

# SENTIDOS QUE SUBYACEN A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL \*

Luz Mery Santamaría\*\*

Olivia Aristizábal\*\*\*

Ruby Gómez\*\*\*\*

Ruth Yamile Escobar\*\*\*\*\*

María Dolores López\*\*\*\*\*

Pr. Jubal Castelblanco Romero\*\*\*\*\*

César Augusto Cifuentes\*\*\*\*\*

Luz Mary Ospina Tabares\*\*\*\*\*

Jhon Jairo Murillo\*\*\*\*\*

\* Este artículo es el resultado de una investigación desarrollada por el grupo Quehacer Pedagógico de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria de Marquetalia (Caldas), con la financiación del Ministerio de Educación Nacional y de la institución mediante presentación de anteproyecto a la convocatoria N° 001 de noviembre de 2007, dispuesta también por el MEN. La investigación inició en el mes de enero de 2008 y finalizó en marzo de 2009.

\*\* Licenciada en Ciencias Sociales, Diplomado en Investigación, Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora de Investigación en la Escuela Normal. E-mail: luz300674@yahoo.es.

\*\*\* Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Especialista en Gestión de Proyectos Educativos y Culturales. Docente de la Escuela Normal Superior.

\*\*\*\* Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Psicoorientadora de la Escuela Normal Superior.

\*\*\*\*\* Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Especialista en Informática para la Docencia, Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora de Práctica Pedagógica de la Escuela Normal Superior. E-mail: ruthyamile70@yahoo.es

\*\*\*\*\* Licenciada en Lingüística y Literatura, Postgrado en Informática para la Docencia. Docente de la Escuela Normal Superior. E-mail: lolalopezl@hotmail.com

\*\*\*\*\* Párroco del municipio de Marquetalia. Capellán de la Escuela Normal Superior.

\*\*\*\*\* Estudiante de Ciclo Complementario IV Semestre de la Escuela Normal Superior. E-mail: cesar985@hotmail.com

\*\*\*\*\* Estudiante de Ciclo Complementario IV Semestre de la Escuela Normal Superior. E-mail: luzmary222@hotmail.com

\*\*\*\*\* Estudiante de Ciclo Complementario IV Semestre de la Escuela Normal Superior. E-mail: jairo187@hotmail.com

Recibido 3 de febrero de 2009, aprobado 3 de junio de 2009.

## RESUMEN

La investigación se desarrolló en torno a la pregunta: ¿Cuáles son los sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de aula de los maestros de la Escuela Normal? Como objetivos específicos se propusieron: identificar los sentidos de las prácticas pedagógicas de los maestros de la Escuela Normal, y realizar una confrontación entre ellos y el enfoque pedagógico de la institución (Pedagogía Conceptual).

La teoría fundamentada fue el enfoque epistemológico y metodológico, pues el interés era construir conocimiento sobre los sentidos, sustentado en los datos. Estos fueron recolectados a través de autobiografías y entrevistas semiestructuradas realizadas a cinco maestros, siendo analizadas usando los procedimientos de dicha teoría (codificación abierta, axial y selectiva).

Emergieron dos categorías: la primera, la más fuerte, que articuló todo el proceso analítico, se asocia con una preocupación del maestro por lograr la formación y el aprendizaje. De esta se derivaron dos subcategorías: la primera relacionada al qué formar y qué aprender, y la segunda relacionada al cómo formar y cómo aprender. Una segunda categoría explicitó una intencionalidad del maestro de dar respuesta a los mecanismos de control-poder que a su vez regulan y coartan la práctica pedagógica. De esta categoría se desprendió una subcategoría que el grupo investigador denominó: "El discurso pedagógico subordinado a mecanismos de poder-control".

**PALABRAS CLAVE:** sentidos, práctica pedagógica.

## SENSES UNDERLYING THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE NORMAL SCHOOL'S TEACHERS

### ABSTRACT

The research was developed regarding the question: What are the senses underlying the pedagogical practices of the Normal School's teachers? As specific objectives the following were proposed: to identify the senses of the pedagogical practices of the Normal School's teachers and to carry out a confrontation between them and

the institution's pedagogical focus (Conceptual Pedagogy). The base theory was the epistemological and methodological focus, since the main interest was to construct knowledge regarding the senses, supported by the data that were gathered using autobiographies and semi-structured interviews, carried out with five teachers. The data were analyzed using the procedure of this theory (Open, axial and selective coding). Two categories emerged, the first, the hardest, articulated the whole analytic process, associated with a worryment of the teacher regarding the obtainment of formation and learning. From the latter, two subcategories were derived, the first related to what to teach and what to learn. The second category explained a teacher's premeditation to give answer to the control-power mechanisms that regulate and restrict the pedagogical practice. From this category, a subcategory emerged that the research group called "pedagogical discourse subordinated to the power-control mechanisms".

**KEY WORDS:** senses, pedagogical practice.

## INTRODUCCIÓN

La investigación se orientó a dar respuesta al problema: ¿Cuáles son los sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de aula de los maestros de la Escuela Normal? La importancia del estudio radica en que la generación de nuevo conocimiento respecto a los sentidos de los maestros responsables de la formación, permitirá el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la formación de formadores. Los resultados de la investigación servirán de base para fomentar la reflexión y el replanteamiento de algunos procesos de la institución.

La categoría "sentido" se ubica desde la perspectiva sociológica con autores como Berger y Luckmann (1983), quienes han trabajado los procesos de socialización del ser humano a partir de la relación entre una realidad que se presenta como dada u objetivada, y de la complejidad de significados subjetivos o realidad subjetiva. Su obra se fundamenta en la perspectiva teórica de Schütz y sobre la pregunta: ¿Cómo es posible que los significados subjetivos se vuelvan facticidades objetivas? Para refinar la ruta teórica, se exploraron las aportaciones del cubano González (2008), quien desarrolla la categoría subjetividad, ligada íntimamente con la categoría sentido, objeto de estudio de la investigación que se presenta. Así mismo, se revisó el aporte de Verón (1998) quien, desde su texto *La semiosis social*, aborda el tema

del sentido desde un enfoque sociológico, más allá de lo meramente lingüístico. Como consecuencia de esta búsqueda, se asumió que el sentido es una categoría social y una elaboración del sujeto mediante una tensión entre su mundo interior y el contexto donde éste hace su devenir.

La categoría “práctica pedagógica” se trabajó desde reconocidos académicos como Díaz (2008), quien cimienta su producción en la obra de autores como Berstein, intentando examinar las relaciones entre la pedagogía, su función discursiva y sus prácticas de control, transformación y reproducción de los discursos y del poder. Ortega (2005) realizó gran contribución a la investigación con su obra *Poder y práctica pedagógica*, desprendida del abordaje de esta relación en el ámbito universitario. En Zambrano (2005), se encontraron muchas luces en momentos de oscuridad sobre el intrincado tema de la pedagogía y la práctica pedagógica. Zambrano afina su producción en la perspectiva francesa de las ciencias de la educación. Zuluaga (1999), con su trabajo *Pedagogía e historia*, también dilucidó muchas incertidumbres del grupo de investigadores. Es de anotar, que no se construyó un marco teórico preliminar consistente (para guardar la coherencia con el enfoque epistemológico-metodológico) y delimitado, sino que éste se fue construyendo a medida que avanzaba el estudio y sobre todo en el momento del análisis de los datos, tarea que demanda obviamente un amplio conocimiento de aquello que se investiga, además de una alta dosis de sensibilidad, sagacidad y reflexión constante.

Metodológicamente el proyecto se sustentó en la teoría fundamentada trabajada por autores como Strauss y Corbin (2002), pues la intención que justificó el estudio se soportó en el propósito de construir una teoría sustantiva en torno a los sentidos que subyacen a la práctica de aula de los maestros.

Los resultados que se vislumbraron desde un principio, se relacionaron con la posibilidad de traer a la luz aquellos sentidos de la práctica de los maestros a través de la narración de lo que ellos diseñan, piensan, hacen y recrean en sus intervenciones pedagógicas, sin ser forzados por marcos conceptuales previos. Es sabido que la experiencia pedagógica logra invisibilizarse y silenciarse en la rutina y el bullicio de la cotidianidad escolar.

Por todo ello, la construcción teórica lograda la constituyen dos categorías centrales. Una de ellas vinculada con el deseo del maestro de lograr la formación, de la que

se derivan dos subcategorías: la primera relacionada con el qué formar y qué aprender, y la segunda relacionada con el cómo formar y cómo aprender. Una segunda categoría explicitó una intencionalidad del maestro de dar respuesta a los mecanismos de control-poder que a su vez coartan la práctica pedagógica. De esta categoría se desprendió una subcategoría que el grupo investigador denominó: “El discurso pedagógico subordinado a mecanismos de poder-control”. Estas categorías y subcategorías se relacionan formando un tejido semántico a partir de los datos, que a su vez da razón de los sentidos de los maestros de la Escuela Normal.

## MÉTODO

Atendiendo a la pregunta establecida en esta investigación y de acuerdo al objeto de estudio de la misma, se puede identificar claramente que es de tipo cualitativa, puesto que al estar planteada sobre el propósito de conocer los sentidos que subyacen a la práctica de aula de los maestros de la Escuela Normal, permite evidenciar que tiene la intencionalidad de comprender un aspecto de la realidad cotidiana del docente como son los sentidos que ha logrado construir durante su práctica pedagógica, algo que es propiamente subjetivo, al igual que las creencias, significados, valores y percepciones que el sujeto como ser humano y social conserva en su interioridad, pero que es posible de abordar desde una perspectiva cualitativa.

El enfoque adoptado por el grupo es la teoría fundamentada. Aunque esta perspectiva sea considerada por algunos autores como un método de análisis de información, se asume que es también una posición epistemológica, pues es una forma de entender la producción del conocimiento y de abordar la práctica investigativa. Así las cosas, el grupo investigador no desea interpretar la realidad objeto de estudio mediante moldes teóricos previos o categorías iniciales, sino que se orienta a descubrir las categorías y sus relaciones para dar cuenta de los sentidos de los maestros de la Escuela Normal a partir de los datos que reflejan la realidad de los participantes. Brevemente se describe la lógica que siguió el proyecto de investigación:

- 1) Etapa preparatoria o construcción del objeto de estudio que contiene: antecedentes, clarificación del tópico de interés, formulación de pregunta de investigación, establecimiento de objetivos generales y específicos, justificación, elaboración de perspectiva teórica (abordaje de la categoría sentido y práctica pedagógica).

2) Descripción detallada del contexto o escenario investigativo, el cual se constituye en la Unidad de Análisis conformada por todos los maestros de la Escuela Normal, quienes comparten parcialmente las mismas características en cuanto a su procedencia, formación y rasgos culturales. Además hacen parte de ella los escenarios, los lugares y temporalidades propias de la institución.

La unidad de trabajo se constituyó por un grupo de cinco maestros pertenecientes a dos de las secciones de la institución educativa. Se consideró que era un grupo de docentes que podía brindar un aporte sustancial a la investigación. Además se tuvo en cuenta el previo consentimiento y compromiso de cada uno de ellos para el desarrollo de este proyecto.

Por otro lado, es necesario resaltar que al momento de seleccionar la unidad de trabajo se tuvo consciencia de que no pretendíamos realizar ninguna clase de generalización por fuera de la unidad de análisis, por lo tanto ésta no se seleccionó de manera estadística, ya que nuestro interés era comprender en profundidad el sentido que los participantes construyen desde sus prácticas pedagógicas en el aula y poder lograr así un conocimiento profundo del fenómeno.

Los participantes fueron cuatro mujeres y un hombre, todos ellos egresados de la Escuela Normal y oriundos del municipio de Marquetalia (Caldas). El tiempo de experiencia varía, desde 34 años de labores hasta los 13 años. La formación académica se soporta en licenciaturas y especialización, respectivamente. El desempeño profesional lo han realizado (2 de ellos) en la educación primaria únicamente, mientras los demás (3 de ellos) lo han hecho también en la primaria, pero actualmente laboran en la educación secundaria, media y ciclo complementario.

3) Momento de recolección y análisis de la información.

La recolección y análisis de los datos se desarrolló simultáneamente, ya que los descubrimientos y hallazgos indicaban no sólo la información, sino los escenarios, las situaciones y los actores que se requerían indagar para profundizar las categorías emergentes. (Muestreo teórico).

Esta etapa (recolección y análisis) se inició a través de la escritura, por parte de los cinco participantes, de sus autobiografías, donde debían narrar libremente sus

prácticas pedagógicas de los primeros cinco años de labor. Se deriva así, que aunque el grupo investigador asumiera una perspectiva conceptual alrededor de las dos categorías medulares del trabajo (sentido y práctica pedagógica) se prescindió de categorías preliminares para la recolección de datos, pues el propósito central desde lo metodológico era descubrir las categorías fundamentadas en los datos. Una de las dificultades en esta etapa, se asoció con la poca tradición escritural de los participantes, para lo cual se procedió a reconstruir las autobiografías, en algunos casos, a través de las narraciones orales, situación que en gran medida resultó ser ventajosa, pues el discurso oral, en este caso, es mucho más transparente, espontáneo y deja ver con claridad lo que el maestro realmente piensa y hace.

Seguidamente se procedió a realizar la codificación abierta, primera fase del análisis propuesto por la teoría fundamentada, en la que el grupo pudo descubrir inicialmente algunas categorías emergentes, lo mismo que sus propiedades y algunas dimensiones, logrando así una primera aproximación a una construcción conceptual que diera cuenta de los sentidos que subyacen a la práctica de aula de los maestros. En este primer momento fueron empleadas herramientas como los memorandos, las preguntas analíticas y los diagramas, los cuales iban dando cuenta de las primeras interpretaciones y comprensiones del fenómeno por parte de cada uno de los investigadores.

Posteriormente, teniendo presente el resultado de esta primera fase del análisis y con el ánimo de refinar la primera construcción conceptual y dar respuesta a los objetivos específicos, se procedió a realizar una entrevista semiestructurada para indagar sobre los sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de los maestros durante los últimos cinco años. Esta fue grabada y posteriormente transcrita para continuar el análisis todavía en la fase de codificación abierta. Esta fase finalizó cuando el grupo sintió que las categorías ya estaban saturadas y desarrolladas en sus propiedades y dimensiones, por tanto se dio fin a la recolección de datos para pasar a la codificación axial, proceso en el cual se relacionaron las categorías a sus subcategorías, no sin antes señalar un eje o categoría central para establecer las relaciones entre ellas (Strauss y Corbin, 2002: 134). Es claro, que tanto la codificación axial como abierta no son tareas secuenciales, pues desde que el investigador empieza a familiarizarse con los datos es posible avistar relaciones y vínculos entre las categorías, así como aquellos conceptos que por su fuerza y fundamentación en los datos parecen centrales. Para finalizar la etapa del análisis

se dio paso a la codificación selectiva, cuyo objetivo medular es refinar la estructura conceptual que ha logrado el investigador y de igual manera validarlo.

La validez en la fase de análisis de datos se fundamentó en los principios de credibilidad, en tanto el grupo asumía que los participantes expresaban la verdad en la información suministrada y en el principio de auditabilidad al presentarles los esquemas de interpretación logrados por el grupo investigador. Así mismo, la argumentación, la confrontación entre los investigadores, así como la comparación constante de los datos fueron herramientas valiosas para garantizar la validez de las interpretaciones. Puede entonces afirmarse que la triangulación se efectuó a través del empleo de dos técnicas de recolección de datos, a través de la intervención de varios investigadores y la posterior confrontación de los hallazgos con las teorías.

## RESULTADOS

Para iniciar, la intencionalidad que se revela con más fuerza, se asocia con una preocupación grande del maestro por la formación y el aprendizaje del niño. Por esta razón esta categoría se convirtió en la categoría central para articular y relacionar las subcategorías y demás categorías emergentes. Esta preocupación del maestro se centra principalmente en el qué y el cómo, siendo este último el aspecto que aparece con más potencia en los datos. Así mismo, en el contexto se desvela una segunda categoría que se funda en una intencionalidad clara en el maestro de dar respuesta a los mecanismos de control-poder que a su vez regulan y coartan su práctica pedagógica. Se deriva simultáneamente como subcategoría una intención de responder a las demandas de la práctica pedagógica donde ejerce el maestro, situación que va configurando su discurso pedagógico, sin querer decir que esta relación se plantee en términos causa-efecto con la primera categoría “deseo de lograr la formación y el aprendizaje”, sino a manera de interacción dialéctica, en tanto el maestro como sujeto con capacidad generativa puede no seguir fielmente las disposiciones e intereses externos sino oponer cierta resistencia y operar de forma autónoma.



## CATEGORÍAS EMERGENTES

### 1. Categoría N° 1

#### 1.1. Preocupación del maestro por la formación y el aprendizaje

Esta fue desarrollada en sus propiedades, las cuales se constituían en los atributos y características propias, lo mismo que en algunas dimensiones que daban cuenta de la variabilidad del fenómeno, en tanto la formación es entendida y asumida por cada maestro con tonalidades distintas. Una de las primeras propiedades que se descubren dentro de la formación como categoría central, es la ausencia de la familia y la comunidad en el quehacer escolar, o por lo menos carencia de intencionalidades claras en cuanto a la forma de relacionar estas dos instituciones en el proceso formativo. En este sentido, los datos dejan ver que cuando los participantes ejercieron, la mayoría de ellos en el área rural, asumieron el rol de la comunidad como algo muy importante para, entre otras cosas, favorecer la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la participación de los padres en la escuela parece constreñirse a la adecuación de ambientes y espacios físicos, situación que resta verdadero sentido a la causa de unir esfuerzos entre “escuela y comunidad” en pos de formar al niño:

...como les decía no había nada en la escuela, entonces me tocó empezar desde cero, empezar a reunir comunidad para tratar de adecuar la escuela para que fuera más agradable para los niños, hacer material e ir recuperando algunas cartillas que estaban muy viejas y muy... (Participante N° 4).

En otros participantes, aparece tímidamente la palabra comunidad, particularidad que se hace más visible en las entrevistas semiestructuradas, las cuales dan pistas de la práctica pedagógica del maestro durante los últimos cinco años.

Avanzando con las propiedades de esta categoría, se caracteriza por contener los elementos de cualquier acto pedagógico: el para qué, el qué, el cómo, qué efectos produce la enseñanza, cuándo y con qué enseñar. Sin embargo, se evidencia que los participantes enfatizan sobre todo en el cómo y el qué, ganando además mayor relevancia el cómo en la práctica pedagógica. Los materiales, los ambientes escolares favorables, el uso de la memoria, el trabajo disciplinado y exigente, así como la entrega desinteresada del maestro en el aula de clase, en pos de atender las necesidades del niño, hacen parte del cómo en la práctica pedagógica:

Yo recordaba, llegué a La Miel y tocó empezar de cero, al Chocó llegar a trabajar duro para dotarla y tenerla bonita y llegar a otra a empezar otra vez. Todo desde cero y la otra sorpresa era que era sola y la escuela muy grande (Participante N° 4).

Me dediqué mucho, yo me dedico mucho a los niños, sobre todo en ese entonces me dediqué mucho al trabajo manual despertando en ellos, porque eran niños en su mayoría del campo, su motricidad fina, además trabajé mucho lo que fue la horticultura con ellos... (Participante N° 1).

Este elemento (el cómo) también se visibiliza cuando el maestro expresa que un vínculo afectivo y empático bien entendido, con sus estudiantes, son garantes de un buen aprendizaje, al igual que la motivación que proporcione el docente. Así mismo, la reiteración en pocas enseñanzas hace parte del cómo el profesional de la educación vigila la formación y el aprendizaje del niño:

Cada tema lo explicaba con exhaustividad, empleando el método inductivo. No avanzaba en los programas hasta cuando prácticamente todos no hubieran comprendido. Por eso, nunca pude terminar ninguno... (Participante N° 2).

En cuanto al para qué y el por qué de la práctica pedagógica, es posible argüir que la totalidad de los participantes ponen en evidencia una fuerte intención de lograr una formación integral en sus estudiantes muy centrada en la dimensión valorativa y actitudinal, aunque es claro que esta es entendida de distinto modo, al punto que en algunos casos la práctica concreta de aula, desvirtúa el propósito. En otra dirección, otro de los participantes entiende que la formación no es asunto coyuntural sino un proceso estructural al cual hay dedicarle el tiempo y la vida entera. Estructurar la mente y el corazón de sus dirigidos es su pasión permanente.

Otra característica de la categoría<sup>1</sup>, se asocia con la relación entre ésta y los principios fundamentales de la pedagogía conceptual (modelo pedagógico propio de la Escuela Normal, asumido durante el proceso de reestructuración), aunque no con la misma intensidad, pues llama la atención encontrar afirmaciones radicales que expresan que la pedagogía conceptual, un modelo contemporáneo, es lo mismo que el modo de educar tradicionalmente y que su diferencia radica sólo en el uso de nueva terminología:

---

<sup>1</sup> Se asume el concepto de categoría como un tejido que representa los sentidos y significados sobre el fenómeno abordado, el cual es construido a partir de los participantes.

...entonces, a mí me parece que el cambio no ha sido mucho, que el cambio es terminología más que todo. Porque todo lo que uno ha hecho, desde que empecé hago siempre lo mismo, que uno sabe que hay conceptos que, hay palabras que, que hay conceptos que les cambian las palabras... (Participante N° 1).

En otros casos el maestro comprende que existen diferencias sustanciales entre uno y otro estilo pedagógico desde los propósitos de formación, el qué, el cómo y demás elementos del hexágono<sup>2</sup> como bien lo propone la pedagogía conceptual, en tanto cada acto pedagógico invariablemente incluye seis preguntas desplazándose desde el para qué hasta el con qué enseñar. En el caso del cómo, todos los maestros incluyen en su discurso una secuencia didáctica que hace explícita una fase afectiva, otra cognitiva y otra expresiva, aspecto que deja entrever que se ha arraigado una concepción de hombre integral constituido por tres dimensiones:

Yo empleo la secuencia didáctica de la pedagogía conceptual y con las dimensiones del ser humano: lo afectivo, lo cognitivo y lo expresivo (Participante N° 5).

Es de anotar que aunque la intención de formar valorativa y actitudinalmente es potente en todos los participantes (pilar fundamental en la pedagogía conceptual), algunas veces las prácticas concretas no resultan del todo consistentes con ésta, probablemente se deba a que se carece de una comprensión profunda sobre esta compleja dimensión del ser humano.

En cuanto al qué, punto medular de la pedagogía conceptual, la mayoría de los informantes hacen expresa la idea de que la escuela de hoy debe enseñar lo básico como los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales como herramientas para que el estudiante aprenda autónomamente. Así mismo, consideran prioritario el desarrollo de las competencias lecto-escriturales y matemáticas como facilitadoras del aprendizaje autónomo:

Me ha parecido muy interesante, pues, desarrollar los procesos inherentes al lenguaje y a la matemática, siempre he pensado que cuando un estudiante maneja, tiene un buen manejo de procesos de esas dos asignaturas, se defiende... (Participante N° 2).

<sup>2</sup> Propuesta de la Pedagogía Conceptual que consiste en incluir en cualquier acto pedagógico seis elementos en el siguiente orden: propósitos, evaluación, enseñanzas, secuenciación, didáctica y recursos.

Con relación a la evaluación que propone la pedagogía conceptual, la cual debe ser diagnóstica, formativa y sumativa, todos los maestros dicen estar insatisfechos con la evaluación que realizan, pues ésta sólo tiene en la mayoría de los casos fines sumativos y no se contempla como parte esencial del proceso formativo:

Y damos temas y apenas evacuamos el tema evaluamos para saber si ganaron o perdieron y a pesar de que pierde la mayoría del grupo no hacemos nada, ni siquiera nos detenemos a esperar a ver qué fue lo que pasó, ¿por qué no aprendieron lo que tenían que aprender?, ¿por qué todos perdieron la evaluación?. Pero seguimos, ya sabemos que esa evaluación la vamos a computar y listo (Participante N° 4).

Volviendo a la gran categoría “Preocupación del maestro por la formación y el aprendizaje”, se descubre una cuarta propiedad que descansa sobre una tendencia hacia una concepción de niño como sujeto activo en su propia formación. En consecuencia, los participantes dejan ver una entrega total de parte de ellos en virtud de atender las necesidades del niño, situación que perfila de alguna manera una concepción autoestructurante o paidocéntrica. En otros informantes el papel del maestro se pondera por encima del rol del estudiante, pues se infiere, a partir de los datos, que la relación tiende hacia un tipo de relación heteroestructurante a partir del trato fuerte y la imposición unidireccional de las reglas de juego, aunque en la práctica pedagógica de los últimos cinco años parece que el maestro comprende que es importante darle la oportunidad al niño para que agencie su propio desarrollo:

Entonces como que uno no le daba mucha participación sino que uno iba como algunas veces como a meter a meter a meter lo que uno llevara porque si no lo hacía, eso era como una camisa de fuerza. Con la experiencia que a uno le dan los años de trabajo, uno mira que los niños sí producen y si uno les da oportunidad con mayor razón (Participante N° 1).

Aparece en algunos datos una relación totalmente interestructurante entre niño-maestro, pues el primero es reconocido como sujeto con posibilidades de participar junto con el maestro del proceso de formación a través de la proposición y la cooperación.

Pasando a otra de las propiedades de la categoría que se viene trabajando, ésta se soporta en la satisfacción personal y profesional, el compromiso del maestro con su quehacer y deseo de mejorar su práctica pedagógica a través del colegaje, el aprendizaje colaborativo, la capacitación y asunción de retos profesionales.

Puede decirse que todos los participantes hacen explícito el deseo de superarse y cualificar su quehacer:

Yo he recibido capacitaciones en inglés que me han servido para seguir avanzando en el trabajo de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes de la Escuela Normal, ya que es un proceso arduo en el cual uno debe estar en constante preparación y actualización... (Participante N° 3).

## 1.2. Subcategorías

### 1.2.1. El qué formar y qué aprender

Para desarrollar esta primera subcategoría, vinculada con el qué, la propiedad que encabeza el esquema interpretativo expresa que el qué se relaciona con las perspectivas pedagógicas contemporáneas, las cuales privilegian desde lo cognitivo, la formación intelectual a través de: la capacidad de pensar, cuestionar, debatir, favorecimiento de las competencias lecto-escritoras y matemáticas, enseñanza de conceptos básicos y sus relaciones, así como la inclusión en el proceso de aprendizaje de la metacognición<sup>3</sup>. Lógicamente esta propiedad es experimentada con diversos matices por cada uno de los maestros participantes. En algunos casos, por ejemplo, hay una centración total en estas enseñanzas; en otros casos, existe una intención de desarrollar las habilidades deportivas, el trabajo manual y la intención de favorecer la capacidad para memorizar.

Me ha gustado mucho que el niño aprenda a memorizar, o a aprender lo que son poesías, retahílas, canciones; cositas, pues que yo sé que eso que uno aprende así de memoria a uno le sirve para ir adquiriendo más capacidad de otros conocimientos (Participante N° 1).

Una segunda propiedad alude a la importancia que todos los participantes le dan al desarrollo valorativo del niño expresado éste en aspectos como: desarrollo de la capacidad de escucha, el respeto, la autonomía, la capacidad para autoevaluarse, la sana convivencia, el cambio de actitud y en general los valores. Se considera que esta intención se encuentra con la misma fuerza en los maestros investigados:

<sup>3</sup> La metacognición para la pedagogía conceptual se entiende como la conciencia que el sujeto hace de su proceso de aprendizaje. Se evidencia en procesos como: conocimiento de las intencionalidades de los actos pedagógicos y el reconocimiento de las insuficiencias de las ideas que los niños traen a la escuela...

Un estudiante de hoy, yo digo que debe aprender a ser un ser autónomo en la toma de decisiones y fundamentalmente tener buenos valores, para mí que debe tener unos buenos valores, aprender unos buenos valores para poderse desenvolver en el mundo en que vivimos (Participante N° 5).

### 1.2.2. El cómo formar y el cómo aprender

Avanzando con la segunda subcategoría que hace alusión al cómo formar y cómo aprender, ésta también tiene sus propiedades. En primera instancia, como ya se ha dicho, existe un cuestionamiento fuerte sobre la práctica evaluativa, que podría decirse se vive con la misma fuerza en los maestros de la Escuela Normal. Otra de las propiedades deja ver, durante el análisis, que los maestros conciben el cómo en términos del establecimiento de un vínculo afectivo fuerte, empático y en la motivación tanto de quien enseña como de quien aprende, para enfrentar el conocimiento. Parece ser que esta propiedad se vive con la misma intensidad por todos los participantes, aunque lógicamente la forma de hacerla explícita en la cotidianidad de la práctica pedagógica varía en cada uno de los maestros:

Pero por ejemplo entrar a una clase cuando uno forma y va bien preparado y hay una disposición de parte y parte, al final del día uno dice: "Hoy sí me fue pero estupendo con esos muchachos" (Participante N° 1).

...y yo tanto al aula de clase como a la relación maestro-alumno le he dado muchísima importancia como factores que posibilitan o por el contrario bloquean el proceso de aprendizaje, si estamos hablando de conocimiento, y el proceso de crecimiento personal (Participante N° 2).

Los propósitos siento que los he logrado precisamente cuando uno ve que los muchachos de verdad se interesan, les gusta el área, se sienten satisfechos con la clase de inglés que es la que yo oriento, cuando ellos de pronto le dicen a los demás compañeros: "Me gusta la clase de inglés" (Participante N° 3).

El cómo, subcategoría de la categoría en cuestión, posee un tercer atributo, el cual es común en todos los participantes y hace visible la relación que establecen entre lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, algunos de los participantes poseen una comprensión más profunda de la ligazón entre estas dos categorías, al punto de decir que sus intervenciones pedagógicas están orientadas a tocar el ser de sus educandos, a promover el cambio de actitud y apasionar al niño por el conocimiento. Esto se conecta con el maestro que anhela que su estudiante se interese por la asignatura:

Definitivamente salgo más plena... cuando... veo por una parte que hay una internalización de los contenidos pero que esos contenidos llevaron a que haya cambio de actitud, a que haya incorporación de esa información nueva a los esquemas previos que habían, cuando se logra que el estudiante desaprenda o modifique los esquemas que tenía, pero definitivamente... cuando una intervención pedagógica toca el ser y modifica el ser positivamente... se obtienen las mayores satisfacciones (Participante N° 2).

Finalizando con esta subcategoría, la cuarta propiedad enuncia una entrega total del maestro para suplir las necesidades del niño. Con plena seguridad esta característica es propia de todos los participantes. Así se puede constatar en los datos:

Me preocupaba mucho o siempre lo he hecho que los alumnos me aprendan. Soy de los que no me gusta sentarme en mi clase mientras estoy con los niños. Por eso yo digo que es muy delicado, seré muy fuerte con ellos, pero me encanta estar al pie de ellos y ayudarles. Eso sí me gusta... (Participante N° 1).

Eso sí le queda a uno como la satisfacción de que fue un trabajo muy responsable, no fue un trabajo que porque uno sabe, pues porque hay muchos docentes que de pronto dicen: "Yo no sé, a mí me pusieron a dictar eso, pero como yo no sé, ustedes verán...". Defiéndanse como puedan –eso ocurría muchísimo–, pero ¡no! El trabajo con los estudiantes fue un trabajo muy bueno ¡pues, eso piensa uno!" (Participante N° 3).

## 2. Categoría N° 2

### 2.1. Intencionalidad de dar respuesta a los mecanismos de poder-control

Una segunda categoría que emergió durante el análisis, se vincula con una intencionalidad del maestro de dar respuesta a los mecanismos de poder-control que regulan y coartan la práctica pedagógica. Al ser desarrollada en sus propiedades y dimensiones se puede hacer mención a la propiedad que deja ver que esta intencionalidad es experimentada a través de toda la práctica pedagógica del maestro. Algunos participantes la han vivido incluso desde su nombramiento y ubicación en determinada institución educativa al depender esto de la filiación política:

Acababan de elegir alcalde, el alcalde de esa época era don (...) él le invirtió mucho a la educación, le invirtió mucho a la educación y en ese época llamaban más como por filiación política, entonces como mi familia había hecho política con él pues por

eso pienso que me llamaron, yo no lo pensé dos veces y dije que sí (Participante N° 3).

Este condicionamiento de la práctica pedagógica sigue vigente durante el ejercicio de la profesión de todos los participantes, manifestado a través de los traslados y fenómenos como la racionalización de maestros. Se hace tangible también en los dispositivos estatales. Como consecuencia de esto, puede decirse que esta propiedad no tiene niveles, sino formas de expresión distintas, pues algunos maestros están más supeditados al poder, mientras otros oponen ciertos modos de resistencia y operan de forma más autónoma:

El ambiente en la escuela muy bueno, la gente muy respetuosa, las visitas de supervisores muy seguidas, mantenía uno temeroso por eso (Participante N° 1).

O sea, hay clases en las que uno se dedica y después uno reacciona y dice: ¡Ay (...)! Listo, le estoy dedicando tiempo a esto pero nos estamos estancando en esto otro que ellos tienen que conocer, que ellos tienen que saber porque la semana entrante, porque el próximo año ellos van a tener pruebas SABER, porque van a tener pruebas ICFES. (Participante N° 3)

Lo anterior se convierte en la segunda propiedad. Esta adjetiva a la categoría que se viene trabajando como deslegitimadora de la autonomía del maestro y capaz de convertirlo en un instrumento que concretiza intereses externos, aunque como acaba de afirmarse, algunos maestros se circunscriben mucho más a las normativas, a los dispositivos institucionales y estatales y abandonan fácilmente sus intencionalidades más genuinas. En otros casos, el maestro recobra cierta independencia y concretiza en el espacio del aula sus propósitos, por demás muy vinculados con sus convicciones y pasiones personales:

Últimamente he tomado conciencia de que antes que atiborrarlos de conocimiento hay que enseñarles a pensar... hay que fortalecer esa capacidad de asombro, la creatividad, hay que fortalecer también esos procesos mentales para poder que ellos mismos accedan al conocimiento porque hay muchas maneras de hacerlo (Participante N° 2).

Pasando a la tercera propiedad, se puede decir que los mecanismos de poder-control que refieren los datos habitan en el aula, el interior y el exterior de la escuela. Todos los participantes hacen explícitas, a través de los relatos de su práctica pedagógica, las formas de poder que se dan en el aula de clase, ya sean encarnadas en la



figura del maestro, en el conocimiento mismo o en los estudiantes. Así mismo, todos hacen mención a la institución y a las formas sociales, políticas y económicas como modos de poder-control.

## **2.2. Subcategorías**

### **2.2.1. Discurso pedagógico condicionado por las demandas externas**

Con el propósito de avanzar en la discusión analítica, se hace referencia a una intencionalidad de dar respuesta a las nuevas demandas de la práctica pedagógica, aunque muchas veces lo que se logra es una hibridación entre lo viejo y lo nuevo. “*Sólo nueva terminología es la nueva pedagogía*”, afirma con marcada reiteración uno de los participantes. Esto es una prueba fehaciente que aunque el maestro trate de “acomodarse” a las nuevas demandas y logre configurar un nuevo discurso pedagógico, no resulta sencillo transformar sustancialmente su quehacer. Podría decirse que, en cierto grado, de lo que se trata es de responder a las exigencias institucionales desprendidas de un modelo innovador que adopta la Escuela Normal en este caso, aunque no puede negarse que van apareciendo simultáneamente otras formas de ver y asumir la tarea de educar. En otros casos, la propiedad toma otros niveles con otros participantes para quienes es claro que el modelo tradicional es cualitativamente distinto a la pedagogía conceptual y coherentemente con esto desarrollan sus prácticas de aula. Otros de los participantes podrían ubicarse entre estas dos perspectivas, en tanto tienen aproximaciones desde el discurso y desde la práctica, pero no logran trascender del todo lo que vienen haciendo tradicionalmente. De todo esto se desprende una segunda propiedad que perfila que la intención pedagógica muchas veces se contradice con las prácticas concretas, situación ya ilustrada en casos anteriores y que podría vincularse como resultado en cierta medida con los mecanismos de control y poder ya desarrollados como categoría del estudio.

## **DISCUSIÓN**

La presente discusión apunta a la confrontación de los hallazgos de la investigación con las teorías y perspectivas conceptuales que guiaron el estudio y que se exploraron durante el mismo. El hilo del discurso se plegará a los propósitos investigativos, los cuales plantean una comprensión de los sentidos que subyacen a las prácticas

pedagógicas de aula de algunos maestros de la Escuela Normal (objetivo general), así como a su identificación previa y confrontación con el modelo pedagógico de la institución, en este caso la pedagogía conceptual (objetivos específicos). Previo a esto se realizará una reflexión sobre la categoría sentido, pues se considera como el escenario en donde se movilizarán los resultados encontrados.

El sentido es una construcción del sujeto a través de una dialéctica entre la experiencia individual y social. El mundo social es intersubjetivo, sostiene Schütz (citado en Leal, 2009). El dato esencial de este mundo intersubjetivo lo encontramos, precisamente, en su realidad; vale decir, no sólo en la posibilidad, sino también, en las acciones y en los actos que observamos en las diversas interrelaciones que ocurren y que se establecen cuando ese mundo es compartido.

Es decir, el sentido es una producción colectiva (Verón, 1998: 125) y se materializa a través de la acción y el discurso, el cual desborda lo meramente lingüístico, situándose en el contexto histórico-social que le da origen. Toda práctica, incluso la pedagógica, alberga un sentido y un significado que se configura a través de la acción y la interacción dialógica con otros sujetos, con los cuales se comparte la cotidianidad de la vida. Al decir de Berger y Luckmann *“la experiencia más importante que tengo con los otros se produce en la situación cara a cara, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos”* (2001: 46). Con el ánimo de apoyar esta tesis, los datos apuntan a corroborar que los sentidos del maestro, entendidos como intencionalidades en la investigación, tienen su génesis en su propia formación y experiencias personales y profesionales en relación con el contexto y las demandas de la práctica pedagógica. Parece ser que a nivel institucional, mediante esta tensión, se va configurando el sentido. Un ejemplo de ello es la categoría que emerge con mayor fuerza y que se relaciona con la preocupación del maestro por lograr la formación y el aprendizaje:

...aprendieron tal vez a manejar las principales nociones de las diferentes disciplinas, pero lo más grande, lo más interesante... es el querer aprender, es el querer escribir, es ese amar la naturaleza, ese interactuar, pues como de una forma tan desinhibida y a la vez tan armónica. Esas son cosas muy interesantes para mí. (Participante N° 5)

El sentido, según González (2008), se ubica en la intersección entre el contexto de producción, en este caso los dispositivos y exigencias administrativas, estatales, entre otros, y la interpretación o el reconocimiento que un individuo hace de él.

Ello explica por qué cada una de las categorías emergentes tiene variabilidades de acuerdo a cada participante. Esto es lo que Berger y Luckmann (2001: 164) han denominado procesos de externalización u objetivación (realidad ya dada) y de internalización o subjetivación, que en este caso sería la construcción de subjetividad, entendida por Touraine (citado en González, 2008) como la capacidad generadora del sujeto para construirse y asumir posiciones emancipadoras frente a órdenes exteriores de cualquier tipo que pretendan negarlo o manipularlo.

En esta última aseeración puede encajar la relación dialéctica y dinámica entre las dos categorías emergentes, aunque es claro que no todos los participantes tienen la misma capacidad para agenciar procesos con autonomía y se repliegan a las disposiciones externas, situación que no se encuentra con tanta intensidad en otros maestros, en donde su capacidad generadora es fuerte y explícita en su práctica pedagógica:

...empecé a darle importancia a la selección de unas cuantas nociones, que hoy en día sabemos que son instrumentos de conocimiento, como instrumentos básicos para que ellos continuaran en el aprendizaje de las diferentes disciplinas.  
(Participante N° 5)

Una hipótesis para explicar este fenómeno se soporta en la existencia de factores asociados como el carácter, la experiencia vital y la asunción del rol.

Esforzarse por comprender el sentido desde el exterior, sería inútil porque se desconocería al sujeto quien lo encarna y lo relegaría a una extensión mecánica y pasiva del entorno cultural. Así mismo, el sentido no podría ser abordado sólo desde el sujeto, pues éste es sólo una pieza del entramado social y cultural.

Los sentidos que orientan las prácticas serían los significados e intencionalidades que el maestro ha construido mediante una tensión entre su mundo interior y el mundo exterior sobre el asunto de la formación. En tal dirección, no podría pretenderse encontrar un discurso homogenizante sino que éste se presenta diverso dado que cada uno de los sujetos ha apropiado una historia singular, lo cual permite tener marcos de interpretación distintos a los colegas. Esto explica las múltiples tonalidades de la práctica pedagógica. Desde luego que esta no puede constreñirse a la aplicación mecánica de teorías como usualmente se ha entendido. Por el contrario, ésta es una categoría amplia y compleja que incluye interacciones, comunicación, ejercicio del pensamiento, del habla, visión, posiciones y disposiciones de los sujetos

en la escuela (Díaz, 2008: 2). Siendo así, la práctica pedagógica también se instala sobre un conjunto de significados derivados del contexto social, los cuales regulan los enunciados cotidianos del hablante maestro y estudiante.

Para dar curso con lo previsto iniciando la discusión, y también con el ánimo de dar respuesta a la pregunta que guió el estudio, se exponen las categorías que emergieron a partir de los datos, las cuales dan cuenta de las intenciones que subyacen a la práctica pedagógica de los participantes. Antes es necesario aclarar, como obligación de todo investigador, que la construcción teórica que se presenta es provisional, muy susceptible a la crítica, pues aunque sea producto de un trabajo riguroso y sistemático muy seguramente tiene sus oscuridades, debido entre otras cosas, a los sesgos, a las terquedades intelectuales o a los apasionamientos de los sujetos involucrados. De ahí, que sea una contribución a la comprensión de los sentidos que orientan las prácticas pedagógicas de los maestros, con la loable intención de proponer espacios de reflexión y vías de mejoramiento al quehacer pedagógico de la Escuela Normal.

Ahora, se descubre en los datos, que los maestros de la Escuela Normal tienen de una manera u otra la intención de formar integralmente a sus estudiantes a través de un aprendizaje<sup>4</sup> de calidad, pero que dicha intencionalidad se ve distorsionada, modificada y muchas veces bloqueada por las demandas pedagógicas externas impuestas por condicionamientos de tipo político o social. Una cosa es lo que el maestro o la institución anhelan desde sus convicciones, y otra cosa es lo que en realidad se pueda plasmar en el aula de clase debido a que se está constreñido por normativas y parámetros que se imponen por fuera del aula. Así el nombramiento del maestro como resultado de intereses de grupos políticos o sociales es ya un condicionamiento a su autonomía como docente y pedagogo.

Otras veces la misma dificultad que encuentra el ser humano para romper paradigmas de pensamiento y de comportamiento, hace que los docentes se acomoden a sus viejas prácticas por temor a ensayar y experimentar lo nuevo. Es así como se prefiere camuflar las rutinas pedagógicas con un discurso hecho con terminología nueva y del cual no se acaba de asimilar su verdadera significación.

---

<sup>4</sup> En un sentido Vigostkyano el aprendizaje se logra a través de una interacción entre el sujeto y el mundo social.

El asunto de la formación es relacionado con la orientación del niño y del joven hacia el aprendizaje de los valores humanos en virtud de alcanzar la sana convivencia, el autorreconocimiento y la formación de ciudadanos responsables, con capacidad de autodeterminación y autogobierno. Este concepto de formación, no circunscrito a lo meramente cognitivo, puede apoyar el concepto de formación de Gadamer, quien lo define como la posibilidad de apropiarse verdaderamente del sentido de la realidad y de la vida, su meta, hacer justicia a la realidad entera... de una manera desinteresada. Para Gadamer (citado en Guerra, 2003: 60), formación denota conocimiento que transforma nuestra propia sustancia, más allá de lo que podríamos llamar instrucción, palabra que significa adquisición de capacidades útiles a la vida práctica. Datos como el siguiente dejan ver claramente el deseo del maestro por tocar a través de sus intervenciones pedagógicas lo más íntimo del ser:

A la formación en valores le he dado muchísima importancia, muchísima, muchísima importancia, o sea mentir en el aula de clase es una falta grave, coger lo ajeno también lo es, entonces los niños empiezan a ser jueces de sus mismos compañeros y lo más importante empiezan a ser jueces de ellos mismos. (Participante N° 5)

Se reitera que en ocasiones esta intención de formación se traiciona con la práctica concreta de aula, pues se acude a caminos que bloquean la libre elección y el establecimiento de reglas de juego mediante una acción dialógica y se arriba, quizá por imposiciones externas, a la transmisión en pro de conseguir un aprendizaje que permita al niño “ganar el año” u obtener buenos resultados en las pruebas externas.

Así vistas las cosas y si se limita la práctica pedagógica a la aplicación lineal de lo que otros dicen, se despoja al pedagogo de su voz y de su subjetividad para ubicar ecos extraños que no le pertenecen, que lo invisibilizan como sujeto autónomo. Indudablemente, un sujeto desposeído de sí mismo es incapaz de formar a otros. Siendo así, es difícil que lo que usualmente realiza el maestro en nuestro tiempo pueda nominarse práctica pedagógica, pues éste es impelido por mecanismos de poder-control, por hilos invisibles, pero potentes, que lo conducen a concretizar intereses foráneos que logran colonizar su pensamiento y su hacer, muchas veces sin darse cuenta, producto de la rutina, la escasa reflexión o la certidumbre.

Volviendo a la categoría central “Preocupación del maestro por la formación y el aprendizaje”, esta es interpretada por los participantes como algo que demanda

una acción intencionada y planificada que debe responder a los interrogantes de cualquier acto pedagógico (para qué, el cómo, cuándo, con qué...), tarea propia de la escuela, pero con la coparticipación de los padres de familia que son vistos como actores insoslayables en la formación:

Le preocupa a uno mucho y uno dice: bueno, toda la culpa nos la echan a los maestros porque el colegio qué está haciendo, pero en estos casos por ejemplo los padres de familia qué están haciendo, cómo es que un padre de familia está tranquilo en su casa o no está en su casa o qué es lo que pasa que su hijo está a estas horas en la calle. (Participante N° 1)

Parece ser que para los maestros la formación no atañe sólo al escenario escolar, sino que se ubica en otros lugares. Esta perspectiva se asemeja con algunas ideas ofrecidas por Vasco (1999: 108) cuando dice que *“toda sociedad busca la configuración de las nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia del orden social dado. Esto puede lograrse a través de prácticas reflexionadas”*. Continuando con el citado autor, las prácticas formativas se dan en primer lugar en la familia y en el clan, y posteriormente se institucionalizan y asume el rol el maestro o el pedagogo (formación institucionalizada).

Es muy fuerte, dentro de la categoría que se viene ilustrando, la intención de lograr plena satisfacción personal como producto de una entrega total al quehacer pedagógico, la cualificación permanente a través del aprendizaje colaborativo y el colegio. Evidentemente esto connota un sentido amplio de responsabilidad ética y social con la formación y el aprendizaje del niño por parte del maestro, aunque existe una tendencia en los datos a considerar al estudiante como sujeto activo, propositivo y en buena parte responsable de su propio desarrollo. Esto deriva en una tensión entre una relación heteroestructurante y una relación autoestructurante o paidocéntrica, esta última centrada en el aprendizaje y en el alumno (De Zubiría, 2003: 29).

Y en cuanto a los niños pues... uno, como a uno le enseñaron o la pedagogía que nos dieron era de dedicación al niño más que todo. Entonces uno sabía que lo que uno preparaba, estudiaba y se aprendía era para ir a llevárselo al niño, para que él también lo absorbiera de esa manera, ¿sí ve? (Participante N°1)

Dado que la relación educativa es una relación entre dos o más sujetos, es obligatorio pensar que la responsabilidad escolar es un asunto compartido, situación que

perfila una relación interestructurante donde tanto maestro como estudiante son corresponsables de la educación (Zambrano, 2005: 133).

Como ya se ha dicho, la categoría formación se divide en dos subcategorías. La primera atiende al qué y la segunda al cómo. Los datos demuestran la preeminencia del cómo sobre los demás elementos del hexágono pedagógico. Es bien sabido que la preeminencia del cómo, en desmedro del para qué y del qué, ha sido característico de enfoques pedagógicos como la escuela activa, pues ésta da un giro de 180 grados al reemplazar la vieja teoría del enseñar por la teoría del aprender.<sup>5</sup> Más que enseñar el profesor debe propiciar las condiciones del aprendizaje (De Zubiría, 2003: 20).

Abandonando la categoría atinente a la formación, se pasa a la categoría que deja clara una intencionalidad del maestro de dar respuesta a los mecanismos de control-poder que a su vez regulan y coartan la práctica pedagógica. No queda duda de que la pedagogía, cuyo asunto connatural es la formación, puede llegar a convertirse en un “aparato instrumental de ideologías” Díaz y Muñoz, (1999: 41-44) y en un dispositivo de poder y control que estructura y reestructura los códigos culturales dominantes muchas veces al servicio de intereses sociales, políticos y económicos. Por esta razón, el poder y el control aparecen durante toda la carrera docente y no se ubican sólo en el aula, aparecen también por fuera de ella y en el exterior de la escuela misma:

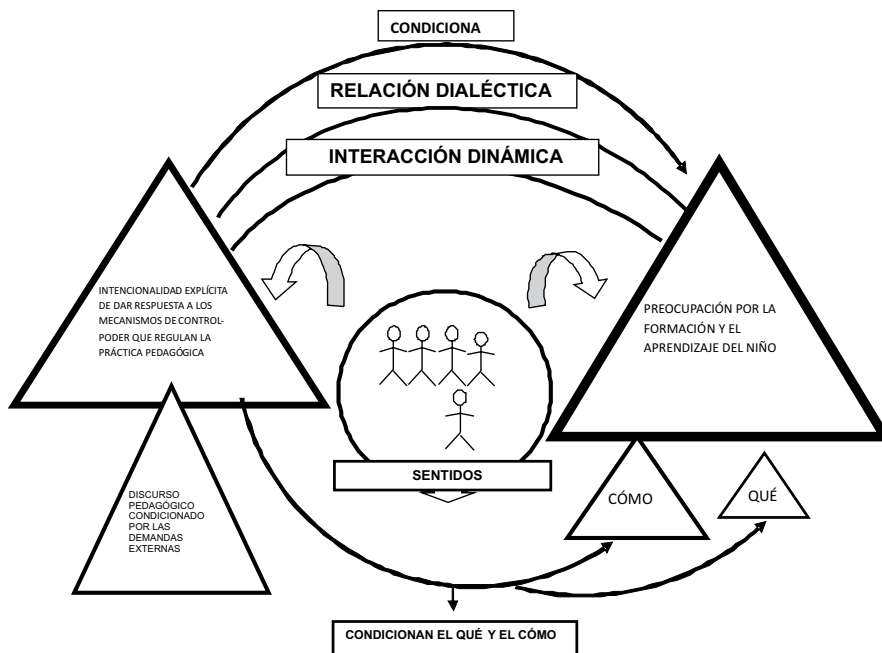
Lo que pasa es que uno, pues en lo personal hay ocasiones en las que a uno... la mayoría de las veces a uno le toca como unir, unir lo que es la ejercitación y la simulación porque si uno hace también cada cosa de esas en un bloque de dos horas no le alcanza el tiempo( Participante N° 3).

Con relación a lo anterior, Foucault (citado en Díaz, 2008: 47) explica este fenómeno desde su concepto de disciplina tomado como modalidad de coerción a través del control del tiempo, del espacio y del movimiento.

A continuación, se ofrece una presentación esquemática de las categorías y subcategorías a las cuales venimos aludiendo. Rodeos comprensivos del lector alrededor de ellas, esperamos le lleven por senderos comprensivos que, cercanos

<sup>5</sup> Sabemos del papel que jugó la psicología cognitiva en la construcción de los modelos pedagógicos contemporáneos.

o lejanos a los nuestros, le den nueva perspectiva y herramienta para comprender y comprenderse en el mundo de la formación, de la educación, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación.



Diseñador: Luz Mery Santamaría Cortés



## REFERENCIAS

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Botero G.P., Alvarado S., S.V., Henao S., M., Vásquez M., Ospina S, H.F., Gutiérrez O., M.I. & Gómez S., E.A. (Comps.). Participación en el capítulo: "Constitución de sentido: una perspectiva desde la sociología del conocimiento". En: [www.umanizales.edu.co/ceanj/index.htm](http://www.umanizales.edu.co/ceanj/index.htm) , consultado el 17 marzo de 2008.

De Zubiría, M. (2003). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá:

Díaz, M. (2008). "De la práctica pedagógica al texto pedagógico". En: [http://www.pedagógica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysabO1\\_05arti.pdt](http://www.pedagógica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysabO1_05arti.pdt) [consultado el 4 de agosto de 2008].

Díaz, M. y Muñoz, J. (Comps). (1999). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC. Editorial FIIPC

González, F. (2008). "El sujeto y la Subjetividad: Algunos de los dilemas actuales de su estudio". En: [<http://search.conduit.com/Results.aspx?q=El+sujeto+y+la+Subjetividad%3A+Algunos+de+los+dilemas+actuales+de+su+estudio%E2%80%9D&hl=en&SearchSourceOrigin=10&SelfSearch=1&ctid=CT2009712>]. [consultado el 5 de mayo de 2008].

Guerra, J.W. (2003). *Epistemología e Historia de la Pedagogía*. Medellín: Editorial FUNLAM.

Ortega, J.O. (2005). *Poder y Práctica Pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Leal, R. (2009). "La sociología interpretativa de Alfred Schütz. Reflexiones entorno a un planteamiento epistemológico cualitativo1. En: [[http://www.google.com.co/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4RNTZ\\_esCO361CO362&q=Leal%2c+R.+%282009%29.+%e2%80%9cLa+sociolog%3%ada+interpretativa+de+Alfred+Sch%c3%bctz.+Reflexiones+entorno+a+un+planteamiento+epistemol%c3%b3gico+cualitativo](http://www.google.com.co/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4RNTZ_esCO361CO362&q=Leal%2c+R.+%282009%29.+%e2%80%9cLa+sociolog%3%ada+interpretativa+de+Alfred+Sch%c3%bctz.+Reflexiones+entorno+a+un+planteamiento+epistemol%c3%b3gico+cualitativo)]. [consultado el 4 de agosto de 2009].

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Vasco, C.E. (1999). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá. Corprodic.

Verón, E. (1998). *La Semiosis Social*. Barcelona: Gedisa.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Zuluaga, O.L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Medellín: Universidad de Antioquia.