocupado de la representación de la realidad en el hecho educativo, surgen sobre la necesidad de fundamentar la convicción siempre histórica, de responder a la creencia y búsqueda de la posesión de la verdad absoluta en un punto cualquiera del conocimiento sobre lo pedagógico.

Ahora bien, al ubicarnos frente a la sedimentación de los resultados epistemológicos de las actuales teorías y prácticas pedagógicas y educativas, se piensa en la siempre favorable acción gnoseológica de los discursos, acciones y escenarios se espera y se intuyen regularmente, lograr una nivelación entre el estatuto de la teoría, la longitud del discurso proferido y su replicación factible en la realidad. En este sentido, fundamentar las normas y el derecho legal de la teoría es fundamentar un

criterio de praxis que en algunos casos no llega a ser concordante con la realidad. Este asunto implica develar otro tipo de tendencias del análisis de las prácticas pedagógicas, para considerar el uso de la teoría fuera de los estipulados criterios de validación pedagógica<sup>1</sup>. Toda teoría tiene sus pensadores y científicos, toda teoría identifica las premisas de la ciencia en la agrupación de sus principios unificadores. La responsabilidad de pensar ahora el papel de la teoría puesta en juego, la teoría determinada en la lógica de exclusiva resolución de necesidades, parte de la idea de someter la práctica, sobre el pensar su principio de realidad como teoría emergente de la lógica de la cultura, la sociedad, la educación, la teoría del sujeto de pensamiento que escribe en su formación crítica, las preguntas capitales de su conocimiento, las preguntas sobre la verdad como ideal regulador de la ciencia y la verdad como ideal regulador del principio de realidad de la práctica con el mundo de los fenómenos.

La comprensión de las prácticas, de los relatos y las teorías que soportan el ejercicio de los maestros da la posibilidad de zanjar horizontes desde la pregunta por la naturaleza de las propiedades esenciales de la realidad traducidas en problemas de conocimiento. Lo que se plantea es la puesta en escena de la potencialidad que existe dentro del discurso y la práctica que sustenta las dinámicas y la significación inherente a las condiciones esenciales del ser maestro y permite apropiarse el sentido que se refiere a lo pedagógico, e indagar por el discurso cuando se espera en este sentido como pedagógico, aplicado en la praxis o a la interpretación de un fenómeno, que conduce a pensar qué tipo de conceptos son los que dan cuenta de la función explicativa que fortalece la construcción de sentido pedagógico en contexto real, qué sentido tiene en la aprehensión de sus atributos, la fortaleza dada en el estudio permanente de la *formación, la enseñabilidad, la educabilidad y la didáctica* en los procesos educativos. En razón de analizar el sentido de la teoría, el discurso y la praxis, se presencia que los reclamos ante las inconsistencias que se dan entre ellas, reposan en la facultades que se le han conferido al discurso por la sentencia legal que le impone y le imprime al pensar que el fenómeno educativo se ha hecho convencional por su regulación en la lógica del paradigma de la positivización de los saberes (causa – efecto).

---

<sup>1</sup> Según Flórez (1994, p. 114): “Más allá de los fundamentos y ciencias de la educación, cuya dispersión ha repercutido naturalmente en una aproximación escindida sobre la práctica educativa, es necesario confrontar teoría y práctica con una estructura más fundamental, subyacente a todo pensar y actuar educativo, que actúa como supuesto de todo modelo y estrategia pedagógica particular, a saber: aquellas categorías generales que permiten identificar la acción pedagógica en cuanto tal y distinguir un pensamiento pedagógico de otro que no lo es.”

Tomar una posición prudente con respecto a la aprehensión y uso de las teorías pedagógicas que se hacen y han hecho vigentes en cada momento de la acción del docente, obliga constatar al respecto cómo la educación que inspira el espíritu social de esta época, conmociona el estado de las prácticas, al depurar y recurrir al saber pedagógico que se pronuncia como discurso reclamativo en teoría posible, ante sus bondades y factible inminencia de ser texto de una epistemología pedagógica, fundado desde las ideas, los dichos, los cuentos, los pensamientos, los imaginarios, las conjeturas, las escuchas, que como concepto, se tejen en los pasillos de la academia, en el espacio clandestino, la hoja de vida, la anécdota, el diario, el grupo y el hogar.

Ahora bien, la puesta en escena del concepto pedagógico se espera desde la necesidad de trasegar desde los proyectos educativos, curriculares y formativos, hacia la búsqueda de procesos de formación que se plantean como imperativos desde el discurso docente, reflejados como discurso de los sujetos de la investigación. En este sentido, Bedoya (2003) comparte que hoy se piensa la investigación de otra forma, “más desprevenida, más orientada en educación a lo que debe ser: no propiamente dirigida a la producción o afianzamiento o comprobación de supuestas teorías que otros habrían producido, sino a la *formación de sujetos* que participan activamente en dicho proceso” (p. 177).

A partir, entonces, de una información tan notable como la que se puede obtener de la reflexión sobre la práctica docente, a través de la lectura crítica del saber pedagógico del maestro, es posible que se pueda resignificar el sentido de la problematización del saber y la práctica pedagógica, y de esta forma conocer e investigar por la propia esencialidad y existencialidad desde los sujetos implicados en el acto de formar, en la significación implícita de los procesos de conocimiento propios a su realidad, aspectos muy evidentes cuando se mencionan en la calidad de los discursos, de las acciones y en los escenarios propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en las instituciones educativas por parte de los maestros.

## REFERENCIAS

- Andrews, O. (1971). *Formación práctica del docente*. Centro Regional de Ayuda Técnica. Editorial Troquel S.A.
- Basto, T. (2011). De las concepciones a las practicas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 393-412. Bogotá: USTA
- Bedoya, J.I. (2003). *Epistemología y pedagogía*. Ecoe ediciones. Bogotá.
- Belgich, H. (2008). Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Rosario Santa Fe-Argentina. Editorial Limusa.
- Bernstein, B. (1997) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Edición Morata.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (2000) *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (1994). Los modelos pedagógicos. En: *Tratado de pedagogía conceptual*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani
- Díaz, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: Icfes.
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Icfes: Bogotá.
- Díaz, M. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, Caracas, Venezuela, *Revista de Educación Laurus*, 12 (extraordinario). 88-103
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGrawHill.
- Loaiza, Y & Duque, P. (2017). *El contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes*. Revista Plumilla Educativa, Vol. 5 N° 2, 45-75. Manizales: Universidad de Manizales,
- Loaiza, Y. (2009). Evaluación del desempeño de los académicos en IES del CRES Centro Occidente. Manizales. Universidad De Caldas.
- Loaiza, Y. (2012). Evaluación de los aprendizajes. Manizales: Editorial Universidad de Caldas...
- Patiño G. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y Saberes*, 24, 27-31.

- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, 24. 19-25.
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1).
- Valencia, W. (2008). *La práctica pedagógica. Un espacio de reflexión. Medellín: Universidad de Antioquia- Instituto Universitario de Educación Física.*
- Rodríguez, J., Vargas, H. & Loaiza Y. (2013). *Prácticas pedagógicas en los docentes universitarios y su relación con el desempeño académico.* Revista Latinoamericana de estudios educativos, Vol 8, Nº 1, 95-118. Manizales: Universidad de Caldas
- Vizcarro, C. (1998), La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje: la evaluación tradicional y sus alternativas, En C. Vizcarro y J.A. León (EDS): Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Madrid.
- Weinstein, C.E., Powdrill, L, Husman, J., Roska, L.A. y Dierking, D.R. (1998). Aprendizaje estratégico: un modelo conceptual, instruccional y de evaluación. México: Porrúa.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Editorial Paidós.
- Zemelman, H. (2005) *Voluntad de conocer.* Barcelona: Anthropos.
- Zuluaga, O. L. & otros (2003). *Pedagogía y epistemología. Bogotá: Magisterio.*