

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS AL TABLERO

TEACHING PRACTICES UNDER SCRUTINY

Alejandro David García Valencia*

Martha Isabel Barrero Galindo**

Amparo Cuenca Wilson***

Resumen

Este artículo tiene como finalidad mostrar la manera como los docentes de diez instituciones educativas de Neiva conciben sus prácticas pedagógicas. Epistemológicamente se toman las prácticas docentes desde el concepto de *acción* de Habermas, permitiendo ver al docente como un *actor social* que busca formar un ciudadano crítico en la medida que se empodera de su rol.

Para interpretar dichas prácticas se construyen cinco categorías descriptivas (personal, formativa, conceptual, intersubjetiva y metodológica) y dos categorías de análisis (la racionalidad técnico-instrumental y la crítico-hermenéutica). Interpretación realizada a partir de una encuesta y discusión con los maestros.

Como conclusión general de este trabajo se plantea la existencia de una *"ruptura entre el ser y el hacer docente"*. Ruptura generada históricamente por las políticas educativas estatales que han creado una mentalidad dependiente, reproducida acríticamente por los docentes en sus prácticas, afectando su identidad y su autonomía.

Palabras clave: acción, práctica pedagógica, racionalidad crítico-hermenéutica, racionalidad técnico-instrumental, identidad docente.

Abstract

This paper is intended to show the way teachers from ten educational institutions conceive of their teaching practices. These practices are viewed epistemologically from Habermas' concept of *action* which enables the teacher to be seen as a social actor whose mission is to educate critical citizens.

In order to interpret those practices, five descriptive categories (personal, educational, conceptual, intersubjective and methodological) and two analysis categories (technical-instrumental rationality and critical-hermeneutic rationality) were developed. Data collection was based on a survey and a discussion with the participant teachers.

As a conclusion, a rupture between teaching as being and teaching as doing is identified. This mismatch is historically brought up by the official educational policies which have created a dependent mentality, uncritically reproduced by teachers in their practices. This has affected their identity and autonomy.

Key words: action, teaching practice, technical-instrumental rationality, critical-hermeneutic rationality, teaching identity.

Artículo recibido: 10/03/2010 Aprobado: 09/08/2010

* Profesor Departamento Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: adavidgarciav@hotmail.com

** Profesora Departamento Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: mbarrera65@gmail.com

*** Profesora Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: alunak2002@yahoo.com

Introducción

Los estudios que se han realizado en esta región hasta ahora sobre las prácticas pedagógicas se centran generalmente en modelos pedagógicos o didácticos que parten de una condición ideal del docente. Son estudios que no ven al docente desde su subjetividad sino solamente como parte de un sistema. De modo que se analiza la práctica docente a partir de las concepciones teóricas establecidas, sin tener en cuenta la manera como son entendidos estos procesos por los docentes en su subjetividad.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo busca investigar las prácticas pedagógicas de los docentes de diez instituciones educativas de Neiva. Inicialmente se aborda la problemática de manera descriptiva, luego se realiza una interpretación fenomenológica de la información a partir de las tendencias instrumentales que controlan su hacer (racionalidad técnica-instrumental) o las tendencias subjetivas que dirigen su acción (racionalidad crítico-hermenéutica). Para la realización de este trabajo se encuestaron 338 docentes y 1453 estudiantes de las diez instituciones educativas.

La investigación es descriptiva, ya que busca explicar las características que presentan las prácticas de los docentes teniendo en cuenta dos categorías de análisis y cinco categorías descriptivas. Tiene un enfoque cuantitativo, dado que usa la encuesta como instrumento para recolectar información, en este caso, una a docentes y otra a estudiantes. Pero también es cualitativa, pues el análisis de las categorías se efectúa a partir de la interpretación de la representación que el docente tiene de su práctica y en la socialización de dichos resultados en las instituciones seleccionadas.

Es importante resaltar epistemológicamente que este trabajo analiza las prácticas docentes desde el concepto de *acción*, de Habermas (1984:20-23), entendida ésta como un comportamiento intencional regido por normas sociales, culturales y subjetivas que se generan en plexos de sentido y que reproducen simbólicamente el mundo de la vida. La intención hace referencia a un comportamiento normativo según el autor, es decir que se derivan de normas establecidas, normas que se caracterizan porque pretenden validez y subyacen a toda práctica.

El concepto de acción se complementa con el de relaciones de poder de Foucault (1992:135-137), para éste

el poder es algo que circula y ejercita a través de un mundo organizado, el cual regula a las personas, es decir, el poder circula a través de los sujetos, lo que implica que en determinados momentos puedan o no ejercerlo.

Los argumentos anteriores llevan a reconocer al docente como un actor social que se empodera en la medida que construye significados en su interacción con los estudiantes. Esto lo convierte en el actor principal del proceso educativo, ya que está en el docente la "decisión" consciente o inconsciente de reproducir o resistir las relaciones hegemónicas en la educación. Reflexiones que permiten ver al docente como un actor social que desde su idiosincrasia e intereses personales se empodera y da sentido al mundo educativo.

La práctica, en su relación con la acción, está inmersa en una serie de saberes. En el caso de la docencia, el maestro enfrenta el conocimiento como un saber propio de la práctica; conocimiento que se da como un proceso formativo que consolida su subjetividad. También enfrenta el conocimiento como producto de un conjunto de teorías externas a su práctica. En el primer caso el docente es un artífice y produce *saber*; en el segundo caso, se limita a reproducir el saber hegemónico y se llama conocimiento.

El saber se caracteriza por expresar una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad o disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas. Tardif complementa esta idea de saber desde el ámbito educativo, con el concepto de *saber docente*, constituido por un saber profesional y un saber experiencial; el primero está compuesto por los saberes curriculares, disciplinares y de formación profesional (pedagógico), saberes que se caracterizan por ser externos al maestro, a su vez, el segundo es un saber propio construido a partir de sus experiencias de vida.

El *saber experiencial* (Tardif, 2004:78-81), nace de la práctica cotidiana del maestro y del conocimiento de su medio, convirtiéndose este saber en el mediador de los *saberes profesionales* y base de las representaciones con las que los docentes interpretan y orientan su práctica.

Los saberes profesionales fruto del conocimiento se incorporan a la práctica docente sin que sean producidos o legitimados por ella. Esto significa que los docentes

institucionalmente viven una práctica enajenada, que los coloca como simples ejecutores y no como constructores de su saber, pues cuando predomina el conocimiento el docente pierde la autonomía de su práctica. Es por ello que la subjetividad es uno de los elementos más importante de la práctica pedagógica.

La anterior fundamentación permitió interpretar las prácticas de los docentes a partir del concepto de racionalidad que Giroux define como: "... un conjunto específico de supuestos y de prácticas que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia" (2004:217). Esto ayudó a realizar el análisis teórico de la práctica, teniendo en cuenta los diferentes tipos de racionalización (técnica, hermenéutica y emancipatoria) que el autor plantea en los modelos de educación ciudadana. Racionalidades que en el presente estudio se modifican, convirtiéndose en las categorías de análisis.

También se construyeron cinco categorías descriptivas: personal, conceptual, intersubjetiva, formativa y metodológica; la categoría personal surge del concepto de acción dramática de Habermas (1987:123-132), mientras que las otras categorías resultan de las preguntas del saber pedagógico de Eloísa Vasco (qué enseño, a quién enseño, para qué enseño y cómo enseño) (1996: cap. I).

Categorías de análisis de la práctica docente

Las categorías de análisis son dos: técnico instrumental y crítico-hermenéutica; la primera se desprende de la racionalidad técnica, que a su vez se basa en el concepto de interés técnico de Habermas (1989:319-325). La segunda categoría surge de las racionalidades hermenéutica y emancipatoria planteadas por Giroux. Es de aclarar que en este estudio se desarrolla el concepto de racionalidad crítica y no de racionalidad emancipatoria puesto que este término está vinculado a la transformación de la realidad educativa, mirada que no se logra percibir en esta investigación.

La categoría crítico-hermenéutica se caracteriza por ser una construcción personal e intersubjetiva, elaborada a partir de la negociación de significados de los sujetos, esto hace que el docente actúe autónomamente flexionando su práctica. La categoría técnico-instrumental se visualiza a través del conjunto de estructuras

sociales que determinan y controlan el hacer de los sujetos. En esta categoría los maestros son vistos como actores heterónomos, siguiendo las normas preestablecidas institucionalmente, por lo cual su práctica es conservadora y enajenada.

Las categorías de análisis se interpretan a través de las categorías descriptivas puesto que son estas las que develan las maneras de ver sus prácticas.

Categorías descriptivas de la práctica docente

Categoría personal: está determinada por la acción dramática, a través de la cual el docente expone sus imaginarios respecto a la educación para lograr veracidad en el estudiante. En este sentido, la acción dramática no hace referencia a un actor solitario (docente), ni como sujeto miembro de un grupo social (agregación de docentes), sino a participantes (docentes-estudiantes) en una interacción, que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena.

El docente suscita en sus estudiantes una determinada imagen, una determinada impresión de sí mismo, al develar su propia subjetividad. En este sentido, el docente puede controlar el acceso de los demás a la esfera de sus propios sentimientos, pensamientos, actitudes, deseos, etc., a lo cual él solo tiene acceso.

Categoría intersubjetiva: la categoría está orientada a develar la relación intersubjetiva en la práctica pedagógica entre el maestro y el estudiante, determinado por la emergencia de la autonomía de estos como sujetos de aprendizaje. Visto desde una perspectiva fenomenológica, involucra unos sujetos contextualizados que construyen conocimiento con los otros.

Para entender la intersubjetividad es imprescindible comprender que el lenguaje es un medio de entendimiento para que docentes y estudiantes desde el mundo de la vida negocien definiciones de la situación de acción (en este caso, es la puesta en escena de los actores en el aula) que pueden ser compartidas por estos. En este sentido, el sujeto en el uso del lenguaje entabla unas relaciones de poder que circulan en los actores y que es necesario visualizar para lograr acuerdos; el poder no se neutraliza sino que circula y empodera a quien lo emplea.

Categoría formativa: el objetivo con esta categoría es caracterizar y analizar a partir de las racionalidades las concepciones del saber pedagógico que los docentes dicen tener en su práctica.

Por consiguiente, se pretende mostrar cómo es la acción formadora del docente a partir de visualizar las intersubjetividades que se dan en la negociación de significados, que trae consigo idealmente la coincidencia de los fines de la educación con los fines del maestro en la interacción con el estudiante en una situación educativa. El docente no es un actor neutral, es un sujeto intencional que siempre estará afectando al otro; si el docente no tiene claro esto, el proceso formativo no sería pedagógico.

Categoría conceptual: el objetivo con esta categoría está en develar las concepciones epistemológicas de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, lo que permite comprender la relación entre teoría y práctica, aspecto fundamental para la construcción del saber pedagógico.

Así las cosas, la categoría conceptual es una acción donde el docente a través del uso cognitivo del lenguaje comunica unos conceptos, procedimientos y actitudes a los estudiantes con el saber.

Categoría metodológica: conforman el entramado científico que trata de explicar la realidad natural. Se incluyen: hechos, datos, conceptos, leyes, teorías. El aprendizaje de los diversos contenidos conceptuales varía de acuerdo con la complejidad teórica; en el caso de

hechos y datos se aprenden fundamentalmente por repetición; en el caso de los conceptos, las leyes y las teorías requieren la comprensión de significados que implican un manejo cognitivo más elaborado. De ahí que la evaluación de hechos y datos no presentan grandes dificultades, mientras que en los contenidos conceptuales y teóricos, el aprendizaje se consigue gradualmente.

Una vez explicadas las categorías de análisis y las descriptivas, se puede afirmar que por práctica pedagógica se entiende *la representación que tiene el docente de un saber hacer, que se da a partir de un tejido de significados e intereses personales contruidos en la interacción de las categorías conceptual, metodológica, formativa e intersubjetiva, dándole sentido a su acción a través de las racionalidades técnico-instrumental y crítico-hermenéutica* (ver esquema 1).

Los sujetos de la investigación

La población total de las 10 instituciones correspondió a 510 docentes y 10.990 estudiantes, de los cuales se encuestaron 338 docentes, equivalentes al 66% y 1.453 estudiantes, correspondientes al 13% (ver tabla 1).

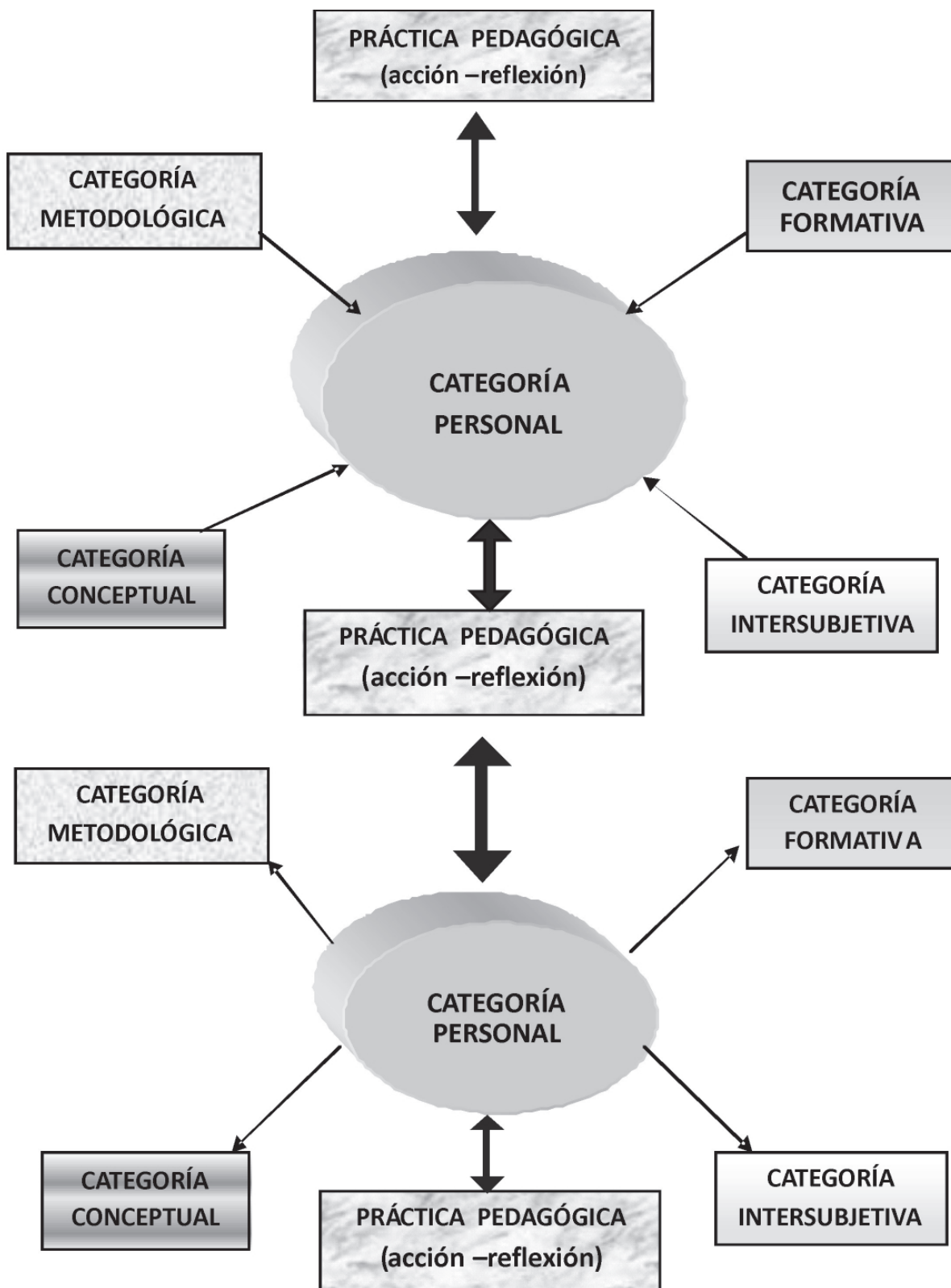
Descripción de la población

El 26% de los docentes oscila entre 51 y 55 años, y aparece con el mayor porcentaje, seguido por el rango entre 46 y 50 años con el 20%; luego aparecen las edades entre los 56 y 60 (16%); continúa el rango con el promedio de 41-45 años (9%); de 26-30 con el (5%); de

Tabla 1. Población total de las 10 instituciones educativas y población encuestada.

Institución educativa	Total docentes	Docentes Encuestados No.	Docentes Encuestados (%)	Total Estudiantes	Estudiantes Encuestados No.	Estudiantes Encuestados (%)
Liceo Santa Librada	83	78	94	2.483	253	10
Gabriel García Márquez	38	26	68	690	156	22
Santa Teresa	12	7	58	107	87	81
Humberto Tafur Charry	33	29	88	886	124	13
INEM Julián Mota Salas	124	71	57	2.260	232	10
IPC	50	31	62	1.210	81	6
Atanasio Girardot	37	25	67	602	95	15
Enrique Olaya Herrera	24	15	62	422	79	18
Utrahuilca	22	13	59	245	101	41
Instituto Técnico	87	43	49	2.085	245	11
Total	510	338	66	10.990	1.453	13

Fuente: Encuestas docentes y estudiantes, 2008.



Esquema 1. Categorías descriptivas y de análisis en la práctica pedagógica.

31-35 (4%); entre los 61 años y más (3%); el menor rango de edad entre 20 y 25, con el 2%. El 8% de los docentes se abstuvieron de dar respuesta a este ítem.

De esta población el 51% de los docentes son mujeres y el 48% hombres. Con respecto al nivel de escolaridad, el 42% se graduó con título de bachiller normalista; el 59% optó por estudios relacionados con la licenciatura, el 26% cursó carreras profesionales, mientras que el 2% manifiesta no tener formación de tipo universitario. El 13% restante no respondió a este ítem.

La mayoría de los docentes (68%) tienen una experiencia igual o superior a los 21 años de trabajo. Un significativo número de ellos (26%) ha laborado entre 31 y 35 años, seguido por el 17% que ha trabajado entre 26 y 30 años; el 13% entre 21 y 25 años; 11% en el rango de 36-40 años, mientras que el 1% representa a los docentes que han estado trabajando desde hace 41 años y más.

Por otro lado, hay un segundo grupo de maestros (21%) que representa una experiencia intermedia ubicada entre los 11 y 20 años distribuida de la siguiente manera: el 8% de 11 a 15 años y el 13% desde los 16 a 20 años. Por último, encontramos un tercer grupo (9%) que representa a los maestros vinculados recientemente a la docencia, el 5% de 0-5 años y el 4% de 6-10 años. El 2% restante no responde.

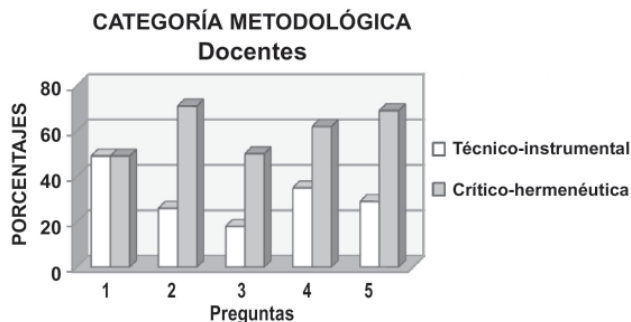
Resultados

Cada una de estas categorías se evidenció en el instrumento a través de cinco preguntas. Las respuestas dadas en cada pregunta permiten obtener los porcentajes, indicando la racionalidad por la que se inclina; luego se toman las cinco preguntas y se determinan cuántas de ellas fueron contestadas y desde *qué* racionalidad. Así se puede determinar la racionalidad que prima en cada categoría, lo cual permite realizar un análisis general de esta categoría.

Análisis general de la categoría metodológica

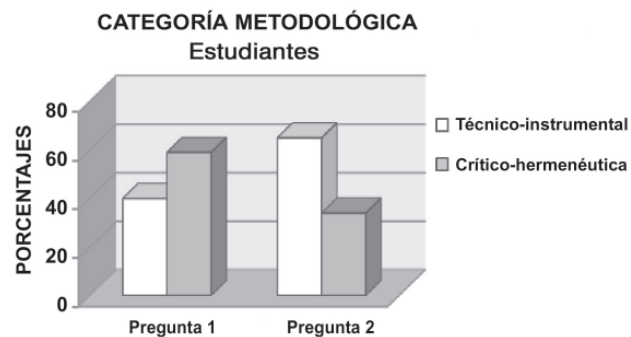
El objetivo con esta categoría es describir y analizar cómo el docente enseña a partir de las racionalidades planteadas en esta investigación. Los resultados arrojados por los datos muestran que de las cinco preguntas, cuatro están guiadas por la racionalidad crítico-herme-

néutica, y en la pregunta 1, se divide el porcentaje de las racionalidades de igual manera (ver gráfica 1). Los estudiantes, en la pregunta 1 se inclinan por la racionalidad crítico-hermenéutica y en la 2 prefieren la racionalidad técnico-instrumental. (ver gráfica 2).



Fuente: Encuesta docentes, 2008.

Gráfica 1. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 1 a 5.



Fuente: Encuesta estudiantes, 2008.

Gráfica 2. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 1 y 2.

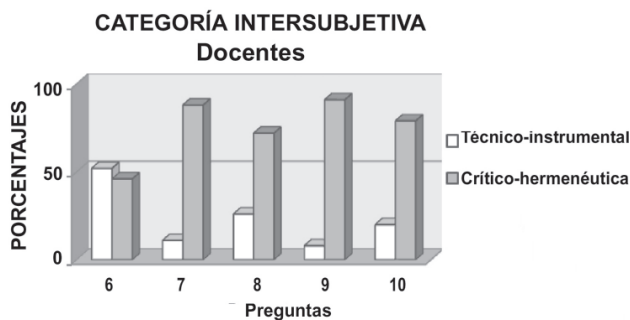
Los anteriores datos muestran una visión del docente con respecto a las maneras como cree que enseña, pues éste, consciente o intuitivamente, ha asumido una actitud de cambio, influenciado posiblemente por las condiciones socio-económicas precarias de la población donde se encuentran estas instituciones, y/o las políticas educativas actuales impuestas por el Ministerio de Educación.

Análisis general de la categoría intersubjetiva

El objetivo con esta categoría es analizar la práctica pedagógica a partir de las intersubjetividades, lo que

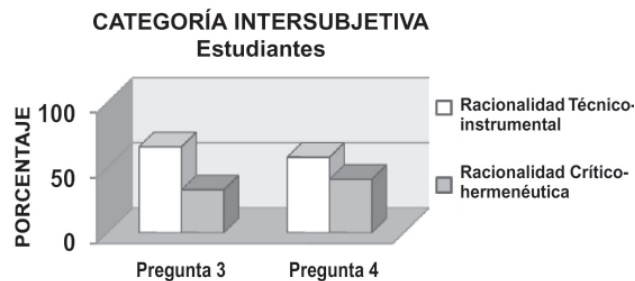
implica estudiar la interacción de los actores (docentes- estudiantes) en el aula, para caracterizarlas desde las racionalidades.

Teniendo en cuenta las cinco preguntas correspondientes a esta categoría, los docentes eligen cuatro desde la racionalidad crítico-hermenéutica y una técnico instrumental (ver gráfica 3). Los estudiantes, por su parte, contestan las dos preguntas orientados por la racionalidad técnico-instrumental (ver gráfica 4).



Fuente: Encuesta docentes, 2008.

Gráfica 3. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 6 a 10.



Fuente: Encuesta estudiantes, 2008.

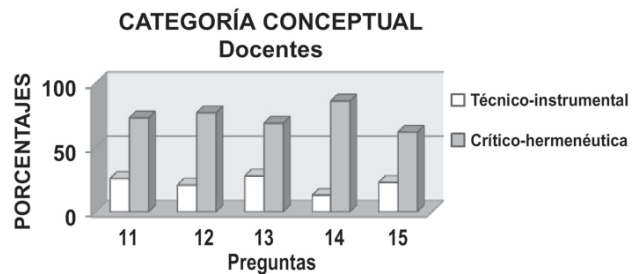
Gráfica 4. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 3 y 4.

Hay que anotar que si bien los estudiantes contestaron prioritariamente desde la racionalidad técnico-instrumental, existe una tendencia minoritaria que se inclina por la racionalidad crítico-hermenéutica; por tanto, se puede afirmar que en esta categoría, esta última racionalidad fue elegida globalmente de manera significativa, lo cual muestra que tanto docentes como estudiantes están inmersos en esta racionalidad.

Análisis general de la categoría conceptual

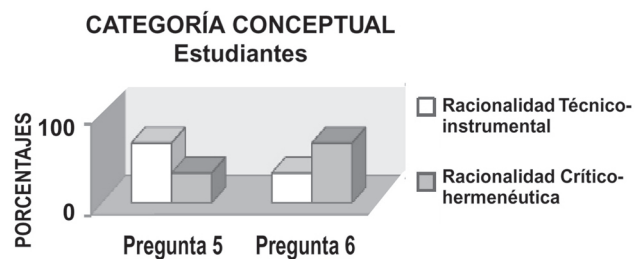
El objetivo con esta categoría está en develar las concepciones epistemológicas de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, lo que permite comprender la relación entre teoría y práctica, aspecto fundamental para la construcción del saber pedagógico.

Durante el análisis, se pudo observar que en esta categoría los docentes responden mayoritariamente desde una racionalidad crítico-hermenéutica, pues en las cinco preguntas esta racionalidad es seleccionada prioritariamente (ver gráfica 5). Los estudiantes, por su parte, presentan respuestas divididas, ya que en la pregunta 5 impera una racionalidad técnico-instrumental y en la 6, la crítico-hermenéutica (ver gráfica 6).



Fuente: Encuesta docentes, 2008.

Gráfica 5. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 11 a 15.



Fuente: Encuesta estudiantes, 2008.

Gráfica 6. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 5 y 6

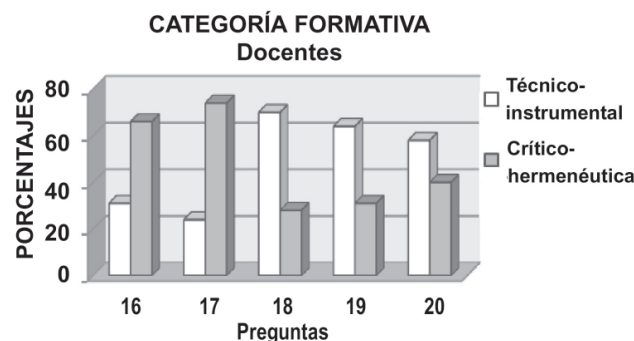
Debido a que las respuestas dadas en esta categoría se encaminaron a confirmar la racionalidad crítico-hermenéutica como la preferida por los docentes, se puede inferir que conceptualmente los maestros en su escenificación hacen más énfasis en *el saber hacer*, en

el *saber conocer* y en el *saber ser*, que en el saber como tal, es decir, es la transición de la transmisión de contenidos de la asignatura vistos como objetivo principal de la enseñanza, al fortalecimiento de habilidades a partir de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de competencias.

Análisis general de la categoría formativa

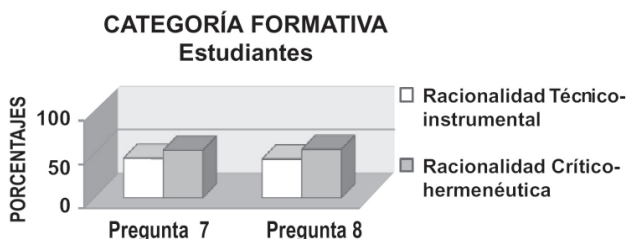
El objetivo con esta categoría es caracterizar y analizar las concepciones del saber pedagógico que los docentes dicen tener en su práctica, a partir de las racionalidades.

Cabe resaltar que las concepciones del saber pedagógico que priman en los docentes en esta categoría muestran una inclinación hacia las concepciones técnico-instrumentales, pues tres de las cinco preguntas son contestadas a partir de esta racionalidad (ver gráfica 7). En el caso de los estudiantes, impera la racionalidad crítico-hermenéutica en las dos preguntas (ver gráfica 8).



Fuente: Encuesta docentes, 2008.

Gráfica 7. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 16 a 20.



Fuente: Encuesta estudiantes, 2008.

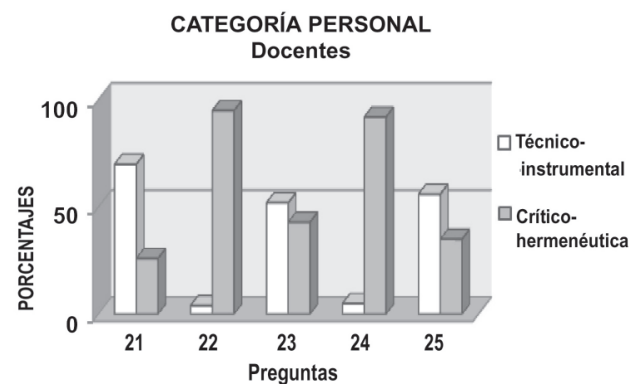
Gráfica 8. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 7 y 8.

Por consiguiente, esto significa que más de la mitad de los docentes no tienen claro el proyecto pedagógico en su acción, es decir, divorcian la teoría de la práctica, lo cual hace que el saber pedagógico se vuelva irrelevante en esta; así, estos docentes realizan “prácticas ciegas”, enseñando sin un fin educativo definido conscientemente. Dicho divorcio entre teoría y práctica se explica epistemológicamente porque los docentes realmente creen que el conocimiento es un conjunto de teorías elaboradas por expertos y en tal sentido ellos no construyen conocimiento, ya que sus nociones son propias de un paradigma positivista, el cual subordina las acciones educativas a leyes sociales, despojándolos de su autonomía y capacidad de reflexión; desde estas concepciones, los profesores no investigan y sólo siguen las innovaciones educativas estipuladas por ley.

Análisis general de la categoría personal

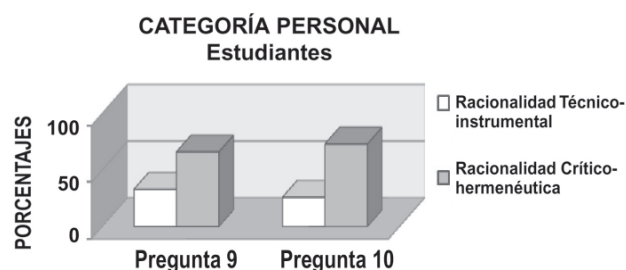
El objetivo de esta categoría es caracterizar la visión que el docente tiene de sí mismo a partir de la identificación de su ser con su hacer como docente, teniendo presente las racionalidades que los rigen.

Las características que presentan los docentes de sí mismos en esta categoría están determinadas desde una racionalidad técnico-instrumental, pues tres de las cinco preguntas tienen predilección por esta racionalidad (ver gráfica 9); contrariamente los estudiantes responden las dos preguntas orientados mayoritariamente por una racionalidad crítico-hermenéutica (ver gráfica 10).



Fuente: Encuesta docentes, 2008.

Gráfica 9. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 21 a 25.



Fuente: Encuesta docentes, 2008.

Gráfica 10. Porcentajes de las racionalidades en las preguntas 9 y 10.

En este sentido el maestro se reconoce en su hacer docente como figura dependiente de la institución educativa, mas su ser docente no hace parte de su identidad personal. Lo que devela una ruptura en su acción, pues termina ejerciendo su actividad por conveniencia y no por convicción, impactando directamente su práctica pedagógica. Este hecho podría ser consecuencia de la rutina, producto de muchos años de trabajo mecanizado conducente a un creciente cansancio en la medida que pasa el tiempo, que cultiva el conformismo y la pasividad social, reforzando la poca identidad en su condición de ser docente, lo que lleva a que se desmotive por ser un docente reflexivo y termine en una práctica funcional, reflejo de un oficio, no de una profesión. Quehacer desarrollado bajo la costumbre y el automatismo maquinal e inmutable, que limitan sus funciones a cumplir con obligaciones impuestas institucionalmente.

Análisis intercategorial

El análisis intercategorial se realizó en la confluencia de la categoría personal con las demás categorías. Esta categoría se tomó como eje central porque permite visualizar la escenificación del maestro en su *acción*, la cual debería revelar la identificación de su ser con su hacer en su práctica pedagógica y revela por qué racionalidad está determinada.

Retomando lo anterior, se infiere de la categoría personal que la identificación que muestran la mayoría de los docentes está determinada por una racionalidad técnico-instrumental; esto implica que ellos sean concebidos como sujetos pasivos y acriticos, generando una identidad débil de su ser como docentes, lo cual crea una ruptura con su hacer, haciendo que los maestros se reconozcan en su labor sólo a partir de la dependencia con la institución educativa.

Tomando en cuenta que la categoría formativa se desprende de los fines mismos de la educación, la relación de esta con la categoría personal estaría orientada por dos miradas:

La primera está guiada prioritariamente por la racionalidad técnico-instrumental, lo que implica que los fines quedan reducidos a los objetivos de las disciplinas y los contenidos terminan siendo los fines, mas no los medios para la formación; de hecho, el maestro termina informando y no formando, convirtiéndose en el practicante de un oficio.

La segunda expresa minoritariamente una racionalidad crítico-hermenéutica y se da cuando el docente, desde su acción, reflexiona la práctica desde un proyecto formativo que lleva a cabo los fines de la educación; en este caso, son los contenidos un medio para alcanzar dichos fines, es decir, existe una relación intrínseca entre los fines de la educación ligada a la idea de formación y el *ser* del docente. Mirada que queda en entredicho, ya que la mayoría de los docentes, de acuerdo con la categoría personal, tienen un conflicto con su identidad docente, lo cual genera una dificultad para tener claros los fines de la educación en su hacer, como revela la categoría formativa; por ello, no relacionan los fines de la educación con la idea de formación.

La relación entre la categoría personal y la conceptual se determina por el vínculo existente entre el conocimiento expresado en los contenidos y su ser docente. La tendencia racional que muestra la categoría conceptual es eminentemente crítico-hermenéutica, lo cual llevaría a suponer que los maestros se relacionan con el conocimiento como constructores de saberes.

Pero si tenemos en cuenta que en la categoría personal, la imagen que tienen los docentes de sí mismos es frágil, lo argumentado en el párrafo anterior no se presenta, poniendo en duda la confiabilidad de esas respuestas, debido a que no se sienten reconocidos en la elaboración del conocimiento. Esa falta de identidad lleva a suponer que conceptualmente están influenciados por la racionalidad técnico-instrumental, centrada en contenidos ligados a un conocimiento científico y disciplinar producido por otros.

Es necesario precisar que la relación entre la categoría personal y la intersubjetiva está mediada por el reconocimiento intersubjetivo que tiene el docente (des-

de su ser y hacer) con el estudiante, dada en la negociación de los intereses y diferencias de los actores del proceso educativo. Se podría afirmar que los docentes en sus interacciones con sus estudiantes están construyendo mínimamente desde una racionalidad crítico-hermenéutica un reconocimiento del otro, pero todavía se presenta mayoritariamente esa visión técnico-instrumental de ver al estudiante como un sujeto pasivo, que puede ser controlado a partir de relaciones jerárquicas legitimadas por la institución; relaciones que generan la pérdida de credibilidad en el docente y crean una actitud de resistencia de los estudiantes, quienes terminan "reconociendo" a éste desde su condición institucional y no desde su subjetividad.

Al analizar la relación entre la categoría personal y la metodológica, se evidencia cómo el docente construye su identidad a partir de su ser y hacer docente (categoría personal), su concepción pedagógica para llevar a cabo los fines de la educación (categoría formativa), los saberes disciplinares que enseña (categoría conceptual) en la interacción con los estudiantes (categoría intersubjetiva). En fin, la categoría metodológica permite constatar cómo se aplica la teoría en la práctica.

Los datos de esta categoría muestran que la mayoría de los docentes se rigen desde una racionalidad crítico-hermenéutica, de modo que sus clases son desarrolladas a partir de estrategias cognitivas que tienen en cuenta a sus estudiantes con su idiosincrasia y su contexto que le permiten comprender y enfrentar su realidad a través del desarrollo de competencias.

Sin embargo, si relacionamos estos resultados con la categoría personal, se podría decir que existe una ruptura de esta con la categoría metodológica (como se ha mostrado con las otras categorías), pues el *ser* del docente se impone sobre su *hacer*. Lo anterior significa que se divorcian los fines educativos de los medios para lograrlo; el saber pedagógico del saber disciplinar; y la enseñanza del aprendizaje. Ruptura que impacta su práctica, causando que su hacer, como reflejo de sus concepciones personales, termine validando la enseñanza de contenidos de manera unidireccional, con métodos centrados en el docente y no a partir de una actitud reflexiva de su práctica que empodere a sus estudiantes.

Un hecho importante al momento de relacionar las dos categorías son las condiciones sociales precarias por las cuales se encuentran cercados los docentes, esto

los ha llevado a enfrentar las situaciones de aula de manera creativa y a diseñar estrategias metodológicas contextualizadas, lo que justificaría la elección mayoritaria de una racionalidad crítico-hermenéutica. Y en tal sentido, se pone en duda que su creatividad sea producto de una reflexión pedagógica sobre la situación social del estudiante y, por el contrario, sea un acondicionamiento a las exigencias estatales.

Conclusión

Los resultados arrojados por los datos muestran que en la categoría metodológica los docentes estarían guiados por la racionalidad crítico-hermenéutica. En cuanto a los estudiantes, la racionalidad crítico-hermenéutica y técnico-instrumental fue elegida en igual proporción. Estos datos muestran que el docente, consciente o intuitivamente, ha asumido una actitud de cambio cuando enseña, influenciado posiblemente por las condiciones socio-económicas precarias de la población donde se encuentran estas instituciones. Pero, si el cambio obedece a la influencia de las políticas educativas que le imponen al maestro diseñar y aplicar estrategias metodológicas enfocadas al desarrollo de competencias, quiere decir entonces que no se ha apropiado de la racionalidad crítico-hermenéutica, únicamente se le ha obligado a desarrollar procesos eficientes de tipo instrumental, lo cual sugiere que sus actuaciones están guiadas por una racionalidad técnico-instrumental. Esto último, se puede justificar en que su actuación está condicionada por los factores externos que en su escenificación lo llevan a plegarse a las políticas educativas actuales impuestas por el Ministerio de Educación.

Contrastando lo expresado por docentes y estudiantes, se puede deducir una incipiente transición desde la racionalidad tradicional objetiva a una racionalidad emergente desde lo subjetivo. O una incipiente transición que bajo la máscara del cambio mantiene las prácticas tradicionales de siempre.

Desde la categoría intersubjetiva los docentes eligen significativamente la racionalidad crítico-hermenéutica y los estudiantes en su totalidad eligen una racionalidad técnico-instrumental. Esto llevaría a suponer que se está construyendo mínimamente un reconocimiento del otro, pero lo que se visualiza en los maestros es una mezcla de los dos tipos de racionalidades en sus interacciones con los estudiantes; una donde creen

que en su escenificación reconocen al estudiante como un interlocutor válido; y otra donde todavía está presente esa visión tradicional de ver al estudiante como un sujeto pasivo.

Un argumento que explicaría esta mezcla es la presión institucional que lleva a los docentes a flexibilizar los procesos de interacción para que los estudiantes alcancen los logros establecidos y se mantengan los índices de retención para mantener la cobertura exigida por el Estado. Otro argumento sería el conocimiento que tienen los estudiantes y los padres de familia sobre la constitución política, lo que los empodera en sus derechos obligando a los maestros a generar un espacio de diálogo y negociación de intereses antes de tomar cualquier decisión. Esto lleva a suponer que el "reconocimiento" que tiene el docente del estudiante lo realiza porque la ley se lo exige.

La categoría conceptual evidenció la racionalidad crítico-hermenéutica como la preferida por los docentes, lo que permite inferir que conceptualmente los maestros hacen más énfasis en el saber hacer, en el saber conocer y en el saber ser, que en el saber como tal; los estudiantes, por su parte, dividen sus respuestas en las dos racionalidades (técnico-instrumental y crítico-hermenéutica).

Por consiguiente, se podría afirmar que los docentes empiezan a visualizar en sus concepciones epistemológicas unas nociones que se descentran de la enseñanza de contenidos, y ahora se interesan más por desarrollar en el estudiante destrezas y estrategias que lo hagan autónomo.

Esta aparente transición en los docentes debería afectar su práctica pedagógica; sin embargo, cabe cuestionarse si estos cambios están determinados por un convencimiento del docente desde su ser y hacer, o si provienen de un efecto instrumental generado por las políticas estatales, a partir de las cuales los maestros aprenden a emplear estratégicamente las concepciones educativas y curriculares con el fin de cumplir con lo establecido. Muestran así que tienen claros los conceptos *nominalmente*, más no los han interiorizado epistemológicamente; de esta manera terminan reproduciendo en los estudiantes la conducta alienada y condicionada que cosifica las relaciones sociales. Dicha *nominalización conceptual* de los docentes se explica a partir de la ruptura entre teoría y práctica, pues ellos creen que el conocimiento teórico prima sobre la práctica, imponiéndose el discurso sobre la acción. De ahí que los conceptos

se validen en la *nominación*, mas no en la confrontación con la realidad.

Con respecto a la categoría formativa, priman mayoritariamente las concepciones técnico-instrumentales, lo cual hace que el saber disciplinar vuelva irrelevante el saber pedagógico; en otras palabras, los docentes divorcian la teoría pedagógica de la práctica docente. Esto significa que ellos realizan "prácticas ciegas", es decir, enseñan sin un fin educativo definido conscientemente, lo que evidencia la ausencia de reflexión pedagógica en su quehacer.

De este modo, el docente reduce en su práctica el saber pedagógico al dominio de técnicas, y si cuestiona su práctica, lo hace de manera espontánea, reflexionando *en la acción* con el fin de solucionar los problemas inmediatos que se presentan en el aula, ya sean académicos, personales o sociales. A este tipo de reflexión no se le puede llamar reflexión pedagógica, pues una práctica que olvide los fines de la educación tenderá a la instrumentalización de la misma.

Así es como la ausencia de reflexión pedagógica en la práctica muestra que aunque los docentes conozcan los fines educativos *explícitos* en las políticas educativas y en el PEI de la institución (los cuales son de corte hermenéutico), no los reflexionan; en lugar de esto terminan reproduciendo los fines técnico-instrumentales *implícitos* en esta política. Esto dado posiblemente por la presión institucional a partir de planes de desarrollo de tipo neoliberal que implican esta mirada. Por ejemplo, un programa oficial con énfasis en el desarrollo de competencias laborales, útiles a la sociedad y eficientes para la productividad.

Si se tiene en cuenta que los estudiantes y un pequeño grupo de docentes escogieron la racionalidad crítico-hermenéutica se puede deducir que los docentes identifican el saber pedagógico como un saber que orienta su práctica; se podría afirmar que en su escenificación son conscientes de un proyecto formativo, el cual implica necesariamente que tengan una identidad de su ser con su hacer, de modo que su rol social lleva implícito un compromiso con él y con el otro. Reflexionar pedagógicamente implica que el docente incursione conscientemente en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de intereses personales, sociales y políticos que generalmente han permanecido ocultos tras el manto del conocimiento disciplinar. Así, la reflexión pedagógica es una puesta en duda de todas sus experiencias y saberes legitimados a

través de su empiria, es validarse como sujeto inacabado y como proyecto presto a realizarse en un empoderamiento que le dé autonomía y lo emancipe de sus relaciones sociales alienadas.

Según la categoría personal, el docente es concebido a partir de la reflexión y autorreconocimiento que tiene de sí mismo, lo cual genera una identificación de *su ser* con *su hacer* en su contexto, que analizados desde las racionalidades, se llegó a la siguiente síntesis: los docentes contestaron mayoritariamente desde una racionalidad técnico-instrumental, lo cual significa que ellos se ven a sí mismos como sujetos pasivos que acriticamente reproducen una práctica docente. En este sentido, el maestro se reconoce en su hacer docente como figura dependiente de la institución educativa, mas su ser docente no hace parte de su identidad personal. Esto devela una ruptura en su acción, ya que termina ejerciendo su actividad por conveniencia y no por convicción. Quehacer desarrollado históricamente bajo la costumbre y el automatismo maquinal e inmutable, que limitan sus funciones a cumplir con obligaciones impuestas institucionalmente.

Se puede afirmar entonces que en el docente existe poca identidad con su ser, y que el compromiso sentido hacia la institución educativa se debe al ejercicio de relaciones subordinadas; esta circunstancia explica la escasa participación, la falta de crítica y reflexión, que no les permiten empoderarse de su realidad ni mucho menos ser constructor de la misma.

En esta categoría es importante resaltar la tendencia crítico-hermenéutica elegida por los estudiantes, porque describe al maestro como una persona sensible, interesado en resolver las situaciones de aula teniendo en cuenta su contexto; esto permite explicar la admiración de los estudiantes por ellos, de esta manera hay un reconocimiento del trabajo del maestro. Si el maestro tuviera en cuenta esta visión del estudiante, podría ayudar a optimizar los procesos educativos ineficaces que se han constituido a partir de las prácticas empíricas y rutinarias que se presentan actualmente en la experiencia escolar neivana.

La categoría personal está determinada por una racionalidad técnico-instrumental; la identificación que muestran la mayoría de los docentes es una identidad débil de su ser docente, lo cual crea una ruptura con su hacer, haciendo que el maestro se reconozca en su labor sólo a partir de la dependencia con la institución educativa. Esta ruptura impacta directamente las demás categorías de análisis, ya

que si en esta no existe interrelación entre teoría y práctica, en las demás tampoco existirá.

La ruptura entre el ser y el hacer es un hecho que se da en las interrelaciones de la categoría personal con las demás categorías, pues esta influye de manera determinante en las otras. Las políticas educativas estatales producidas desde la invasión española hasta nuestros días han generado una mentalidad dependiente, conservadora y dominante, formadora de un ciudadano sumiso, de la cual no se han escapado los docentes, reproduciendo esta mentalidad al *no reflexionar históricamente sobre sus prácticas*, lo cual ha debilitado la imagen del maestro sobre sí mismo, llevándolo a que esa identidad entre su ser y su hacer, que caracterizaría una práctica pedagógica, no se dé.

Este panorama parece desalentador porque cada vez más esta situación desdibuja la profesión docente, volviéndola un oficio, en el cual la reflexión no es posible, impactando los fines, los contenidos, las metodologías y la intersubjetividad inherente a la práctica pedagógica, de manera tal que esa reflexión transformadora de la realidad no se muestra. En otras palabras, la práctica pedagógica no ha existido, lo que se ha dado es una práctica docente caracterizada por una racionalidad técnico-instrumental que fragmenta la identidad del maestro.

Pero todavía hay esperanzas, ya que las prácticas de algunos docentes revelan un cuestionamiento a esa mirada hegemónica de corte técnico-instrumental, lo cual es aun más alentador cuando contrastamos que este ser del maestro es reconocido por sus estudiantes desde una perspectiva crítica-hermenéutica, demostrando que estos creen y esperan de sus maestros mucho más de lo que ellos mismos piensan que pueden dar. Es una lección que invita a reflexionar al grupo docente.

Finalmente, no se debe olvidar que el docente únicamente puede hacer cambios reales si posee una autonomía que lo apropie de su condición de ser docente, lo cual se debe hacer desde la reflexión y la investigación, permitiendo un empoderamiento de sí mismo y un fortalecimiento de las relaciones con los demás docentes, los estudiantes y la institución.

Bibliografía

Avanzini, G. 2000. *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. 1992. *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.

Giroux, H. 2004. *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Madrid:Taurus.

_____. 1984. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra.

_____. 1989. *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.

Hernández S., R. 2003. *Metodología de la Investigación*. México D.F.; McGraw Hill.

Pozo, J. I. 2008. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza editorial.

Tardif, M. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Vasco, E. 1996. *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Editorial Magisterio.