

APRENDER A ENSEÑAR PARA ENSEÑAR A APRENDER M.Sc. PASTOR UMANZOR

¿Qué es ser docente?

Una persona es docente si muestra conocimientos sólidos sobre la materia que enseña, con dominio de un abanico de métodos y técnicas para enseñar a aprender, y actitudes solidarias para la formación humana de hombres y mujeres del futuro.

Históricamente, se ha venido observando que el docente se define por la vocación con que asume su responsabilidad en la enseñanza, o como apóstol de la educación o como profesional comprometido; esto es, o resaltan más aquellas manifestaciones socioafectivas que implican una entrega total al servicio docente, o aquellas que evidencian un compromiso profesional consigo mismo y con la sociedad (Intrator y Kunzman, 2003).

En la segunda línea de pensamiento es posible identificar docentes con un saber pedagógico que les facilita una vida profesional exitosa, porque desarrollan su enseñanza con enfoques teórico-metodológicos orientados a posicionarse en la tarea de enseñar a aprender, capaces de trabajar desde un pensamiento global a lo particular o viceversa en la enseñanza de las ciencias, procurándole sentido pedagógico a lo social en la formación humana de hombres y mujeres, desde la visión del que aprende (Perrenoud, 2001). Esta visión sugiere la adopción de una postura académica de entrega, dedicación, compromiso con el que valora su presencia en las aulas, como una oportunidad de desarrollar un estilo de vida particular de docente, para sentar las bases de una sociedad en constante transformación.

Si los cambios son lo único cierto en la sociedad del conocimiento y la información (Pérez, 2004), los docentes están compelidos a enseñar ciencia en las aulas, no hacer la ciencia, pues en la enseñanza se debe asegurar que los estudiantes aprendan conceptos, principios, leyes, normas, características que deben ser abordadas de manera particular en los niveles escolares: prebásica, básica, media y superior, pues lo que debe cambiar es la amplitud de la acepción de un concepto en cada nivel, pero no tergiversar los alcances del concepto mismo. Esta perspectiva es la que incorpora Delors (1996) en su informe a la UNESCO cuando sugiere que el ser docente es posicionarse siempre en el aprender a aprender, dado que el dominio de

conceptos es inherente con una actuación profesional sólida. Actuación que debe ser construida en el aprender a hacer como la oportunidad de apropiarse de estrategias didácticas que fomenten el enseñar a aprender, desde el aprender a enseñar, que avalarán sus prácticas pedagógicas, tratando de establecer la condición de la persona que ama a los demás, independientemente, de las satisfacciones que le produzca el compartir con otros esos conocimientos y competencias personales y profesionales. El resultado debe ser un docente que valora la persona humana y actúa de manera coherente con ese pensamiento.

De allí que lo fundamental en la enseñanza de las ciencias es la mediación pedagógica (Gutiérrez, 1996). Mediación que debe corresponderse con el desarrollo de un proceso de enseñanza en el que lo más importante es asegurar que los estudiantes aprendan para la vida (Ausubel, 1965). Un aprendizaje significativo es la consecuencia de la adopción de posturas de trabajo críticas y reflexivas, que enfaticen la construcción de conocimientos. Estrategia que se hace posible en la medida que los planes de clase de los docentes sistematicen estilos de enseñanza perfilados con teorías educativas como la escuela que aprende, con enfoques curriculares socioreconstrucciónistas y con teorías de aprendizaje constructivistas en la combinación de Piaget, Vygotsky y Ausubel o de manera independiente, que es la condición que facilitará observar a un docente con una práctica pedagógica en constante reflexión en la acción (Schön, 1998).

Esta perspectiva hace pensar que enseñar a aprender a contar con números fraccionarios implica el desarrollo de métodos y técnicas propias del principio de cantidad en el marco de los números racionales, que es distinto si se enseñara ese mismo principio con números naturales. ¿Qué establece la diferencia? El campo de trabajo. El campo de la enseñanza de los números fraccionarios contiene al de los números naturales y exige el dominio de mayores competencias matemáticas y de razonamiento, por tanto, su enseñanza debe diferir también porque el modelo metodológico debe corresponderse con la amplitud del concepto en estudio. En esa misma dirección, enseñar a aprender en el marco del principio de cantidad difiere del principio de la forma. El principio de la cantidad obedece a una lógica sumativa y el principio de la forma responde a una dinámica comparativa de áreas similares o diferentes, aunque al final se pueda sumar, por tanto, la enseñanza de cada principio exige una dinámica didáctica diferente, aunque

se asuma la teoría de resolución de problemas (Polya, 1987) como la vía de enseñar a aprender matemáticas o a conceptualizar el aprender matemáticas (Brousseau, 1988 en Parra y Saiz ,2005).

Esta diferencia en el concepto obliga a enseñar a aprender con estrategias didácticas que se correspondan tanto con el contexto de la ciencia como con la didáctica de soporte. La exigencia científica matemática, según Polya, se orienta así: comprender el problema, si lo fuera, es decir, establecer con claridad lo que se pide en el problema con vistas a resolverlo; planificación de una estrategia para la solución del problema que implica precisar las relaciones entre los elementos que componen el problema y buscar una posibilidad de respuesta; ejecución de la estrategia, es decir, aplicar los conceptos concebidos anteriormente; confirmación de la solución evaluando desde el inicio la respuesta, si se siguieron los pasos acordados y la coherencia de lo realizado. Esta perspectiva metodológica encaja perfectamente con el método inductivo, que establece, para su desarrollo, los siguientes pasos: establecimiento de la realidad sobre el problema; sistematización en categorías sociales del contenido curricular; análisis y discusión sobre los alcances de las categorías identificadas como objeto de estudio; conceptualización o definición del tema estudiado; y aplicación de los principios aprendidos en otra condición problemática similar. En consecuencia, adoptar la teoría de resolución de problemas para enseñar o aprender matemáticas implica la adopción de una metodología consecuente, que es lo que diferencia a un docente de un especialista, aún si su espacio laboral es la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

El ser docente exige algo más. El docente es una persona que vive en el mismo mundo de todos. Esto es, siente, piensa, actúa, reflexiona, vive o sobrevive; trabaja, se cansa; tiene responsabilidades personales y profesionales. En lo personal, vive las circunstancias sociales, políticas, económicas, culturales y educativas de todos los humanos de un determinado país; tiene una familia que mantener y hacer que valore el futuro, como la oportunidad de desarrollar satisfacciones que impliquen su felicidad (Perrenoud, 2001). En lo profesional, el docente debe ser un investigador de su propia disciplina y de otras relacionadas; un amante de la lectura y la escritura; un orientador de los mejores comportamientos sociales de los estudiantes; un administrador de su saber pedagógico para dirigir y conducir procesos de construcción de

conocimientos en las aulas; y, un agente de cambio, comprometido con la transformación de la educación y de la sociedad (UPNFM, planes de estudio vigentes, 1989; y, Salinas y Forero, 2003).

Esta situación sólo marca lo complejo (Morin, 1994) en que se desempeña el docente. Complejidad que exige un abordaje tanto social como pedagógico, en la enseñanza de contenidos curriculares, al mismo tiempo. Esto resalta las posibilidades de actuación de los docentes en el aula, porque las competencias de un buen docente van más allá del saber-qué y del saber-cómo, se exige una competencia metacríptica (Barnett, 2001), que es la oportunidad de alcanzar un mayor nivel de comprensión e interpretación de lo que sucede en el mundo, desde lo local, desde una perspectiva propia de ser docente, dado el desafío que le implica la sociedad respecto del aprender para la vida de los estudiantes, y asegurar que en su formación humana estén presentes perspectivas basadas en escuelas, currícula, docentes y estudiantes del siglo XXI, en proyección a la crítica de Ander-Egg (2004), quien afirma que en la actualidad se está enseñando en escuelas del siglo XIX con docentes del siglo XX a estudiantes del siglo XXI. Esto es, en las actuales condiciones, se deben desarrollar competencias que fomenten la capacidad de resolver problemas en los campos de las ciencias o de la vida en sociedad, desde las ciencias mismas mediados pedagógicamente para darle sentido al enseñar a aprender.

Esta exigencia contrasta con las oportunidades de formación que se les brinda a los docentes, actualmente. Se siguen definiendo políticas educativas basadas en las políticas neoliberales desde un enfoque globalizado como la panacea de la solución de los problemas del mundo (González Maura, 2000). Se siguen elaborando currícula con enfoques academicistas o tecnológicos, aunque se aspire a nuevas opciones; con teorías de aprendizaje conductistas que priman el acto de enseñar solamente (UPNFM, Rediseño Curricular, 2004). No obstante eso, se le exige a los docentes que desarrollos procesos de enseñanza para que los estudiantes aprendan a pensar, a ser críticos, a ser reflexivos y proactivos, pero no se le ofrece formación o actualización en esa dirección. Quizás porque el hacerlo, sería aceptar que los docentes son, hoy por hoy, los que deben protagonizar las transformaciones educativas en los países. Sería aceptar que debe haber un mejor salario que compense la complejidad de su actuación en y fuera de las aulas antes, durante y después del acto educativo (Cardelli y Duhalde, 2003).

Ser este tipo de docente es exigir la oportunidad de perfilar actuaciones académicas que valoren aristas, dimensiones de ser docente transformador antes que un profesional práctico en la práctica misma. Ser un docente transformador desde la práctica implica la construcción de escenarios formadores de una nueva visión de ser docente; con una práctica pensada, reflexionada, para asegurar la reflexión desde la acción, es decir, pensar en lo qué se hace y cómo se hace en todo momento que se enseñe, utilizando las estrategias didácticas que faciliten un nuevo conocimiento, que conlleva a reflexionar en la acción (Schön, 1998) como la estrategia didáctica fundamental en el enseñar a aprender.

Finalmente, el ser docente es estar allí y ahora. Seguro que su sola presencia en las aulas no es garantía de enseñanza ni de aprendizaje, pero que es un privilegio el tener la oportunidad de potenciar y desarrollar competencias en los estudiantes, para contribuir a la transformación de sus comportamientos sociales, de generación en generación; por esa razón, ser docente es asumir posturas científicas propias de un formador de docentes o en formación humana proactivas, para mediar los contenidos curriculares desde el enseñar a aprender, permanentemente.

BIBLIOGRAFIA:

- Ander –Egg, E. (2004). Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la Competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona (España): Gedisa Editorial.
- Brousseau, G. (1988). Los diferentes roles del Maestro. Argentina: En Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Compilado por Cecilia Parra e Irma Saiz, Editorial Paidós, 10^a reimpresión, pp. 65-93.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. A. (2002). Formación Docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. Disponible en: <http://www.intersindical.org/stepv/peirp/cetera%20y%20f.%20docente.pdf>,
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Quito: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Ediciones UNESCO.
- González, V.(2003). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. Cuba: Universidad de La Habana. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/741Gonzaez258.PDF>,

Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Editorial Gedisa.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Santiago (Chile): Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht. En: Revista de Tecnología Educativa, XIV, n° 3, pp. 503-523. Disponible en:

<http://files.myopera.com/salesianosalto/blog/La%20formaci%c3%b3n%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>,

Pestana, N. (2003). Nuevas visiones sobre la formación docente: el caso de la reestructuración de un programa de actualización de los profesores universitarios. Venezuela: UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. ESCUELA DE EDUCACIÓN. EDUCERE, Artículos arbitrados. ISSN: 1316-4910. Año 6, N° 21, Abril-Mayo-Junio, 46-53. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num21/articulo6.pdf>.

Polya, G. (1987). Cómo plantear y resolver problemas. México: Editorial Trillas, Décimocuarta reimpresión.

Pérez, M. (2004). Un nuevo currículum para la sociedad del conocimiento. De la escuela que enseña a la escuela que aprende. Madrid: Ministerio de Educación-DINESST, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad Complutense de Madrid mroman@edu.ucm.es. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/dinesst/2004/nuevo_curriculum.pdf.

Salinas, M. L. y Forero, F. (2003). El marco general de la profesión del maestro. la profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias. Colombia: ASCOFADE. Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional.