

Desempeño y saberes del maestro

Presentar algunas reflexiones en torno al oficio del maestro, en el marco de los artículos seleccionados para este número, brinda la oportunidad de analizar y comprender el contexto educativo y la manera como los maestros se han formado en el país y las lógicas que marcan su desempeño en la actualidad. Desde esta perspectiva es que se orienta este breve escrito, en aras de poner en consideración de los lectores lo que hoy se exige a los maestros, sin desconocer el *contexto histórico*¹ (Loaiza) en el que se ha desarrollado la educación colombiana como asunto público, independiente de quien lo ofrece, que inicia con las políticas educativas de Bolívar y Santander en 1821, hasta el marco de los procesos de acreditación que se exigen hoy a las instituciones formadoras de maestros. Lo cual nos pone en la reflexión en torno a que el asunto no es solo de esta época, sino también desde siempre en virtud de la obligación impuesta a los maestros de aportar de manera significativa al desarrollo de los sujetos, de las comunidades y de la sociedad en general. Para lo cual es válido retomar los planteamientos de Nieto (1963, p. 23), quien de manera acertada exponía: “lo que es el maestro será la escuela, pero además, lo que es la escuela serán los ciudadanos que en ella se formen, y lo que sean los ciudadanos, será la comunidad, y así mismo la Nación”.

Lo anterior exige entonces una enorme responsabilidad a quienes se deciden y dedican a la formación integral de los alumnos. En virtud de ello, es necesario entonces tener claro que existen algunas premisas centrales para el maestro. Una primera consideración, que a la vez debe ser entendida como la primera regla del sistema educativo, es: **“No hacer daño”**. Así mismo, se debe establecer como meta imperante de los procesos educativos: **Desarrollar Pensadores Críticos y con autonomía Intelectual** y, para ello, la mejor estrategia es: **Que los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a indagar y a cuestionar y especialmente que aprendan en profundidad**. Ello quiere decir que la invitación hoy más que nunca es para que las prácticas de enseñanza dejen de centrarse en la transmisión como posibilidad principal de llevar el conocimiento a las aulas, con lo cual solo se alimenta la reproducción de información.

-
- Método lancasteriano (1821) - Enseñanza mutua.
 - Método Pestalozzi (década de 1870) - Enseñanza objetiva.
 - Pedagogía católica - (1886-1930 - Hegemonía conservadora).
 - Escuela activa (década de 1920) - Centros de interés.
 - Tecnología educativa (década de 1960) - Guías de instrucción.
 - Movimiento Pedagógico Colombiano (década de 1980).
 - Autonomía institucional (década de 1990) - Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994 - PEI.
 - Núcleos del saber pedagógico (primera década del 2000).
 - Formación por competencias.
 - Acreditación de las instituciones formadoras de maestros.

En tal sentido, la apuesta imperiosa debe ser garantizar la apropiación y producción de conocimientos y lograr así aprendizajes en profundidad y desarrollar, ante todo, pensamiento crítico en el alumnado.

Ahora bien, cuando se plantea el asunto de *no hacer daño*, es pensar y reflexionar en nuestras prácticas pedagógicas y didácticas, las cuales se evidencian tanto en nuestras acciones como en los discursos de aula, con los cuales en muchas ocasiones más que motivar los aprendizajes lo que se logra son rabias, dolores y desesperanzas en los chicos, en tanto una palabra mal expresada, una mirada mal intencionada, una pregunta no resuelta o una burla en el aula lo que genera es odio y desapasionamiento por la escuela, por el maestro y, por supuesto, por el aprendizaje.

Así mismo, no permitir la expresión libre y respetuosa del alumno, no permitirles potenciar sus aprendizajes, ocultarles la información a la hora de evaluarlos, no es otra cosa que privilegiar la repetición y reproducción y no la resignificación de la información para lograr apropiación del conocimiento y posiblemente la construcción del mismo. Es decir, los maestros debemos dejar el miedo a que los alumnos tengan a su disposición toda la información posible que les permita resolver problemas, tomar decisiones, argumentar y tener claro qué es lo que tienen en sus cabezas, logrando con ello que las prácticas de enseñanza estén en procura de lograr un buen proceso metacognitivo. Es permitir al alumnado una motivación constante por el aprendizaje, pero sobre todo lograr un verdadero desarrollo del pensamiento crítico, con lo cual seguramente los jóvenes llegarán a aprendizajes en profundidad y no en superficialidad.

Ahora bien, otro aspecto trascendental para el maestro, en el marco de los lineamientos y exigencias actuales es que se tenga claridad en torno a cuáles son los saberes del maestro que deben orientar su quehacer. Al respecto, existen muchas posturas como las de Grossman (1989), Marks (1989), Perrenoud (2001) y Tardif (2004). Sin embargo, uno de los autores de mayor referencia en estos temas es Shulman (1986), en tanto expone que un buen maestro debe poseer:

- Conocimiento del contenido.
- Conocimiento pedagógico general.
- Conocimiento del currículo.
- Conocimiento pedagógico (didáctico) del contenido.
- Conocimiento del alumno.
- Conocimiento de los contextos educativos.
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y fundamentos filosóficos e históricos de la educación.

Lo anterior permite comprender que para ejercer el oficio de docencia no basta con saber mucho de la disciplina, se requieren otros conocimientos esenciales para un adecuado desempeño, dentro de los cuales la didáctica cobra un importante lugar, en tanto, como exponen Ruiz (2007) y Tamayo (2014), es esencial una adecuada modelización conceptual o de los aprendizajes de los alumnos, para lograr así reconocer cuál es la evolución conceptual, como lo expone Toulmin (1977), que alcanzan los alumnos en el procesos de enseñanza y de aprendizaje. Lo cual supone además que a partir de un conocimiento de los alumnos será más factible lograr, por supuesto, una adecuada transposición didáctica como bien lo plantea Chevallard (1998) en su texto *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*.

Así las cosas, ser maestro lleva consigo no solo una responsabilidad, sino además la necesidad de tener múltiples conocimientos, entre los cuales la didáctica y el dominio de un saber específico son importantes; sin embargo, cobra gran relevancia el conocimiento de los alumnos. en atención a ello, es necesario revisar teorías como las múltiples inteligencias (Gardner, 1983), los estilos de aprendizaje, de Kolb (1984) o Alonso, y Honey (1995), así como las habilidades cognitivas (Vasco y Acosta, 2013). Para el caso educativo, las habilidades cognitivas hacen referencia a aquellas que realizan tareas que requieren de un procesamiento de información mental. En ese caso, una tarea cognitiva será aquella en la cual el principal determinante de si esta fue ejecutada exitosamente o no es el procesamiento adecuado de información mental.

Otro aspecto fundante para tener un buen conocimiento del alumnado es la historia de los sujetos, en tanto todos somos sujetos de la historia y ella marca la mayoría de nuestras acciones. En este contexto, es necesario reconocer desde la acción docente: la historia personal, que incluye aspectos genéticos, y también la historia familiar y la historia social que inciden por supuesto, como lo expresa Vygotsky (1988) y también Foucault (1994), en los aprendizajes de los sujetos.

Finalmente, como cierre apertura de esta aproximación al oficio y saberes del maestro es que se invita a pensar hoy más que nunca en cuál es el maestro que se requiere formar hoy, en el marco de qué contexto y discurso educativo, de tal suerte que se superen las exigencias legislativas como la que hoy se presenta en el marco de la Resolución N° 18583 de 2017, que pone nuevas exigencias a los programas de Licenciatura en aras de lograr su acreditación, y por tanto la invitación es a que las comunidades académicas que asumen la formación de maestros reflexionen y resignifiquen sus propuestas curriculares en el marco de las exigencias del contexto, de los sujetos y de las demandas del conocimiento científico y no únicamente en el análisis y cumplimiento a rajatabla de mandatos de Ley que no siempre están en consonancia con la realidad educativa del país y de las regiones.

REFERENCIAS

- Acosta, D. & Vasco, C. 2013. *Habilidades, Competencias y Experticias*. Bogotá: Editorial Corporación Universitaria UNITEC.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. 6a Edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Tercera edición. Argentina: AIQUE.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Vol. IV. Paris: Gallimard.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Basic Books, división de Harper Collins Publisher Inc.
- Grossman, P. (1989). "A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English". *Journal of Teacher Education*, 40(5), 24-31.
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall
- Marks, R. (1989). What exactly is pedagogical content knowledge? Examples from mathematics. Ponencia presentada en la aera Annual Conference, San Francisco, marzo.
- Nieto, A. (1963). *Los maestros*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores S. A.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- Ruiz, F. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 41-60.
- Shulman, L.S. (1986) 'Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching'. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *TED*, 36. ISSN 2323-1026. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Narcea.

Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana, el uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Editorial.

Vygotsky, L. (1988). Cap. IV: Internalización de las funciones psicológicas superiores (pp. 87-94), y Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo (pp. 123-140). En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica, Grijalbo.

YASALDEZ EDER LOAIZA-ZULUAGA
Profesor titular Universidad de Caldas