

El ideario del profesor de matemáticas de Básica Primaria en la (re)significación de su práctica pedagógica

*Deivis Galván Cabrera**

RESUMEN

Con el presente proyecto de investigación pretendo analizar la relación que se genera entre el ideario pedagógico del profesor de Básica Primaria y la (re)significación de su práctica pedagógica. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, bajo un diseño de estudio de caso(s),

puesto que me interesa dilucidar una porción de la realidad, en particular, dónde el ser humano es dialógico y comunicativo, fundador de sentidos y significados (Sánchez, 1998).

Palabras clave: educación matemática, ideario del profesor, práctica pedagógica, (re)significación.

* Universidad de Antioquia. Dirección electrónica: dgalvanc@hotmail.com

EL PROBLEMA

Analizar el actuar en el que los profesores nos involucramos dentro y fuera del aula de clase, para enfrentar nuestra labor como docente, pero sobre todo, la manera como cada uno de nosotros enfrentamos/asumimos estas acciones es lo que me moviliza a realizar el presente trabajo de investigación, en el que pretendo dar cuenta del cómo se entreteje la amalgama de voces que forman el ideario con el cual el docente de matemáticas del nivel de Básica Primaria -que aunque no posee una formación específica en el área- enseña matemáticas y cuál es la posible (re)significación que este puede hacer de su práctica pedagógica.

El interés por este tema se debe, en primer lugar, a los diálogos que se han presentado cuando nos reunimos los profesores del área de matemáticas del municipio de Cauca, por mesa de trabajo municipal, con el fin de desarrollar colectivamente una exploración conjunta de las experiencias e interpretaciones sobre el trabajo docente del profesor de matemáticas, diálogos en los que se evidencia una variedad de interpretaciones y significados de lo que representan las matemáticas para cada uno de nosotros. En segundo lugar, por la riqueza discursiva que se genera en las disertaciones entre profesores, sobre las apreciaciones e interpretaciones que tenemos en relación con las matemáticas y con la práctica pedagógica, lo cual, considero, me permitirá interpretar y comprender cómo los docentes de matemáticas de Básica Primaria (re)significan su práctica pedagógica, según el contexto sociocultural en que se encuentran.

Con base en lo expuesto, considero necesaria la reflexión sobre el ideario del profesor de matemáticas de Básica Primaria, concibiendo ideario, acorde con Jaramillo (2003), como el entretendido de ideas que se van formando en el transcurso de la vida, ideas que se movilizan según las necesidades y el contexto. Las ideas se constituyen tanto de forma individual, como en las prácticas en comunidad, y son el producto del cómo vemos y entendemos el mundo. Y la reflexión sobre la (re)significación de la práctica pedagógica la asumo desde la perspectiva sociocultural de la educación matemática, que según D'Ambrosio (2006), Radford, D'Amore & Bagni (2006) y Jaramillo (2011), es entendida como el producto de la actividad humana, generada a partir de las interacciones sociales en un tiempo y contexto determinados.

Considerando los argumentos anteriormente expuestos, planteo la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo el ideario del profesor de matemáticas de básica primaria (re)significa su práctica pedagógica?

MARCO DE REFERENCIAS

Llinares (1991, 1994, 1996, 2000) en sus trabajos de investigación plantea que la práctica pedagógica del profesor de matemáticas debe ser entendida como una práctica social: *enseñar matemáticas*, comprendida como el conjunto de acciones que realiza el profesor cuando ejecuta las tareas que definen la enseñanza, la cual incluye acciones como asesorías, reuniones de profesores, participación en seminarios, talleres, capacitaciones y demás actividades a las que conlleva la profesión docente. En estas investigaciones se cree que aprender a enseñar matemáticas está fuertemente condicionado por las creencias epistemológicas sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje, y sobre el propio proceso de aprender a enseñar; además, se piensa que estos conocimientos se construyen cuando está en proceso de formación, pero ¿cómo se enseña matemáticas, cuando no se cuenta con una preparación formal para ello? Pregunta que me moviliza a reflexionar sobre cuáles son las oportunidades que tienen los docentes de Básica Primaria que no poseen una formación en matemáticas para generar su propio conocimiento práctico personal, el cual les permite comprender las matemáticas, encontrar diversas formas de enseñarlas y las formas de pensar matemáticamente útiles para los estudiantes. Ubicados en el plano de la presente investigación, dicho conocimiento se concibe como uno de los pilares de la (re)significación de la práctica pedagógica de los docentes.

Las investigaciones en educación matemática desde una perspectiva socio-cultural, realizadas por D'Ambrosio (2004), Jaramillo (2003) y Cedro (2008), me permiten asumir que el conocimiento práctico personal del profesor hace parte de su ideario pedagógico, el cual es producto de una construcción tanto individual como colectiva; es dinámico y dialéctico. Se genera en la reflexión constante sobre la práctica pedagógica, en los diálogos entre compañeros de trabajo y alumnos, cuando se busca en diferentes fuentes teóricas e investigaciones alternativas de acción en el salón de clase. En la construcción del ideario, el profesor hace una reflexión dialógica entre teoría y práctica; reflexión que según Pérez (2004) es el proceso en que el docente compila datos, describe situaciones y analiza su quehacer, para elaborar teorías que implementará y validará en proyectos y en diálogos con sus colegas, propiciando la constitución de prácticas sociales que (re)significan y dan formas de comprensión propias de su trabajo, que según Monteiro & Méndez (2011) son producidas, validadas, transmitidas y legitimadas por los propios grupos que las realizan.

Según Cedro (2008) la (re)significación de la práctica pedagógica debe ser asumida como el dar un significado propio a dicha práctica. La (re)significación comienza a ser constituida desde los conocimientos adquiridos en la educación inicial¹ que reciben las personas que llegan a hacerse profesores y cuando se inician en la cultura de las matemáticas, hecho que influye en el proceso de aprendizaje y de enseñanza de las matemáticas. Aquí la expresión “cultura de las matemáticas” es entendida en consonancia con D’Ambrosio (2004) como el conjunto de conocimientos, valores, normas de comportamiento y formas de ver el mundo con y desde las matemáticas, de y para unos individuos que viven en un tiempo y espacio determinados. En relación con esta visión de cultura y las particularidades del cómo han llegado a ser profesores de matemáticas, los partícipes de esta investigación le da importancia al análisis del ideario pedagógico de los docentes que les posibilita la (re)significación de su práctica pedagógica, lo que constituye construcciones culturales de las matemáticas en las que se muestra y se fundamenta la identidad propia de cada profesor, según el tiempo y el contexto en que se da su práctica pedagógica.

OBJETIVO DEL PROYECTO

Analizar la relación que se genera entre el ideario pedagógico del profesor de Básica Primaria del municipio de Caucasia y la (re)significación de su práctica pedagógica.

METODOLOGÍA

Según las particularidades de la investigación, el presente estudio se enmarcará desde el paradigma cualitativo, bajo un diseño de estudio de casos, tal como lo propone Yin (2009). Este abordaje me permitirá comprender la construcción de realidades personales y culturales de tres profesores de Básica Primaria que no poseen una formación específica en matemáticas, y posiblemente les permitirá a ellos dar sentido a lo que les ha ocurrido y les está ocurriendo como profesores. El análisis que logre hacer en la investigación me permitirá vislumbrar una porción singular de la realidad, en la que el ser humano es dialógico y comunicativo, fundador de sentidos y significados (Sánchez, 1998). La información producto de la investigación permitirá legitimar las experiencias y la visión (idea) de mundo de los tres profesores partícipes de la investigación, tratando, por mi parte, de comprender cómo han construido su identidad, qué sentido le dan a su profesión, a sus vi-

¹ Para la presente investigación la educación inicial es comprendida como la educación del nivel de básica primaria y básica secundaria

das, qué papel juega la educación matemática en todo ello, como también cuál es el norte que le dan a la práctica pedagógica. Esta información se constituirá en conocimiento cultural que, en gran medida, le dará sentido a las formas como los profesores de Básica Primaria se relacionan con las matemáticas.

Según el enfoque y las posibilidades que me permite el estudio de caso(s), planteo una noción de ser humano acorde con la propuesta por Sánchez (1998) quien concibe al ser humano, como un ser en el mundo, un ser espacio-temporal, situado en el mundo con otros, que existe como experiencia vivida, que participa en la comunidad y en la cultura. El ser humano es un ser no acabado, es un ser que habla para pronunciar las cosas, denominarlas y (re)significarlas; es un ser que con la palabra llena de significados al mundo. Basado en este mismo autor, planteo que los supuestos gnoseológicos, referidos a las concepciones de sujeto y objeto, y a su relación con el proceso de conocimiento, se concretan, en cómo el ideario de los profesores de matemáticas de Básica Primaria (re)significa su práctica pedagógica.

Para la producción de la información realizaré el estudio de tres casos -profesores de matemáticas del nivel de básica primaria que no poseen una formación específica en el área-; profesores en ejercicio, vinculados al sector oficial de la educación pública en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Cauca. Para ello les solicitaré y acompañaré en la construcción de sus autobiografías, las cuales serán complementadas con entrevistas semi-estructuradas, observación no participante y el registro en un diario de campo que llevarán los profesores, anotando en él las reflexiones sobre su práctica pedagógica. Este proceso se realizará durante dos meses, trabajando en dos sesiones por semana, con una duración de dos horas por sesión. Como instrumentos que posibilitarán un mayor y mejor registro de la información haré uso de videograbaciones, grabaciones de audio y un diario anecdótico que llevaré como investigador.

La información que se obtenga como producto de las acciones planeadas para el trabajo de campo será estudiada a través de bitácoras de análisis, de la cual se identificarán categorías emergentes que, a su vez, se constituirán en unidades de análisis. Cada una de las unidades de análisis será interpretada a la luz de los datos producidos, los referentes teóricos y mis reflexiones como investigador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cedro, W. (2008). O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórica-cultural. São Paulo: Universidad de São Paulo.
- D'Ambrosio, U. (2004). Un enfoque transdisciplinar à educação e á história da matemática. En M. A. Viggina, & M. Carvalho, Educação matemática: pesquisa em movimento (págs. 13-29). Sao Paulo, Brasil: Cortez.
- D'Ambrosio, U. (2006). Ethnomatematics. Link between traditions and modernity. Sao Paulo, Brasil: Sense Publishers.
- Jaramillo, D. (2003). (Re)constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- _____ (2011). La educación matemática en una perspectiva sociocultural: tensiones, utopías, futuros posibles. Revista Educación y Pedagogía, 23(59), 13-36. Colombia.
- Llinares, S. (1991). La formación del profesor de matemáticas. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- _____ (1994). El profesor de Matemática. Conocimiento base para la enseñanza y el desarrollo profesional. En L. Santaló, La enseñanza de las Matemáticas en la Educación Intermedia (págs. 249-295). Madrid: Rialp.
- _____ (1996). Contextos y aprender a enseñar matemáticas. En J. Giménez, S. Llinares, & V. Sánchez, El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. (págs. 13-36). Granada: Comares.
- _____ (2000). Comprendiendo la práctica del profesor de matemática. En J. P. Ponte, & L. Serrazina, Educação Matemática em Portugal, Espanha e Italia (págs. 109-134). Lisboa, Portugal: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Monteiro, A., & Mendes, J. (2011). Prácticas sociales y organización curricular. Educación y pedagogía, 23(59). Colombia.
- Perez, G. (2004). Prática reflexiva do professor de matemática. En M. A. Viggina Bicudo, & M. Carlho Borba, Educação Matemática: Pesquisa em movimento (págs. 251-263). São Paulo: Cortez.
- Radford, L., D'Amore, B., & Bagni, G. T. (2006). Obstaculos epistemológicos y perspectiva socio-cultural de la matemática. L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate, 29B (1), 12-39.
- Sánchez, S. (1998). Fundamentos para la investigación educativa: Presupuestos epistemológicos que orientan la investigación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Yin, R. (2009). Case study research: Desing and methods (4ta ed., Vol. 5). London, New Delhi: SAGE Publications.