¿Cuáles son los retos para el docente contemporáneo?

Which are the challenges for the contemporary educator?

Carlota Santana Gaitán*

dcasantana@yahoo.es

Nelly Bogoya Maldonado**

nbogoya@yahoo.com

Resumen

Teniendo en cuenta los múltiples cambios que ha sufrido el sistema educativo, es pertinente hacer una reflexión en torno a los diferentes actores, escenarios, requerimientos y condiciones actuales, de los cuales depende directamente el acto educativo. Esta disertación se efectúa partiendo del análisis de las representaciones sociales de los maestros, expresadas mediante su quehacer, su rol y el sentido de su trabajo; y se continúa con una reflexión en torno a las características deseables del docente, en aras de suscitar cambios en estos campos que permitan la cualificación docente.

Palabras clave

Educación, maestro, pedagogía, representación social, práctica docente, formación docente.

Summary

Keeping in mind the multiple changes that the educational system has suffered, is pertinent to make a reflection around the different actors, scenarios, requirements and current conditions, of which it depends the educational act directly. This dissertation is made leaving of the analysis of the teachers social representations, expressed by means of its chore, its list and the sense of its work; continuing with a reflection around the desirable characteristics of the educator.

Key words

Education, teacher, pedagogy, social representation, educational practice, educational formation.

* Psicóloga; magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Psicóloga; magíster en Psicología Clínica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Fecha de recepción: julio de 2006 / Fecha de aprobación: 4 de mayo de 2007

Introducción

Nuestro sistema educativo se encuentra inmerso en permanentes cambios culturales, los cuales cuestionan el saber y la práctica pedagógica de los docentes, ya que no siempre se responde adecuadamente a los múltiples interrogantes planteados por los diferentes agentes educativos ni por la sociedad en general.

El cambio es una realidad difícil de aceptar, ya que, entre otros, existe la tendencia del sujeto a considerarlo como externo a él y a su realidad personal. La cultura, la sociedad, la educación están en permanente cambio, pero ¿qué exigen estos cambios a las personas? Como han señalado los sicólogos sociales y otros, el conocimiento no es suficiente para garantizar la transformación de la realidad en el sentido deseado; se requiere una preparación y formación personal para que esto se pueda llevar a cabo, y a la educación le corresponde jugar un papel protagónico como uno de los principales agentes de socialización. Sin embargo, es necesario que en la escuela se gesté un proceso de transformación que involucre a todos y cada uno de los actores que de ella hacen parte, respondiendo a las exigencias del contexto actual, donde no se privilegien las demandas sociales del mercado sino ante todo el desarrollo del ser humano.

Es así como al analizar los factores que intervienen en el acto educativo, diversos investigadores, entre otros Eggen y Kauchak (2001: 16), muestran al educador como el elemento más importante, fuera del hogar, que afecta los aprendizajes y el desarrollo del educando. En este orden de ideas, se necesita una reflexión profunda sobre las características del docente que propiciarían la formación de los niños y los jóvenes, con el fin de responder satisfactoriamente a las exigencias de un mundo en constante transformación.

Desde esta óptica, es enriquecedor hacer un análisis de diferentes aspectos involucrados en el acto educativo, particularmente en lo que compete a los docentes, por lo cual se hacen algunas consideraciones de tipo teórico, metodológico, investigativo y práctico, en aras de suscitar debate y generar una reflexión social para fortalecer su función.

El presente artículo, producto de la experiencia pedagógica e investigativa de las autoras, pretende hacer un aporte

en torno a la discusión de los retos que debe abordar el educador de hoy en día, ya que en materia de educación, tanto a nivel mundial como nacional, hay un controvertido debate sobre lo que significa la calidad de la educación y su incidencia en la construcción de hombres y mujeres, ciudadanos capaces de enfrentar un nuevo milenio, donde la ciencia y la tecnología crecen abrumadoramente y traen consigo nuevas exigencias no solo para el docente sino para todo el aparato educativo.

Una mirada desde las representaciones sociales de los maestros

Para la construcción de las características deseables en un docente que responda a las nuevas exigencias tanto del contexto actual como de los estudiantes, es necesario tomar como punto de partida las concepciones o representaciones que los maestros tienen sobre su práctica, considerando que estas inciden no solo en su hacer cotidiano sino en las posibilidades o limitaciones en los procesos de cambio requeridos para asumir los nuevos retos.

Las representaciones se han abordado desde dos perspectivas: la psicológica con autores como Vigotsky, Piaget, Bruner y Moscovici, y la sociológica con su principal exponente Durkheim. Desde la psicología, se toma en cuenta la influencia de lo social en la formación de las representaciones, pero el énfasis se pone en el individuo, y desde la perspectiva sociológica el énfasis es en lo social.

En este artículo se toma como referente el planteamiento de Moscovici, para quien la representación es

una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades síquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de la imaginación (1961: 150).

Como se hace evidente en la definición de representaciones sociales, estas le dan sentido a un grupo y a las acciones que realiza; por consiguiente todo grupo construye representaciones sociales que le son propias y que dan cuenta del decir y del hacer de los sujetos,

pero a la vez estas representaciones sociales se constituyen en el referente que orienta y justifica el comportamiento. Por lo tanto cada grupo social construye las representaciones sociales necesarias para su actuar en la vida cotidiana, con el fin de orientarse en el entorno social y material, integrando las experiencias de vida de cada individuo.

Una de las formas de hacer visibles las representaciones sociales la constituyen las prácticas que desarrollan las personas en su hacer cotidiano. La práctica docente como hecho cultural involucra el conjunto o modos de hacer que ejerce el docente que se dedica a la enseñanza. Mediante esta relación se busca desvelar las representaciones que los maestros tienen sobre su práctica a partir de la indagación sobre lo que ellos creen que les corresponde hacer como maestros.

En efecto, como señala Porlán (1998: 35), son las concepciones que tiene el docente acerca de sí mismo, de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación, las que determinan y condicionan su actividad frente a los alumnos, e igualmente son las responsables del tipo de relaciones que tanto docentes como estudiantes establecen con el conocimiento y con sus formas de producción.

Para considerar las representaciones que los maestros tienen de su práctica docente, se retomarán los resultados de una investigación reciente con maestros del Distrito Capital, titulada *Representaciones sociales de la práctica docente en un grupo de maestros del sector oficial del Distrito Capital* (Rodríguez y Santana, 2002: 48-85).

El análisis e interpretación de los resultados permitió reconocer la existencia de tres formas de representación social: *de las prácticas propiamente dichas, del rol del maestro en dichas prácticas y de las representaciones que dotan de sentido el quehacer del docente*, entre las cuales existe en el discurso del maestro una relación estrecha que hace que las enuncien de manera imbricada.

Con respecto a *las representaciones de las prácticas propiamente dichas*, vale la pena destacar el hecho de que a los maestros les es difícil centrar su discurso en “lo que hacen”, en lo que involucra su práctica como docente, es decir, describir, narrar las acciones específicas y las actividades propias de su hacer; se observa una marcada tendencia a evadir el tema, como una manera de referirse a la práctica. Esta actitud puede asumirse como una resistencia a enfrentar la reflexión

sobre su hacer o como una ausencia de reflexión sobre su práctica como docentes. La práctica es calificada por ellos mediante adjetivos como *ardua, difícil, sacrificada, subvalorada, poco reconocida*.

Otra de las representaciones que el maestro tiene sobre la práctica tiene que ver con la relación entre afecto y conocimiento, donde se privilegia el primero sobre el segundo o se plantea una oposición entre ellos. No es posible negar que el afecto ha entrado a formar parte del discurso del maestro como una forma de suplir las necesidades del niño y a la vez tiende a desplazar al conocimiento como discurso privilegiado de la escuela; sin embargo, merece anotarse que no se expresa una representación que implique el mutuo refuerzo de estos dos elementos, como sería lo ideal en el proceso educativo.

Las representaciones del rol del maestro están impregnadas por las representaciones que este tiene de sí mismo y por la imagen que cree que tienen los otros sobre él; a la vez, su imagen está definida por su hacer y corresponde a una visión del maestro como parte de un colectivo y no como individuo.

La primacía de lo colectivo sobre lo individual en la construcción de las representaciones es puesta en evidencia en el enfoque sociológico de Durkheim (1993: 43), quien considera que existen productos sociales que se imponen al individuo más allá de su voluntad, factor que muy seguramente influye en la dificultad que tienen algunos maestros para descentrarse y reflexionar sobre sí mismos y sobre su hacer.

Los maestros participantes de este estudio se representan a sí mismos como un grupo perseguido, subvalorado, poco reconocido y estigmatizado por su condición de “empleados del distrito”; no se representan a sí mismos en su rol como profesionales de la educación y quizá por ello en su discurso no plantean categorías disciplinares desde las cuales se analice su práctica. Este tipo de representaciones implica una visión respecto a elementos de su actitud profesional susceptibles de ser evaluados.

Esta representación subvalorada de sí mismos y de su rol la construyen a partir del criterio de otros: “lo que los demás dicen”, y su reconocimiento a partir de lo que los estudiantes muestran; es decir, la representación de su rol se construye desde la perspectiva de otros. Este tipo de representaciones afectan las relaciones del maestro con los estudiantes y los demás actores del proceso educativo y a la vez el desempeño de su propio rol.

Las representaciones que dotan de sentido el quehacer del docente dan cuenta de los imaginarios y representaciones que históricamente se han configurado sobre el docente y están relacionadas con la formación recibida en las escuelas normales con marcada influencia de una formación moral no religiosa, en donde la vocación, el sentido de apostolado y el ejemplo se constituyen en las representaciones que dotan de sentido el quehacer del docente, mientras que las representaciones sobre las prácticas propiamente dichas y las representaciones sobre su rol no conservan tal historicidad sino que han cambiado y corresponden al contexto y al momento actual que vive el maestro, relacionadas con las difíciles condiciones sociales, económicas, políticas y laborales que enfrenta el grupo de maestros hoy.

Es importante retomar la actitud positiva del maestro frente al sentido de su hacer para generar espacios de encuentro que permitan la reflexión y la autocrítica sobre su práctica, en búsqueda de la modificación de las representaciones negativas de su rol, de su imagen y de su hacer, para consolidar y fortalecer la coherencia entre el decir y el hacer del maestro, y generar procesos de cambio, de transformación de sí mismos y de su papel en la escuela y en la sociedad, considerando la influencia que las representaciones tienen en el comportamiento.

Análisis de las características fundamentales del docente

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario pensar en la definición de un estereotipo o de una imagen ideal del docente, lo cual es un proceso complejo y de construcción permanente, utópica para algunos, donde la intencionalidad es el requisito indispensable para avanzar en dicho sentido, considerando en primera instancia que el ser humano está integrado por diferentes áreas relacionadas y concatenadas unas con otras, que se afectan mutuamente. A continuación se hacen explícitas algunas de las características deseables en un docente.

Aspectos personales

Considerando que el maestro es sujeto y objeto de conocimiento, es necesario promover en los docentes en formación la identificación y el reconocimiento de sus características personales y la incidencia de estas en su práctica pedagógica.

Tipo de personalidad del docente

Dentro de la formación docente, no solo el saber disciplinar, el pedagógico y el investigativo son suficientes, sino que también se requieren unas características personales que generen interés por el conocimiento, motiven el aprendizaje y construyan un ambiente cálido para el trabajo académico, lo cual involucra compromiso con la labor docente, no solo dentro de su formación disciplinar sino también en su vida cotidiana.

Un factor importante (Eggen y Kauchak, óp. cit.: 3) es el entusiasmo del maestro, el cual se expresa a través de la voz, los ojos, los gestos, con las manos y los movimientos corporales; la calidez y la empatía también se consideran cualidades del docente, manifestadas en el interés por el estudiante como persona, su historia, sus expectativas, sus problemas, sus proyectos, y en la capacidad para comprender cómo se siente en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, partiendo de una escucha empática en la que se entiende lo que el otro dice y no lo que se quiere escuchar.

Otro aspecto es el liderazgo visible del docente, entendiendo por líder aquella persona que canaliza, favorece, estimula la participación de sus estudiantes, aglutina las diferentes propuestas e inquietudes de los otros, no busca ser “el protagonista”, sino facilita la construcción de conocimientos, saberes y competencias en sus estudiantes.

De otra parte, el liderazgo visible hace alusión a la forma en que es percibido el docente, como una persona segura de sí misma, creadora, generadora de conocimiento y con gran experiencia en el mundo de la vida.

Finalmente, otro aspecto a tener en cuenta, según Good y Brophy (cit. en Eggen y Kauchak, óp. cit.: 51), son las expectativas positivas del profesor; esto significa las inferencias que los docentes hacen acerca de la conducta futura o de los logros académicos de sus estudiantes, basados en lo que saben ahora de ellos. La importancia de este factor consiste en que, consciente o inconscientemente, el docente a través de diferentes formas de comunicación expresa a sus estudiantes lo que espera de ellos y esto actúa como una profecía que se autocumple, fenómeno que Rosenthal denominó efecto Pigmalión.

Al respecto, Eggen y Kauchak (ibíd.: 52), a partir de los estudios de Good y Brophy, establecieron cuatro dimensiones que caracterizan el comportamiento del docente y que inciden en el rendimiento de los estudiantes de acuerdo con lo que este espera de ellos.

- Apoyo emocional; este se manifiesta a través de comunicación no verbal, contacto visual, ubicación próxima, orientación más directa.
- Esfuerzo del docente y mayores exigencias, lo cual se expresa en explicaciones más claras y completas, enseñanza más entusiasta y suministro de mayor y más precisa información al estudiante.
- Planteamiento de preguntas frecuentes a los educandos, dándoles suficiente tiempo para responderlas.
- Suministro de retroalimentación, a partir de la evaluación, con mayores reconocimientos y menos crítica, señalando los aspectos por mejorar, indicando el cómo y el porqué.

Cuando un docente cree que sus estudiantes pueden aprender, se esfuerza, se compromete con su labor pedagógica, y lo expresa de múltiples formas, tal como se señaló anteriormente, lo cual lleva a que se promueva el aprendizaje.

Proceso de autoanálisis

El conocerse a sí mismo y al otro se reconoce hoy como una necesidad de cualquier persona, ya que es un aspecto fundamental no solo para el desempeño profesional sino para tener una vida armónica que contribuya al desarrollo personal.

Es así como, por ejemplo, según experiencias de maestros en formación, socializadas en el módulo de Trato y convivencia de la Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital, los patrones de crianza condicionan significativamente el trato hacia sus estudiantes, expresados en las actitudes y formas de comunicación, constituyendo estilos de relación con tendencias permisivas, autoritarias o democráticas, cada una de las cuales fomenta ambientes, formas de aprendizaje y construcción de conocimientos que favorecen o dificultan el nivel de desarrollo humano en sus diferentes dimensiones.

Por lo anterior es importante tomar conciencia de la relación existente entre los modelos introyectados en la infancia y los estilos de relación con los estudiantes, lo cual requiere “darse cuenta” de cómo los modelos aprendidos tienden a perpetuarse, a pesar de tener una formación académica, que teóricamente explicita prácticas diferentes, evidenciando la fuerza de la formación familiar antes que la profesional.

Por esto es necesario que en la formación de docentes se generen espacios de reflexión a partir de la práctica pedagógica, donde se articule la teoría con la práctica en

aras de lograr que los planteamientos teóricos se hagan realidad, generando procesos de cambio en el acercamiento al otro, no desde su formación y análisis sino desde su formación académica.

Simultáneamente, es pertinente que el maestro aborde las representaciones de sus estudiantes en relación con lo que significa ser docente, de manera que intervenga en la reestructuración de aquellas, para que ellos se apropien de concepciones asociadas con una imagen positiva del docente, con el reconocimiento de la relevancia social de su labor.

Aspectos cognitivos

Una visión amplia de la realidad solo puede ser posible a partir del conocimiento profundo del objeto de estudio y de las diferentes perspectivas desde las que este ha sido abordado, pero igualmente dando cabida a la existencia de nuevas posibilidades de conocimiento mediante la apertura cognitiva. Dicha aproximación requiere la implementación de nuevas estrategias metodológicas y una labor formativa de carácter investigativo.

Saber disciplinar e interdisciplinar

El conocimiento que el maestro tenga sobre su objeto de estudio debe enfocarse desde una perspectiva holística, que posibilite su comprensión desde distintos referentes, ya que el conocimiento no puede ser fragmentado ni atomizado sino que debe considerarse la totalidad del fenómeno, para así superar los conocimientos sectorizados, propios de la especialización estrecha que no entiende el carácter relacional de los saberes.

Sin embargo, es importante tener en cuenta no solamente las fortalezas cognoscitivas en un saber específico, sino también la interrelación con otros saberes, como el político, ético, epistemológico, antropológico, lógico y pedagógico, por lo que se hace indispensable, especialmente en la formación docente, acercarse a un abordaje interdisciplinario, complejo y profundo del objeto de estudio, en el que el docente va aprendiendo cada vez más formas diferentes de acercamiento a los temas objeto de trabajo en su disciplina, que le posibilitan un mayor conocimiento de esta y principalmente una lectura interpretativa desde otros referentes.

Por lo anterior, y como señalan diferentes autores:

... conviene ampliar la visión reducida que se tiene de un docente ubicado y parcelado a la manera

Vilma Graciela Martínez Rivera »Fantasías en las profundidades No. 1 (Tríptico) »Acuarela »12,5 x 34 cm

del pensamiento feudal, en el área exclusiva del metodologismo y el didactismo unidisciplinar. El potencial humano del docente debe ser aprovechado para lograr la formación de un docente investigador, un docente ciudadano capaz de formar ciudadanos, un docente especializado, pero también poseedor de una visión, de una actitud y una acción disciplinaria, de las ciencias, un docente pedagogo que pueda dar cuenta no solo de su conocimiento específico sino también de la pragmática de la acción comunicativa entre el mundo de las ciencias, el mundo de la escuela y el mundo de la vida. Un profesional que domina la enseñanza, orienta el aprendizaje y es a la vez un artista, al crear y manejar las diferentes situaciones que se viven en las relaciones presentes y ausentes del mundo escolar (Colectivo de autores, s. p. i.: 13).

Igualmente es necesario considerar en la construcción de este saber disciplinar que los estudiantes en formación tienen ya unas ideas sobre los principales conceptos de su disciplina, sobre lo que es la enseñanza-aprendizaje, no solo en lo conceptual sino también en lo actitudinal, en lo axiológico y en lo procedimental. Por lo tanto, como plantea Mora (1999: 10), es necesario tener en cuenta lo que los futuros docentes ya saben, de tal forma que se permita asumir la formación inicial como un proceso de cambio-evolución de su pedagogía y didáctica.

Saber pedagógico

No solo el saber disciplinar y el interdisciplinar son fundamentales en esta reflexión, sino también el saber pedagógico, el cual se encuentra constituido y afectado por múltiples factores que corresponden a la historia individual y colectiva del maestro, entre ellos, las creencias. Al respecto, Gómez (2002: 35) señala cómo en el saber pedagógico se expresan y construyen creencias que se relacionan con el contenido de la materia y la naturaleza del conocimiento, las cuales juegan un papel importante en la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula.

Puesto que la labor realizada por el docente en su hacer cotidiano va configurando un saber que le es propio y que repercute en el comportamiento de este, dentro y fuera del aula, es necesaria la reflexión permanente por parte del docente, la cual debe trascender lo individual, para acceder a su socialización como posibilidad de

confrontación con el otro y de identificación personal y profesional. Lo anterior facilitaría la transformación personal en aquello que considere pertinente, pero igualmente es necesario para responder a sus propias expectativas y a las necesidades del contexto en el que se desenvuelve, de tal forma que su saber pedagógico esté a la vanguardia de los cambios sociales y no retrasado con respecto a ellos, en aras de un acercamiento entre lo social y lo educativo.

Nuevas estrategias metodológicas

La educación debe responder a las necesidades actuales y futuras del sujeto y de la sociedad, lo que hace perentorio llevar a cabo cambios cualitativos en las estrategias metodológicas que hasta el momento vienen empleando los maestros y en las que se ha dado relevancia a la transmisión de información y al papel protagónico del docente como poseedor del conocimiento.

Es necesario, como señala Díaz Aguado (2002: 28), iniciar un proceso en el que se adapten los estilos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de estudiantes y enseñar cómo se construye el conocimiento estimulando la participación de los estudiantes en su construcción; ayudando a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, lo cual permite relativizar el significado que damos a la realidad, comprendiendo que es una elaboración nuestra, no la propia realidad, y en la cual influye de forma muy importante la perspectiva desde la que se realiza.

El logro de lo señalado implica que el profesor ceda a los estudiantes parte del control que habitualmente ejerce sobre la actividad académica e implemente estrategias metodológicas en las que se dé paso a la construcción de procesos de pensamiento, al papel activo del estudiante y a la valoración de los procesos, más que de los contenidos, donde se privilegie el saber interdisciplinar aplicado a problemas concretos de la cotidianidad del estudiante y de la realidad, vinculando los conocimientos con la vida.

Dentro de las metodologías que posibilitarían lo señalado se pueden proponer la enseñanza problémica y la enseñanza para la comprensión. La primera (Majmutov, 1983: 265) procura el desarrollo del pensamiento creador mediante la búsqueda activa por parte del estudiante de determinadas conclusiones y modos de resolver problemas; la esencia de este método está en que los estudiantes no reciben el material de estudio en forma

“preparada”, sino que mediante su actividad logran desarrollar conocimientos sólidos que son asimilados para utilizarlos en la práctica.

La enseñanza para la comprensión propende igualmente al desarrollo del pensamiento crítico y superior en aras de la construcción de un conocimiento generativo y productivo que tenga sentido para el sujeto y que le permita la solución de problemas de su contexto. Al respecto, Eggen y Kauchak (óp. cit.: 11) señalan:

Las estrategias se basan en la premisa de que los estudiantes aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones en la información que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimiento dados por el docente.

Es así como el desarrollo del pensamiento crítico es posible mediante el uso, por parte del docente, de preguntas y discusiones que generen reflexión en el estudiante sobre sus procesos de pensamiento, permitiendo la metacognición, es decir, la autoconciencia sobre los propios procesos de pensamiento.

Investigación formativa

La investigación puede percibirse como una actividad exclusiva de científicos y expertos que trabajan en laboratorios o en espacios aislados, sin contacto con la cotidianidad. Esta apreciación ha impedido por mucho tiempo que incursionen en este terreno diferentes profesionales, entre ellos, los maestros, a pesar de la formación disciplinar e investigativa que puedan tener y, ante todo, sin tener en cuenta el gran cúmulo de conocimientos, saberes y experiencias que poseen sobre la realidad educativa. Por consiguiente, es necesario contribuir a que los maestros superen estos prejuicios, desmitificando la investigación, sin que se pierda el rigor teórico y metodológico que la debe caracterizar, comprendiendo que es una actividad inherente y fundamental en su labor docente.

En consonancia con lo anterior, es a partir de los intereses, inquietudes, cuestionamientos, preguntas y reflexiones, como pueden derivarse de su práctica pedagógica las temáticas susceptibles de tratar mediante procesos investigativos.

Indudablemente, el cambio de enfoque del quehacer en el aula y en la escuela permite al maestro recuperar y encontrar otros sentidos y significados a su experiencia

diaria, al igual que reconocer el saber que es propio como profesional de la educación. La construcción de esta perspectiva en los maestros posibilita la reestructuración de la representación negativa que frecuentemente tienen de su práctica como docentes, cualificando su autoimagen, al valorar su quehacer desde un esquema renovador, dinámico, generador de nuevas alternativas y posibilidades para su desarrollo personal, laboral y social.

Es así como la investigación se constituye en un medio de reflexión para el docente, propiciando la toma de conciencia sobre su labor, ya que a la vez que es partícipe de ella, le permite tomar distancia y convertirla en un medio de reflexión sobre su actividad escolar, lo cual posibilita al maestro percibir situaciones y relaciones antes ocultas y despersonalizadas por la rutina, y realizar no solo una lectura diferente de la realidad externa, sino también de sí mismo y de sus estudiantes, lo que facilita el reconocimiento personal y del otro como sujetos activos y con saberes significativos.

La investigación se constituye así en un ejercicio de búsqueda y análisis, en una estrategia que permite la descripción, reflexión y comprensión de los diferentes espacios, actores, procesos, problemáticas significativas y dinámicas del ambiente educativo, en aras de plantear estrategias y contribuir a solucionar los diferentes problemas que enfrenta actualmente el sistema educativo, al igual que generar condiciones que favorezcan el desarrollo de maestros y estudiantes en pro del mejoramiento social.

En este orden de ideas, el docente no puede basar su conocimiento exclusivamente en la experiencia, sino también en la investigación, por lo cual debe reconocerse como investigador y reconocer a sus estudiantes como potenciales investigadores, motivándolos a hacer de su práctica pedagógica un escenario de estudio y análisis permanente. Así, la tarea de investigar no es privilegio de unos pocos y externa al aula de clase, sino que es permanente e inherente al proceso de formación y por lo tanto del ejercicio de la academia.

Es importante considerar igualmente la relación que debe existir entre discurso pedagógico y práctica investigativa, lo que permitiría la integración entre la teoría pedagógica y la construcción de conocimiento, partiendo de la realidad concreta, en la que se integren problemáticas interrelacionadas, buscando superar, como afirma Porlán (1993: 55), las temáticas no pertinentes de investigación.

Ruptura de paradigmas

El cambio es una necesidad perentoria en el ámbito educativo y para alcanzarlo se requiere, además del reconocimiento de esta necesidad, un trabajo en las estructuras cognitivas, para que logre expresarse en el comportamiento cotidiano, partiendo del interés, la motivación y el compromiso para asumir este nuevo reto.

Considerando que, con las representaciones que los maestros tienen de su práctica docente, están abocados a considerar esta como *“ardua, difícil, sacrificada, subvalorada y poco reconocida”*, es necesario que ellos empiecen a restaurar estas representaciones, con el fin de asumir posturas positivas hacia su ejercicio profesional, que incidan en su propia valoración.

El conocimiento de sí mismo le aporta una mayor información al sujeto para lograr el cambio representacional y, para que este se dé, se requiere además un conocimiento del entorno y un mejor procesamiento de la información. Por otra parte, se debe concienciar a los docentes acerca de las ideas preconcebidas, ya que en algunos casos dificultan el conocimiento de la realidad. La consideración anterior demuestra la necesidad de mantener una mentalidad abierta, más allá de los prejuicios y preconcepciones, los cuales frecuentemente obstaculizan el acceso al conocimiento.

Abordar la reflexión mediante el autoanálisis, como se señaló anteriormente, también posibilita la ruptura de los paradigmas que caracterizan a un grupo determinado y que en ocasiones constituyen una traba para el desarrollo y el logro de nuevos objetivos y el establecimiento de nuevas perspectivas más acordes con los cambios que se dan en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los sujetos, particularmente los maestros.

La ruptura de paradigmas posibilita el pensamiento creativo, como medio para el desarrollo de nuevos conceptos cuya aplicación lleve a nuevos resultados, que permitan mejorar lo ya establecido, mediante el uso creativo de la información y de los recursos disponibles, es decir, la reorganización creativa de la información que se posee en los diferentes contextos en los que se desenvuelve la persona.

Función social del docente

La labor docente es pertinente en la medida en que los conocimientos y saberes que se construyen con los estudiantes tengan sentido para estos, por lo cual es

fundamental que el profesor conozca las características de sus estudiantes, sus historias y experiencias, no solo en el plano académico sino también en el personal. Esto le permitirá referirse a su cotidianidad e igualmente contribuir a la solución de las diferentes problemáticas que caracterizan el entorno en el cual se desenvuelven, dentro de las cuales deben contemplarse en primera instancia los problemas escolares; de igual forma no hay que perder de vista la función social del conocimiento, ya que este no se debe abstraer de la realidad, sino, por el contrario, responder a las necesidades y exigencias del contexto, de tal manera que se contribuya a un mejor desarrollo humano y cultural.

Es importante aclarar que no se trata únicamente de conocer el perfil sicosocial del estudiante, sino también de reconocer las formas propias de asimilación y construcción de conocimiento y de los requerimientos que en este sentido tiene cada ciencia, así como las dificultades de adaptación, socialización, afectividad, relaciones maestro-estudiante, entre otras, ya que es una responsabilidad ética que se asume cuando se elige la profesión de educador.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no puede abordarse al margen de las condiciones concretas en las cuales están inmersos tanto el conocimiento como el estudiante. El cumplimiento de lo expuesto requiere por parte del maestro un conocimiento de los contextos en los cuales se inscriben sus saberes, así como de la relación entre su saber disciplinar y las expectativas sociales que se tienen en torno a este, es decir, las necesidades que se espera sean suplidas para el logro del cambio y transformación social. Dichos conocimientos debe compartirlos el docente con sus estudiantes, con el fin de propiciar procesos de discusión y debates que lleven a desarrollar el pensamiento crítico, una postura reflexiva frente a los acontecimientos de la realidad social y el papel del maestro en ella.

De esta manera el docente contribuye a la formación de procesos participativos, autónomos, basados en la construcción de un criterio personal, lo cual permite formar ciudadanos con compromiso social y capacidad de discusión frente a las diferentes opciones sociales.

En la medida en que la práctica académica lleve a educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos, el profesor se convierte, en términos de Giroux, en un *“intelectual transformativo”*.

A manera de síntesis

Comparando las representaciones sociales de los maestros con lo deseable en estos para responder a las necesidades del ejercicio docente, se evidencia, por un lado, la necesidad de la reflexión sobre la práctica y las características personales de los docentes y, por otro, de la participación abierta del sistema educativo en la generación de espacios que posibiliten el autoanálisis y la construcción de los factores deseables en los docentes, con el fin de cambiar la percepción del maestro y optimizar su ejercicio profesional, ya que, como se planteó, son las concepciones que tiene el docente acerca de sí mismo, de la educación, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, las que determinan y condicionan su actividad frente a los estudiantes, incidiendo finalmente en el desarrollo de estos.

Lo anterior es importante en tanto para ningún maestro es ajena la realidad a la cual se ve abocada hoy la escuela, pues ha perdido su lugar privilegiado como espacio de socialización y de construcción de conocimiento, hasta el punto de que algunos consideran “abolirla”. Por consiguiente, si se desea jugar un papel protagónico frente al desarrollo social, es necesario que el sistema educativo y, dentro de este, el maestro estén a la van-

guardia de los diferentes cambios sociales, económicos y políticos que tienen lugar permanentemente.

En este sentido, el maestro tiene que afrontar el reto de su propio proceso de cambio, que posibilite su desarrollo personal y por ende como sujeto social. Las entidades encargadas de la formación de maestros deben generar espacios que posibiliten la reflexión personal del maestro y la construcción de las características fundamentales del docente contemporáneo.

En consonancia con lo expuesto, es necesario trabajar en el reconocimiento de los maestros como individuos y como profesionales de la educación, lo cual posibilitará una mayor conciencia de sí mismos, de la educación y de su papel como agentes protagónicos del cambio social. El construir una imagen positiva del maestro afianzaría las representaciones que le dan sentido, cualificando la valoración de sí mismo y por ende su práctica profesional.

Finalmente, la universidad debe asumir los retos de formación de un nuevo ser humano, autónomo, con capacidad de continuar su proceso de autoaprendizaje; un ser creativo, innovador, que analice antes de tomar decisiones y que pueda plantear soluciones a los problemas de su país. ■

Referencias

COLECTIVO DE AUTORES. s. p. i.. *Proyecto académico de investigación y extensión en pedagogía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Mimeo.

COLECTIVO DE AUTORES. 2000. *Documentos de acreditación*, No. 2 y 3. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.

DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. 1998. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

DÍAZ AGUADO, M. 2002. *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

DURKHEIM, Émile. 1993. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.

EGGEN, P. y KAUCHAK, Donald. 2001. *Estrategias docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

GIROUX, H. 1997. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

GÓMEZ, J. 2002. *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

MAJMUOV, M. 1983. *La enseñanza problemática*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MORA, W. 1999. “Elementos para la renovación curricular de los proyectos de formación inicial del profesorado de química: una

propuesta desde la pedagogía y la química”. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XI, No. 25. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

MOSCOVICI, Serge. 1961. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

MOSQUERA, C. 2000. *Análisis histórico y epistemológico de las representaciones simbólicas y la terminología química. Implicaciones didácticas de la orientación constructivista*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.

PORLÁN, R. 1989. *Teoría del conocimiento. Teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Microficha.

_____. 1993. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.

_____. y RIVERO, A. 1998. *El conocimiento de los profesores*. Serie Fundamentos, No. 9. Sevilla: Diada.

RODRÍGUEZ DE MARTINEZ, Gladis y SANTANA GAITÁN, Luisa Carlota. 2002. *Representaciones sociales de la práctica docente con un grupo de maestros del sector oficial del Distrito Capital*. Trabajo de grado de maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cinde, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Bogotá. 102 p.