

Configuración de las prácticas pedagógicas

Configuración de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la geografía

Óscar Iván Lombana Martínez

Resumen

Este artículo presenta un ejercicio que corresponde a un trabajo de tesis que se enmarca en la Maestría de Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en la Línea de Investigación de Configuración Social del Espacio. Es un ejercicio que parte de una pregunta central ¿cuáles son las representaciones sociales que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales de la zona rural del departamento de Arauca? Esta pregunta se sustenta en una premisa: la configuración de las prácticas pedagógicas de los docentes no ocurre, únicamente, en el ámbito universitario y no siempre de una manera consciente, esto es, se puede considerar que esa configuración está asociada a un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social y que determinará sus comportamientos y sus prácticas.

Palabras clave: representaciones sociales - docentes de ciencias sociales - prácticas pedagógicas.

Summary

This paper presents an exercise that corresponds to a thesis that is part of the Master of Social Studies of the National Pedagogical University of Colombia, on Line Research to the Social Configuration of Space. It is an exercise of a central question: What are the social representations that guide the pedagogical practices of social science teachers in

rural zone of Arauca department? This question is based on a premise: the configuration of the pedagogical practices of teachers occurs not only at the university level and not always consciously, it can be considered that this configuration is associated with a system of interpretation of reality that governs the relationship of individuals with their physical and social environment and to determine their behaviors and practices.

Keywords: Socials representations - teachers of socials sciences

Presentación

Trabajando como facilitador en la implementación de modelos educativos en el departamento de Arauca, encontré elementos de juicio para pensar que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las clases de geografía y en general, en las clases de la Instituciones Educativas de Colombia pueden estar mal diagnosticadas (muchos estudios que se orientan al análisis de sistema educativo, insisten en afirmar que los docentes reproducen prácticas relacionadas con esquemas *tradicionales* de enseñanza al interior del aula) (de Zubiría, 2006), dado que algunas experiencias nos muestran que muchos de los maestros desarrollan prácticas pedagógicas que ni siquiera se enmarcan dentro de estas *prácticas tradicionales*, sino que estas incluso pueden catalogarse como intuitivas. Este trabajo busca abordar tal problemática, a partir de una experiencia desarrollada con maestros de una comunidad educativa del Departamento de Arauca.

Introducción

Trabajando como docente en una institución educativa promedio en la ciudad de Bogotá, agoté rápidamente mi entusiasmo por la enseñanza en el aula; los directivos exigían implementar procesos educativos que cumplieran con los mínimos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, pero que mi juicio se distanciaban de los mínimos que requería el contexto local en el que se implementaban y que poco entusiasmaban a los estudiantes. Un ejemplo de ello es que la aplicación de los procesos de evaluación distaba de los procesos educativos que cada docente implementaba en su clase, todo en pro de imitar pruebas estatales. Además, el número de estudiantes excedía la capacidad que un humano promedio tiene para memorizar nombres y para llevar un proceso educativo pertinente.

El tedio que sentía al despertar para ir a clase me desbordó el día que me propusieron viajar a Arauca a trabajar con docentes, la verdad, en principio, me sonaba un poco traído de los cabellos, pero cualquier cosa era mejor que estar en un lugar del que estaba seguro que saldría con una camisa de fuerza o con un profundo desencanto por una labor que realmente amo, la docencia.

El seis de julio del año 2009, por primera vez en mi vida, estaba sentado en la silla de un avión, siguiendo las instrucciones que me daba la auxiliar de vuelo después de haber transitado con horror entre los controles de seguridad

del aeropuerto. El trayecto demoró al menos cuarenta y cinco minutos, el dolor en mis oídos era insoportable, después de al menos 20 minutos de tortura, la auxiliar de vuelo anunciaba nuestro arribo al aeropuerto Santiago Pérez de la ciudad de Arauca. En esta localización del mundo, me encontraba más cerca de Venezuela que de mi casa y una ola de calor húmedo me recibió al atravesar la puerta del avión.

Y allí estaba... Arauca es un departamento ubicado en un rincón del extremo nororiental de Colombia, en la región de los Llanos Orientales, su capital, está inundada de automóviles venezolanos y un olor húmedo que sofoca al respirar. Su localización está determinada por el río Arauca (un límite arcifinio (natural) que en la primera parte del año desciende de tal manera que es posible ver las playas de sedimento que trae directamente de la cordillera oriental, y pasado, lo que los mismos araucanos llaman “el verano” entre marzo y abril, toma la fuerza de un titán, capaz de arrasar con lo que se le atravesase a su paso. En varias ocasiones lo he visto acabar con hectáreas de tierra que días antes prometían sus mejores cultivos, he visto casas destruidas colgando de granos de tierra que se aferran como negándose a desaparecer con todo y su historia.

Al bajar del avión, nos dirigimos en un taxi a la primera institución educativa en la que desarrollaríamos el ejercicio que habíamos planeado, no tenía claro del todo cuál era mi función en el mismo; sin embargo ya no había marcha atrás. Luego de quince minutos de recorrido sobre la carretera que dirige a Caño Limón desde la capital, llegamos frente de un pórtico monumental. Al lado derecho de la entrada había un pozo del que salían impávidos, al menos, seis chigüiros (unos ratones del tamaño de un perro doméstico), tal vez los roedores más grandes del mundo. Sobre la carretera había algunas iguanas enormes que procuraban huir ante la llegada del automóvil; después de atravesar el pórtico, un gran parqueadero... me sentí en un desierto envuelto en un mar de sensaciones y una incertidumbre que hacía que mis manos sudaran incontrolablemente.

Al fin ingresamos a una sala ambientada por un aire acondicionado que me hacía sentir cerca de casa, al menos veinte docentes que me ofrecieron un caluroso silencio y un millón de murmullos. De nuevo me preguntaba si ese no era el lugar equivocado, como el comercial del banco. A pesar de todo, de que mi cuerpo quisiera salir huyendo de ahí, permanecí, escuchando a mi compañera, la misma que meses antes fuera mi maestra de pedagogía en la universidad, ella lideraría gran parte del encuentro, pretendiendo que yo asumiera el resto del proceso, debo ser honesto, no entendía mucho del tema y mi cerebro se había quedado en el taxi que me había llevado de mi casa hasta el aeropuerto, con dificultad leía el cronograma y sentía que mi hora se acercaba, tenía que enfrentarme a la multitud y no puedo negar que los veía como personajes de película, amenazantes, incrédulos, expectantes; digamos que iba a enfrentar un partido con todos mis jugadores lesionados y para rematar, como visitante.

Intervine un par de veces, no estoy seguro de que lo haya hecho bien, durante dos días pretendimos participar de la reorganización del proyecto educativo de la institución, una tarea maratónica que no tuvo muchas repercusiones en la realidad institucional. Después del segundo día, viajaríamos a Arauquita, uno de los municipios que recibe más regalías por la explotación de

hidrocarburos en el país y consigo una exposición muy clara de la miseria que trae el dinero de la minería y el narcotráfico. Este tercer día nos desplazamos hasta una inspección llamada “La Esmeralda”, visitaríamos durante otros dos días otra institución educativa, allí, otros cuarenta docentes, el mismo silencio, los mismos murmullos y la misma pregunta.

Esta primera vista no sólo me dejó algunos kilómetros más de recorrido por el país, una de las dos cosas que más me gusta hacer en la vida, parafraseando al narrador de fútbol, al mismo tiempo me contagié de una profunda incertidumbre, ya no por mi labor profesional. A esas alturas, de nuevo en Bogotá, tenía claro no solo que era una buena opción laboral, sino que debía hacer algo respecto a los problemas que allí me había encontrado, no sabía qué, pero debía hacer algo.

Las hipótesis frente al encuentro con los docentes, como siempre, recaían en la responsabilidad que tienen los mismos en la deficiencia de los procesos educativos que se llevan a cabo en el país. Luego de varias visitas, tenía una sensación diferente, poco a poco construí una idea más clara; durante años se ha dicho que las prácticas pedagógicas de los docentes se circunscriben en lo que se denomina prácticas pedagógicas tradicionales; para mí no era así, estas prácticas, podían considerarse de carácter intuitivo, esto, dada la forma en la que se desarrollan, sin embargo no tenía elementos suficientes para asegurarlo.

Contexto

El ejercicio actualmente se lleva a cabo con las comunidades educativas de cinco Instituciones del departamento de Arauca, especialmente con los docentes de ciencias sociales de los mismos, teniendo en cuenta que en esta asignatura se concentra particularmente la enseñanza de la geografía y de alguna forma, la construcción de la idea de espacio.

Las instituciones educativas a las que se hace referencia en este grupo, cuentan con características poblacionales e infraestructurales diferentes. La primera, El Colegio Municipal Agropecuario, está ubicada a siete kilómetros de la capital del departamento, cuenta con cien hectáreas de terreno y las condiciones infraestructurales óptimas para el desarrollo tanto de los procesos académicos como de los técnicos, la mayoría de sus estudiantes proviene de la Ciudad de Arauca, atiende a una población de 573 estudiantes en todos los ciclos educativos de básica a media. La segunda, es la Institución Educativa José Asunción Silva que se encuentra ubicada a 35 kilómetros de la ciudad de Arauca vía Caño Limón, cuenta con un terreno estimado de 10.000 metros cuadrados, sin embargo sus instalaciones se encuentran en proceso de adecuación para cumplir con el proceso de consolidación del ciclo de educación media, atiende a un estimado de 150 estudiantes que provienen de la zona rural. La tercera, es la Institución Educativa Pedro Nel Jiménez, en la Inspección de Panamá de Arauca, que está ubicada en el kilómetro 86 de la vía Ruta de los Libertadores y que conduce al centro del país.

También se cuenta con la participación de la institución educativa José Acevedo y Gómez, que está ubicada entre el complejo de caño limón y el casco urbano del municipio de Arauquita, en la Vereda Reinera ubicada en la Isla Gaviota, que se encuentra determinada por el río Arauca; cuenta con condiciones infraestructurales regulares para el desarrollo tanto de los procesos académicos como de los técnicos. La mayoría de sus estudiantes proviene de la Isla o de poblaciones cercanas como la Vereda La Pesquera, atiende a una población aproximada de 275 estudiantes. En todos los casos se trata de Instituciones Educativas oficiales.

Categorías

Hay tres categorías centrales que se constituyen en el marco de referencia del ejercicio. Estas son: las prácticas pedagógicas de los docentes, la enseñanza de la geografía y las representaciones sociales. Las prácticas pedagógicas en tanto se constituyen en el elemento central del desarrollo de la labor de los docentes y el movilizador de las enseñanzas en el área; la enseñanza de la geografía como el objeto de las prácticas de estos docentes y; las representaciones sociales como la forma en la que los docentes han estructurado sus prácticas.

Las prácticas pedagógicas

Cuando se hace referencia a las prácticas pedagógicas, lo primero que se debe tener claro es que existen múltiples posturas al respecto, algunas se encuentran, se asumen, desde la perspectiva de la producción discursiva del campo pedagógico; allí se asume la práctica pedagógica como un conjunto de “procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio de pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, 1990).

Para otras perspectivas, como aquellas que sugieren un papel más activo del docente en la investigación, la práctica pedagógica implica que el sujeto maestro se reconozca como sujeto, que reflexiona acerca de su práctica docente y ubica como referencia un saber que remite al hacer artesanal, al hacer técnico, al pensar, más que a un hacer, de lo contrario el quehacer del maestro, se constituirá en una práctica docente (Fayad, 2002).

Otras perspectivas, consideran que la práctica pedagógica está provisto de un conjunto de reglas (...) que determinan los procesos de transmisión/adquisición de los diferentes significados de la cultura. La naturaleza del control sobre la comunicación pedagógica regula elementos como la selección de contenidos, su secuencia, su ritmo, sus criterios y la jerarquía que se establece en la relación pedagógica (Olmedo, 2005).

Así, la práctica pedagógica, es sin más, el quehacer del maestro en el aula; todas aquellas acciones encaminadas a la formación de los estudiantes, sean prácticas reflexivas, o no, esto es, este trabajo asume las prácticas pedagógicas

como ese conjunto de procedimientos, estrategias y prácticas que se desarrollan al interior del aula como parte del desarrollo de los planes de aula.

La enseñanza de la geografía

Aquí se asume una tendencia, digamos, constructivista que se ha venido trabajando en Colombia y en general en Latinoamérica, entre muchos, por el grupo de investigación Geopaideia. Los estudios desarrollados bajo esta perspectiva se orientan a alcanzar “una enseñanza comprensiva y funcional de la geografía”, con un propósito claro, hacer de la geografía, de nuevo un escenario con sentido en el ámbito escolar y social, convirtiéndose en un saber que integra las realidades espaciales de los sujetos y las sociedades con los aspectos disciplinarios de ella misma (Moreno y Cely, 2006).

Bajo esta perspectiva, la enseñanza de la geografía es una posibilidad de acercar a los estudiantes a la comprensión del espacio geográfico (Moreno y Cely, 2008). Este espacio entendido no como el contenedor de objetos y acciones humanas, premisa sostenida por la geografía clásica de Humboldt, sino como un ente activo, que se construye desde lo material y lo inmaterial (Rodríguez, y Pérez, 2008: 136). De ahí que se asuma que el estudiante al experimentar, al recorrer su espacio, también lo aprende, comprende algunos de los elementos y características que lo constituyen.

Representaciones sociales

La noción de las representaciones sociales no es nueva, de hecho cuando se abordan algunos textos que la sustentan, lo que se observa es que forma parte de uno de los muchos intentos que desde la psicología social se dieron por explicar la realidad en la década de los sesenta. De hecho, esta es una perspectiva que algunos investigadores consideran no solo superada, sino además problemática e inocua, dadas las pretensiones de quienes la exponen.

Respecto a esta perspectiva, se suelen encontrar afirmaciones muy pretenciosas. Algunos autores defienden que las representaciones sociales son el escenario en el que se supera la dicotomía -realidad subjetiva y objetiva-. Para sus defensores, las representaciones, que no son otra cosa que construcciones respecto a determinados elementos del mundo, se dan, no en la relación sujeto-objeto. En este sentido, de hecho:

“No hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo), el sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos” (Moscovici, 1969:9). Para esta teoría el estímulo y la respuesta son indisociables. Se forman en conjunto, estrictamente una respuesta no es una reacción a un estímulo, las realidades se representan (Abric, 2001:12).

Sin embargo, en esta perspectiva de la psicología social, las representaciones sociales son un patrón muy útil en el análisis de algunas conductas y prácticas de los grupos sociales. En este caso de los maestros, las representaciones sociales se encuentran asociadas a los procesos culturales por los que se ven mediados los seres humanos; estas representaciones están relacionadas a la manera en la que los sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria, el conocimiento de sentido común. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, los saberes, y estructuras de pensamiento que se dan dentro de las tradiciones, la educación y la comunicación social; podría decirse que este es un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1986).

Este conocimiento de sentido común guarda una estrecha relación con la construcción de comportamientos y las estructuras de comunicación entre los individuos. “Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Jodelet, 1986) la interpretan, la organizan, la comprenden y la adecuan a sus necesidades.

Es útil esta perspectiva en la medida en que plantea que las *opiniones o respuestas* de los grupos o los individuos ante determinado elemento o situación, en cierta forma es constitutiva del elemento, lo determina, esto es, nuestras opiniones y prácticas, de alguna forma son respuestas a la forma en que asumimos los elementos de la realidad que hemos construido; una representación da forma a la realidad a las estructuras morales y a las formas de actuar.

“La realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo, reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en un sistema de valores que depende de sus historia y el contexto social e ideológico que le circunda (...) esa realidad apropiada y reestructurada que para el individuo constituye la realidad misma” (Abric, 2001).

La representación social es construcción socio-cognitiva y funciona como un sistema de interpretación de la realidad que influye en las manifestaciones de los individuos con su entorno físico y social. Así, las representaciones sociales son conjuntos de información, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado. Las representaciones, cumplen con una serie de funciones, con referencia a las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales: I) *función de saber*, que permite entender y explicar la realidad, II) *función identitaria* que define la identidad y permite la protección de la especialidad de los grupos III) *función de orientación* que conduce los comportamientos y las prácticas (esta es la función que explica la relación de las representaciones sociales con este ejercicio investigativo, dado que asume estas construcciones socio-cognitivas como un sistema de pre-codificación de la realidad que constituye, sirve como guía para la acción), IV) *funciones justificadoras* que permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos. (Cfo. Abric, 2001).

El ejercicio

Indagar por la constitución de las prácticas pedagógicas de los docentes especializados en el área de ciencias sociales, implica, al menos en principio, examinar algunas perspectivas metodológicas que permitan analizar los componentes (tan variados y complejos) de esas prácticas, por ejemplo las narraciones, las prácticas, los valores que moldean la forma en la que estos profesionales se desenvuelven en su quehacer. De ahí la necesidad de establecer herramientas para encontrar las rutas de comprensión, no solo de la constitución de las prácticas pedagógicas, sino del ejercicio docente en la enseñanza de la geografía.

La función de este ejercicio es comprender algunos aspectos de las conductas profesionales de los docentes, y esto, puede lograrse, en parte, interpretando los significados que ellos le otorgan a sus prácticas pedagógicas. De ahí que se asumiera el relato de vida para reconocer las estructuras que han orientado la construcción de prácticas habituales, en este caso, las prácticas pedagógicas de los docentes en forma de las manifestaciones discursivas.

En este sentido, se desarrollaron los encuentros con los docentes buscando los relatos acerca de sus experiencias y su desarrollo profesional, también se desarrollaron observaciones de clase y acompañamiento a los diseños de los planes curriculares y las mediaciones didácticas; el análisis se encuentra en su etapa de desarrollo.

Las indagaciones preliminares, en el caso específico de los docentes que se desenvuelven en estas instituciones, ha permitido reconocer una serie de elementos que permiten establecer algunas ideas acerca del ejercicio; estos hallazgos se pueden exponer en tres ejes: institucional, pedagógico y didáctico.

En cuanto al institucional, se puede afirmar que las instituciones educativas poseen los documentos que exige el Ministerio de Educación Nacional, como el PEI (proyecto Educativo Institucional que se constituye en la ruta de navegación de una institución educativa; allí se consignan los objetivos, las metodologías, las pautas y en general los aspectos que hacen posible el desempeño de la Institución). El SIE (sistema institucional de evaluación es en el que se fijan las pautas, la metodologías y los referentes que le permitirán a la comunidad educativa desarrollar procesos evaluativos asociados al aprendizaje) y el PMI (plan de Mejoramiento Institucional que le permite a las instituciones autoevaluar los procedimientos que se desarrollan en su interior y establecer rutas de mejoramiento continuo); estos en general pocas veces corresponden a las exigencias educativas de los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

En relación al eje pedagógico, este puede ser visto en dos partes, la primera hace referencia a la planeación educativa y la segunda a la enseñanza de la geografía. En cuanto a la primera, se puede afirmar que las instituciones educativas no en todos los casos cuentan con planes educativos consolidados y en general no se han establecido pautas para diseñarlos. En aquellas instituciones en las que existen, los documentos no se constituyen en elementos de referencia permanente para los docentes, son en su lugar, el cumplimiento a un requisito.

Con respecto a la enseñanza de la geografía, se puede reseñar, que esta no es un área relevante dentro del proceso de planeación; los elementos geográficos que allí se asumen se relacionan con ejercicios de localización de fenómenos meramente, o con la referenciación de algunos fenómenos geográficos en esquemas cartográficos.

En cuanto al eje didáctico, este se observó con base en cuatro categorías de revisión de las prácticas y que a la vez pueden ser consideradas como categorías para el análisis de los mismos, estas son: I) *dominio de los objetivos*, II) *dominio del contenido*, III) *uso de métodos y procedimientos metodológicos*, IV) *competencias que desarrolla o refuerza en clase*, V) *medios de enseñanza*, VI) *rol ejercido por el docente*, VII) *rol ejercido por el estudiante*.

Respecto a la primera categoría “Dominio de los Objetivos” es posible concluir que si bien los maestros conocen los objetivos de sus clases, no en todos los casos se los comunican a sus estudiantes. No en todos los casos los objetivos se corresponden con las exigencias del grado, asignatura, momentos del desarrollo y nivel. Las actividades de aprendizaje no necesariamente se corresponden con los objetivos y con los diferentes niveles de asimilación, en la mayoría de los casos la metodología de enseñanza sigue siendo magistral. Las acciones que propenden a que los alumnos comprendan el valor del nuevo conocimiento, se ven reflejadas en comentarios que hacen los maestros en torno a la importancia de desarrollar habilidades como la lectura y la importancia de cumplir con las tareas y los compromisos.

Respecto a la segunda categoría “Dominio del Contenido” es posible concluir que, lo maestros dominan conceptualmente los contenidos que imparten en clase. En torno al tratamiento de los conceptos y teniendo en cuenta que la metodología de enseñanza empleada en la mayoría de las clases sigue siendo magistral, como se mencionó anteriormente, los contenidos no se manejan de forma relacional con los contextos, simplemente se enuncian, solo en algunas clases se procura, a través de la lectura, establecer un tratamiento integral de los conceptos. En las clases observadas existe correspondencia entre los objetivos, contenidos y características psicológicas de los estudiantes, sin embargo, el instrumento no refleja evidencias para referenciar procesos en los que se propicie la interdisciplinariedad. En las clases observadas, los docentes podrían aprovechar mejor todas las posibilidades que el contenido ofrece para que los estudiantes formulen preguntas, y establecer procesos de diálogo entre áreas. Si bien, los docentes de las clases observadas trabajan para lograr la nivelación de los estudiantes, esta nivelación no cuenta con diagnósticos que busquen la atención diferenciada.

*Respecto a la tercera categoría “Uso de Métodos y Procedimientos Metodológicos” es posible concluir que no todos los docentes parten de las ideas previas o prejuicios de los estudiantes. Para ello es importante promover el uso de instrumentos que permitan formalizar este momento, en este caso, estructuras mentales como *mentefactos, mapas mentales, mapas conceptuales*, que le permitan al estudiante, ver qué tanto saben los acerca del tema. No todos los docentes estimulan la búsqueda de información en otras fuentes; no en todos los casos se promueve la lectura, lo que dificulta que los estudiantes mejoren*

sus habilidades en este aspecto del aprendizaje y que mejoraría sustancialmente los resultados en pruebas externas e internas. No todos los docentes apelan al aprendizaje colaborativo para tener mejores resultados. No se evidencia en el desarrollo de las clases, una secuencia didáctica o unos principios didácticos en común, que le permita a los estudiantes desarrollar procesos de aprendizaje autónomo.

Respecto a la cuarta categoría “Competencias que Desarrolla o Refuerza” es posible concluir que no todos los maestros comparten los criterios de desempeño frente a sus estudiantes, esta situación no le permite al estudiante tener certeza frente a qué, cómo y con qué calidad se espera que sea logrado el desempeño.

Los maestros recogen evidencias por desempeño y por producto. Es en este sentido, que se apela ya no a la denominación de un tipo de práctica pedagógica tradicional, y que aparece la posibilidad de generar un tipo de categoría que si bien puede causar mucho ruido, bien puede representar una idea que oriente estudios y posibles intervenciones frente al tema, esta es, las prácticas intuitivas.

Un ejercicio que se ocupe de pensar las prácticas pedagógicas de los docentes, debe tener en cuenta, entre otros elementos, los marcos académicos y epistemológicos que se han definido para clasificar dichas prácticas, esto es, en palabras de Julián de Zubiría quien retoma los planteamientos de Louis Not, “a lo largo de la historia de la educación, por lo menos desde el siglo XVIII, solo han existido dos grandes modelos pedagógicos, y que pese a sus múltiples y diversos matices, en esencia han sido heteroestructurantes o autoestructurantes” (Zubiría, 2006:13). En el primero, la escuela cumple con la función de transmitir los saberes de la humanidad a las generaciones por venir; en este modelo, el maestro es el actor central en todo el proceso educativo. “sus posturas son decididamente magistrocentristas” (Zubiría, 2006:13). En el segundo modelo, la visión está puesta en el estudiante, quien está dotado de las condiciones suficientes para “jalonar su propio desarrollo”, (Zubiría, 2006:13). Por esta razón, el estudiante es considerado como el centro del proceso educativo, aquí la escuela se orienta a establecer procesos de socialización, en los que se promueva el interés de los estudiantes.

Pero hay un tercer modelo, en el apogeo de las posturas teóricas, que se niegan a ver el mundo en blanco y negro, allí se da la propuesta de Not, quien ha encontrado una tercera ruta, mientras en la heteroestructuración la importancia del proceso recae en el objeto del aprendizaje, en la autoestructuración la importancia del proceso recae en el sujeto del aprendizaje. Según Not, el factor determinante del desarrollo de los conocimientos está en la interacción de los sujetos y los objetos; para él, esta interacción se constituye en “interestructuración” (NOT, 2000:9).

Cada uno de estos modelos supone un tipo de concepción del conocimiento, del proceso de “transmisión” del mismo y del sentido de las prácticas pedagógicas para la sociedad. Estas concepciones, pueden verse reflejadas en las prácticas pedagógicas que ejerce cada docente en el desarrollo de labor. De ahí que comúnmente se distinga entre las prácticas que se

consideran tradicionales y las que no, empero, vale la pena establecer una nueva consideración, las prácticas pedagógicas que ejercen los docentes en el desarrollo de su labor, ¿se enmarcan únicamente en la clasificación propuesta por Not?, es decir, puede asegurarse que las prácticas de los docentes están relacionadas sólo en sistemas pedagógicos, de hetero, auto e inter estructuración?, o ¿existe otra clasificación en la que también pueden clasificarse estas prácticas? Los procesos de observación de las prácticas pedagógicas de los docentes revelan, en algunos casos, que no existe una estructura definida, en pocas palabras, que no hay procesos de reflexión que lleven al docente a responder al qué, cómo y cuando se enseña. En este sentido, podría decirse que estas prácticas *son intuitivas*, esto es que no siguen estrictamente las estructuras definidas por los sistemas pedagógicos antes propuestos, sino que se llevan a cabo según el parecer de cada docente, de ahí la dificultad de establecer nuevos procesos educativos.

Los relatos de vida

Los maestros fueron abordados en varias sesiones, los ejercicios dieron como resultado algunos textos en los que los maestros relatan algunos de los episodios más importantes de su vida en torno a su formación y desarrollo profesional.

Los relatos se construyeron con base en tres *nodos*, buscando patrones de referencia en torno a la configuración de las prácticas pedagógicas, el primero relacionado con la educación primaria de los maestros, el segundo, con la educación secundaria, el tercero con la educación profesional y, el cuarto, con la práctica en las instituciones educativas.

Entre los maestros abordados, se pueden reconocer algunos rasgos importantes en sus relatos, el primero, su visión de futuro y de presente, esto es, aquello que anhelaron ser (profesionalmente), y lo que son. Este rasgo se manifiesta a través de justificaciones en torno a la elección de la carrera que eligieron, “siempre quise ser médico”, “*no quería quedarme vendiendo discos*”, “*mi hermana podía ayudarme a ir a la universidad de Pamplona*”¹.

La mayoría de los docentes, soñaban estudiar o dedicarse a un oficio diferente al que hoy desempeñan, esto no es nuevo ni exclusivo de los maestros; sin embargo, es un elemento importante en el desarrollo del análisis, en tanto la docencia para estos maestros, no representaba un lugar común de realización personal, más bien era una oportunidad de estudiar y profesionalizarse, destacándose económicamente ante sus congéneres quienes desempeñaban labores agrícolas o comerciales.

Nota: El ejercicio de análisis de los relatos de vida de los docentes en relación con sus representaciones sociales, se está realizando actualmente, aún no se cuenta con elementos sólidos para emitir consideraciones finales.

¹ Estos fragmentos forman parte de uno de los relatos de vida de uno de los maestros de las Instituciones Educativas de Arauca.

Referencias

- Abric, Jean C. (Coordinador) (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Ediciones Coyoacán-Ambassade de France.
- De Zubiría, Samper. Julián. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, Mario. (1990). “De la práctica pedagógica al texto pedagógico”. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 1 p. 14-27. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fayad H., Jaime A. (2002). “El Conocimiento Escolar como Objeto Simbólico de la Practica Del Maestro”. Ponencia: *Coloquio Internacional sobre Currículo*. Colombia.
- Jodelet, Denise. (1986) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Moreno, Nubia y Cely, Alexander (2006). *Elementos para la comprensión del aprendizaje de la geografía en el contexto escolar*. Folios. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Segunda época, número 23, 2006-1.
- _____ Compiladores (2008). *Cotidianidad y enseñanza geográfica*. Geopaideia. Bogotá: Editorial Códice LTDA.
- Not, Luis. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, P. Liliana, A y Pérez de S. (2008). “La Salida de Campo: Una Manera de Enseñar y Aprender Geografía”. En: Moreno Nubia y Cely, Alexander. *Cotidianidad y Enseñanza Geográfica*. Geopaideia. Bogotá: Editorial Códice LTDA.