

La calidad pedagógica exige la formación de maestros investigadores

Martha Cecilia Gil Salcedo

Maestra investigadora jubilada, Escuela Normal Superior de Medellín. Maestra de cátedra de la Universidad Pontificia Bolivariana. Integrante de la Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores (REDMENA). Magíster en educación y asesora/consultora en el campo de la formación de maestros.

*Es necesario vincular teoría y práctica
por la vía de la experimentación,
la investigación y la enseñanza*

Olga Lucía Zuluaga

Introducción

En este texto se plantea una reflexión sobre la política pública que establece la necesidad de formar en Colombia maestros investigadores de su propia práctica, con el ánimo de elevar la calidad de la formación, la enseñanza, el aprendizaje y motivar la escritura pedagógica latinoamericana.

No sería posible formar seres humanos integrales ni ciudadanos si quienes intervienen en ese proceso no asumen el rol como sujetos que deben cumplir con algo más que la enseñanza de una disciplina o profesión. Durante las últimas décadas, las políticas educativas han tenido como soporte el “mejoramiento de su calidad” sin establecer una relación directa con la calidad del maestro, con su condición de sujeto ciudadano, con su condición educativa y su acercamiento al conocimiento; tampoco se ha tenido en cuenta la aplicación de las distintas disciplinas de la educación, lo que hace al maestro distinto de otros profesionales.

En nuestra región se necesita formar integralmente a hombres y mujeres, llevar la enseñanza de calidad a todos los niveles educativos, a todos los rincones apartados, a los más olvidados, a todas aquellas personas que esperan la oportunidad de realizar su proyecto de vida y superar la pobreza, sin que por ello tengan que renunciar a su ser ni a su cultura local. Esta posibilidad la brinda un maestro que forma y enseña con calidad, trasciende el cumplimiento de las funciones técnicas y administrativas de una institución y asume el rol de maestro formador, investigador, autocrítico y proyectista del desarrollo humano y social de la población local articulada a lo universal.

Además, resulta prioritario contar con un currículo en el que se reconozca que

la educación de calidad habrá de ser aquella que permita el aumento en la cantidad y la calidad de oportunidades para el ser humano, una educación como fuente copiosa de oportunidades. También en el plano conceptual, la educación genuina es desarrollo humano, o sea desarrollo de la gente por la gente y para la gente. (Galeano, 2011, p. 66)

Formar a un maestro investigador en el contexto local, regional y universal es un compromiso ineludible para acercar a los planificadores de la educación, a los teóricos, a los investigadores, a los maestros en ejercicio y a los maestros en formación. En ese sentido, los aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano en los años setenta y ochenta del siglo pasado resultan motivo de análisis, puesto que propuso desarrollar estrategias que permitieran dignificar el oficio del maestro y posicionar el rol y la identidad del educador

como un ser sensible, diseñador de la enseñanza y el aprendizaje, que piensa su práctica teniendo en cuenta que es una labor conceptual y artística compleja, a través de la cual construye, escribe y divulga el saber pedagógico. Esta posibilidad se hace realidad cuando el maestro acepta su saber pedagógico como propio, como valioso, como fuente de satisfacción y de éxito; cuando lo hace explícito y lo pone en movimiento para que desarrolle sus frutos.

Para comprender y lograr lo anterior, cabe recordar que la pedagogía pertenece a la vertiente sociohumanista, necesita validar sus explicaciones con la experiencia, la enseñanza y la reflexión. A diferencia de las ciencias naturales, donde la teoría permite interpretaciones parciales, en las ciencias humanas la interpretación teórica no se logra aislando las variables, sino más bien integrándolas: las partes no se comprenden sin referencias al todo. Entonces la propuesta es practicar las teorías pedagógicas y educativas, para sistematizar posteriormente la práctica, usando la investigación, y producir saber pedagógico. Las teorías prescriptivas tienden a hacer posible que la práctica social produzca nuevos procesos o comportamientos a partir de los supuestos científicos establecidos.

Podemos afirmar que autores como Rousseau, Platón, Froebel, entre otros, no hicieron teoría de la educación explicativa y predictiva. Su propuesta teórica establece unos supuestos sobre las razones de la educabilidad o de la educación. Es decir, instauran principios y hacen recomendaciones sobre la manera en que se puede y se debe hacer la educación. Su función es prescriptiva y recomendatoria, es decir, actúa sobre el todo social con la misma dinámica que la moral y la política.

Sin embargo en algunas situaciones esta teoría de carácter prescriptivo, puede emplearse para explicar lo que ocurre en los ámbitos propios de la educación. La teoría educativa, es un conjunto de principios, orientaciones y recomendaciones interconectadas y estructuradas para influir sobre la actividad educativa. La pedagogía permite seleccionar y re significar los aportes de las demás disciplinas y producir y enriquecer su propio conocimiento, a partir de sus postulados y los que ellas le ofrecen en la relación interdisciplinaria que le es connatural. (CAENS, 1999, p. 8)

La hermenéutica, anfitrión de la pedagogía

Los planteamientos anteriores invitan a la investigación desde la corriente interpretativa y a la tradición hermenéutica –se hace alusión a una investigación reflexiva por cuanto se centra en la comprensión y la interpretación de los fenómenos socioculturales desde los significados de los actores–. La formación del maestro se orienta hacia la investigación y la autonomía profesional, reconociendo la situación cambiante de la práctica. Esta concepción de carácter personalista y humanista surge como respuesta a las limitaciones del enfoque técnico e instrumental y, por contraste, hace énfasis en la autoformación del maestro, de su afectividad y sus actitudes. Por tanto, se afirma que

la riqueza teleológica de la pedagogía no tiene mayor anfitrión y auspicio que la hermenéutica, puesto que la misión pedagógica de humanización de los jóvenes, de promocionar su racionalidad integrada a su autonomía, a su responsabilidad solidaria y a su sensibilidad ética y estética, no son más que dimensiones valiosas de la formación que le da sentido y unidad a la teoría y práctica de la pedagogía en cualquiera de sus corrientes y perspectivas. (Flórez, 2001, p. 174)

De esta manera, resulta connatural a la misión social de las escuelas normales y las facultades de educación investigar la formación de los maestros. En ese sentido, los maestros deben asumirse en un campo de experimentación

porque es necesario a toda institución de saber, tener un campo de experimentación, donde se confronten los procesos de apropiación de los conocimientos y la producción de saber. Para que la confrontación de los procesos de apropiación de los conocimientos y la producción de saber sea posible es necesario remitir la aplicación a una realidad; no porque haya una realidad inmediata entre el concepto y su aplicación, sino porque los conocimientos tienen que cumplir una función transformadora y tienen que tener una vinculación con una práctica específica que los vaya legitimando, que los vaya insertando en su quehacer. (Zuluaga, 1997, p. 156)

La invitación, entonces, es a concebir los planes de formación de maestros como un espacio de práctica pedagógica e investigativa en permanente reconceptualización y resignificación. Los maestros en ejercicio y los maestros en formación se apropian de los conceptos producidos en otras sociedades y culturas por intelectuales de distintos saberes e instituciones que participan en ese proceso. Sin embargo, se pretende superar la apropiación pasiva de esos conceptos, por medio de la observación, la experimentación, la reflexión y el registro escritural que hace visible la postura ética y pedagógica sobre los conocimientos y prácticas que se están aplicando y confrontando en un contexto real. Es decir, se requiere problematizar los conocimientos.

Para llevar a cabo este sueño ambicioso y arriesgado es condición construir una relación muy estrecha con la memoria del saber pedagógico, es decir, cómo abordaron los pedagogos clásicos y cómo lo hacen los pedagogos contemporáneos, los psicólogos del desarrollo y la tradición reflexiva de la escuela los problemas de la autoridad del maestro y diversas preguntas, como por qué existe la desmotivación, cómo se logra el aprendizaje, cómo se aplica el juego, acaso el maestro tiene que ser afectuoso, cómo se enseña, cómo se forma... En suma, cómo traducir la cotidianidad de las instituciones educativas en objetos de formación y de enseñanza.

Para lograr este propósito el maestro investigador usa el diario de campo, que consiste en

un seguimiento al proceso de aprendizaje como investigador, al asumir como objeto de estudio la práctica pedagógica que se desarrolla en el aula de clase u otro espacio educador. Permite construir una visión holística de la labor docente. Es un instrumento de apoyo que retroalimenta el quehacer pedagógico, almacena infor-

mación que permite tutoriar los momentos más significativos en el aprendizaje y en la formación de los alumnos. Con visión proyectista es un libro autobiográfico que da cuenta con un sello significativo de nuestra trayectoria como maestros. El diario de campo pedagógico, lo habilita para aprender a aprender, aprender a describir su propio proceso de formación como maestro. (Gil, 1996, p. 78)

Esta escritura le permite al maestro participar en la producción de nuevos conocimientos. Parafraseando a Olga Lucía Zuluaga, le permite *insertarse* para cerrar la brecha entre los que escriben y los que leen. Por eso, el maestro investigador formador y los aspirantes a normalistas participan en el campo de la experimentación: reconceptualizan los procesos prácticos, reflexionan, escriben y comunican a sus pares las reflexiones y los hallazgos que hacen en espacios de conversación y debate tales como seminarios, talleres, congresos, semilleros, con el propósito de presentar nuevas comprensiones y soluciones a problemas como el desplazamiento, la violencia intrafamiliar y social, el maltrato de la niñez, la soledad, la falta de afecto, las nuevas relaciones con la naturaleza y con los medios de comunicación, las TIC, por medio del saber pedagógico construido por el maestro.

El maestro que sabe hacer uso de la etnografía y de la hermenéutica es un maestro que enseña e investiga a la vez. Además, comprende que

la descripción neutral y objetiva, libre de valores y de interpretación subjetiva, es un tipo de investigación ya superada y suficientemente criticada. Toda investigación social-humana se diseña y desarrolla desde cierto contexto y horizonte propio del investigador que le permite ver y enfatizar unas cosas más que otras, identificar ciertas relaciones como más reveladoras, definir ciertos sentidos como más significativos para él, como investigador, para la época, para la comunidad de especialistas, para las prioridades socioculturales y políticas que están en juego a propósito de la investigación que realiza. Toda investigación es una interpretación y toda interpretación es una valoración cualitativa de la experiencia. (Flórez, 2001, p. 176)

Un maestro investigador adquiere la autonomía profesional a través de una práctica reflexiva, en sintonía con la teoría pedagógica, que le otorga sentido a la problematización de la cotidianidad institucional y lo habilita como experto para posibilitar modelos pedagógico-didácticos alternativos para solucionar problemáticas relacionadas con la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y la formación. Se trata de desmitificar las barreras entre el investigador, el maestro, el observador y el observado, el experimentador y el teórico. Se requiere, por tanto, una postura ética que implica un modo de ser, una cotidianidad hermenéutica, una forma de ser del conocimiento, vivenciar “los ciclos de observar, ensayar, analizar, hasta producir un escrito coherente” (Zuluaga, 2000, p. 157).

La institución que garantice este reto avanzará hacia otros modos y formas de generar calidad; logrará que el maestro sienta la escritura como una necesidad y una motivación inherente a su trabajo. Así se construye el vínculo entre los tres campos: la experimentación, la investigación y la enseñanza.

¿Cuál es la fertilidad de la etnografía y la hermenéutica que genera calidad en la formación de los maestros?

En etnografía, el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos, lo cual equivale a afirmar que cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a registrar (Murillo, 2008).

El arte de interpretar que aporta la hermenéutica como enfoque metodológico le permite al maestro investigador comprender la formación como concepto articulador que guía la acción de la enseñanza y ayuda al maestro a distinguir una práctica pedagógica de otra que no lo es, por cuanto no humaniza ni educa desde la vida y para la vida. La hermenéutica facilita la interacción teoría-práctica, pero se ve afectada cuando la apropiación y la inserción de un conocimiento no tienen éxito en la acción práctica. El maestro hermeneuta se distancia del tradicional: no parte de certidumbres, no enseña porciones de verdad ni se recrea como poseedor absoluto de sabiduría y autoritarismo; enseña desde la incertidumbre, es decir, enseña desde la duda, provoca en los estudiantes el deseo y la voluntad de indagar, de buscar de manera incansable, de construir pensamientos, conocimientos y posturas para “avanzar por ese camino de nunca acabar que es la vida del espíritu inteligente, que no se cansa de explorar el mundo, que no se estanca, que no se paraliza” (Flórez, 2002, p. 175).

El maestro hermeneuta asume la enseñanza contextualizada, determinada por factores históricos, sociales y culturales, se esfuerza por interpretar qué hay detrás de la realidad de los niños, jóvenes y adultos mayores. Escucha, respeta y descubre los símbolos culturales, los sentimientos, las posturas éticas, y hace de todo ello objetos de enseñanza y contenidos curriculares que contribuyen a la formación ciudadana. De esta forma define una actitud hermenéutica en tanto se esfuerza permanentemente por interpretar y aclarar lo que aparenta ser complejo e indescifrable. En consonancia con Vattimo, “lo que Nietzsche llamó Escuela de la sospecha es quizá lo que caracteriza de manera más general el pensamiento de este siglo, a tal punto que puede considerarse su principal descubrimiento o herencia para el próximo siglo” (2008, p. 30).

El maestro hermeneuta mantiene una actitud dialéctica cuando enseña. Motiva mediante estrategias activas la búsqueda y el cambio metódico de perspectiva que le permite desarrollar un sentido permanente para superar cualquier postura parcial y unilateral, puesto que los conocimientos no se construyen con la primera percepción. Para el maestro hermeneuta enseñar un conocimiento es permitirle al estudiante que experimente con ese conocimiento más puntos de vista, otras perspectivas del objeto de estudio y la apertura a la crítica de una comunidad intersubjetiva de posibles observadores. Provoca el diálogo, el intercambio de puntos de vista y opiniones entre los participantes. Educa reconociendo la riqueza de la palabra y el diálogo como una estrategia que permite reconocer al otro y resignificar el conocimiento.

Reflexión final

La calidad de la enseñanza proviene en buena medida de las estrategias que un maestro estudioso y con vocación aplique para ejercer una labor cotidiana que demanda adaptaciones permanentes, capacidad de escucha, la actualización de los conocimientos y flexibilidad curricular. Como afirma Feiman-Nemser (2001), los profesores deben aprender a través de la práctica que los involucra en procesos de conjetura, experimentación y valoración.

A lo largo del texto se han abordado temas que muchos autores han trabajado desde perspectivas diferentes, pues una práctica pedagógica de calidad demanda, por supuesto, una actitud crítica que solo se construye en un ejercicio continuo de reflexión sobre el quehacer. La invitación es a desarrollar la práctica de manera *situada*, es decir, usar la investigación social para leer los contextos y aplicar el bagaje de conocimientos pedagógicos para actuar con diseños pertinentes respecto a la realidad, con visión transformadora y generadora de igualdad, equidad, fraternidad y desarrollo humano.

Finalmente, el maestro que busca calidad en la formación, la enseñanza y el aprendizaje tiene que asumirse como maestro investigador, realizando pequeñas y grandes investigaciones, planeando y desarrollando proyectos pedagógicos, pensando y escribiendo acerca de sus realizaciones, y aprendiendo a refinar la autocrítica de su propia práctica y la crítica argumentada y fraternal de las prácticas y escritos de sus colegas. Estas actividades, realizadas por grupos de maestros, permitirán la constitución de una verdadera comunidad educativa alrededor del saber pedagógico como eje central de su quehacer.

Referencias

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Flórez, R. (2001). Hermenéutica y pedagogía. En Nombre Apellido (ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales* (pp. 174-176). Medellín: xxxxx.
- Galeano, R. (2011). *La promesa de la formación integral en la educación superior: educar primero a los profesores. Formación ciudadana. Una mirada desde Colombia y México*. Medellín: Universidad de Antioquia, Universidad de Colima, Fondo Editorial CIB.
- Gil, M. C. (1996). El diario pedagógico y la formación de maestros. *Revista Escuela Normal Superior de Medellín*.

- Murillo, G. (2008). *Investigación y práctica pedagógica*. Medellín: Escuela Normal Superior de Medellín.
- Vattimo, G. (2008). *Investigación y práctica pedagógica*. Medellín: Escuela Normal Superior de Medellín.