

Narrar la práctica docente

Israel Alatorre Cuevas

PROFESOR, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Correo electrónico: israfel67@yahoo.com



RESUMEN

En este artículo se presentan algunos aspectos sobre el desarrollo de cinco experiencias recientes de formación y actualización de profesores, tanto de nivel básico como medio superior y superior, verificadas en el Distrito Federal y el estado de Oaxaca. Como producto final de dichas experiencias, se solicitó a los participantes la composición individual de narrativas en las que se explicitara algún episodio particular del quehacer docente, con el propósito de describir su intervención en términos de discurso y acción, para identificar y analizar las motivaciones de dicha intervención. El planteamiento metodológico a partir del cual se trabajó fue el de la reflexión sobre la práctica, como vía privilegiada para la optimización de la enseñanza.

Palabras clave: narrativas, autonarrativa, reflexión sobre la práctica, mejora docente, trayectorias profesionales docentes, ciclos de vida, introspección.

ABSTRACT

This article presents some aspects about five recent experiences of training and retraining teachers from elementary, medium and higher level, verified in Mexico City and the state of Oaxaca. As the final product of those experiences, the participants composed an individual narrative in which they reported a particular episode of their teaching work, in order to describe their intervention, in terms of their own discourse and action, to identify and analyze the motivations of such intervention. The methodological approach, from which we worked, was the reflection on practice, as a privileged way to improve teaching.

Key words: narrative, self-narrative, reflection on practice, improve teaching, teaching careers, life cycles, introspection.

“Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela”.

Donald Polkinghorne.

La práctica docente como objeto de la reflexión

No obstante la exuberante complejidad de la docencia, las oportunidades para que los enseñantes¹ se detengan a examinar así sea momentáneamente su propia práctica, y que a la luz de dicho ejercicio ana-

lítico identifiquen tanto las peculiaridades respecto de lo que hacen como las creencias que subyacen a dicha práctica, suelen ser escasas.

Aunque los profesores participen continuamente en actividades de formación o actualización, la práctica docente llega a desarrollar una especie de inmunidad al escrutinio y la transformación, permaneciendo relativamente intacta hasta que se le aborda como objeto particular del trabajo reflexivo de quien la protagoniza.²

La propuesta que orienta este trabajo apunta a la optimización de la enseñanza mediante la recuperación reflexiva de la práctica docente, para encauzar los productos de esa reflexión hacia una acción transformadora de dicha práctica. Se parte de identificar aquello que el profesor *hace y dice* para enseñar, así como *lo que cree* acerca de la enseñanza, rastreando (hasta donde sea posible) los orígenes de esas creencias. El propósito final de todo este proceso es fortalecer lo que se hace bien y reformular lo que no funciona, para instaurar las bases de una práctica reflexiva.

A propósito de lo anterior, Perrenoud (2007: 46) postula:

“(...) podemos esperar de una práctica reflexiva que:

- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Favorezca la acumulación de saberes de experiencia.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.

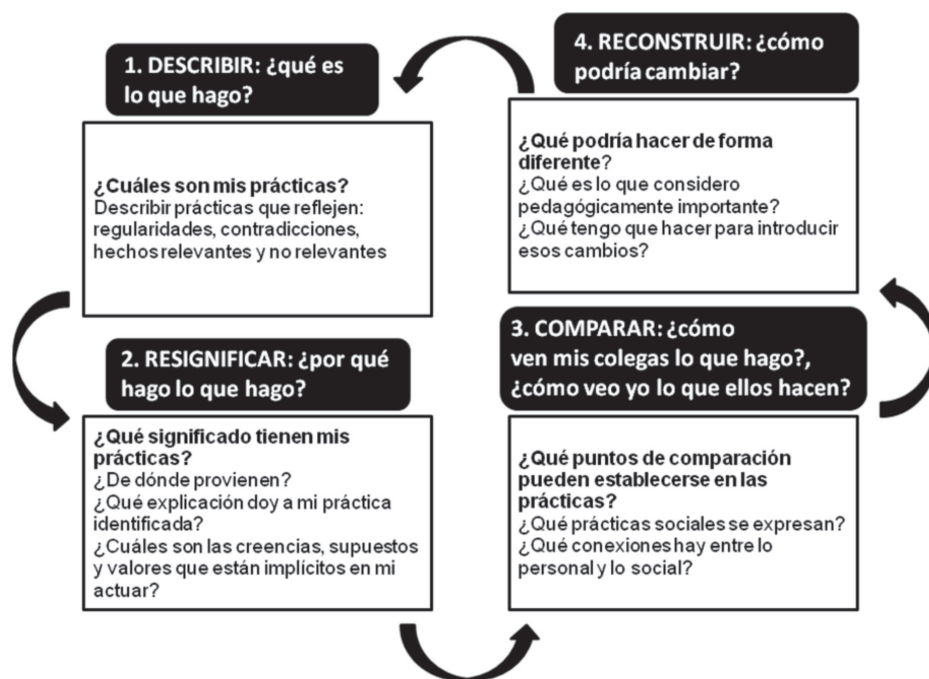
- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar con uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación.

El proceso reflexivo y sus momentos³ se ilustran en la denominada *espiral reflexiva* (Justo, Cruz y Jarillo, 2010: 91), cuyo esquema se presenta en la figura 1.

Si bien existen múltiples propuestas metodológicas para dinamizar la reflexión sobre la práctica docente (Justo, Cruz y Jarillo, 2010: 88), en este

FIGURA 1

Esquema de la espiral reflexiva y sus cuatro momentos



trabajo se recuperan las experiencias de cinco actividades de formación y actualización docente orientadas a la reflexión sobre la práctica, cuyos productos fueron narrativas⁴ sobre la tarea docente. Dichas actividades estuvieron coordinadas por el autor de este artículo durante 2012. Dos de ellas se realizaron en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (FESZ-UNAM)⁵ y las tres restantes se impartieron en igual número de sedes del estado de Oaxaca.⁶

Narrativas en acción

La decisión de optar por las narrativas como instrumento de trabajo se tomó a partir de tres consideraciones: pausar (así sea brevemente) la turbulencia propia de la tarea docente, aprender reflexivamente la práctica y articular la reflexión para la acción con la escritura. Estos tres propósitos confluyen en lo que algunos autores denominan *descentramiento*:

contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de *reflexión*. Los psicólogos cognitivos llaman a esto “descentramiento”, y el proceso permite, digamos, que un maestro se escape momentáneamente del frenético ajeteo de la vida en el aula —que es inmediata, simultánea e imprevisible— para explorar su vida y, posiblemente, darle un sentido (McEwan y Egan, 2005: 188).

El abordaje de los contenidos en cada actividad se realizó a partir de la discusión en el aula de materiales textuales propuestos para tal fin, utilizando distintas técnicas grupales. A la par de lo anterior, se efectuaron varios ejercicios individuales de narración: primeramente orales y después escritos. El producto final de las cinco actividades fue una narrativa individual en la que se recreó y analizó algún episodio relevante en el quehacer docente.

En los ejercicios de narración verificados en aula se pidió identificar sucesos específicos de su práctica,⁷ focalizando la *intervención docente*, que se definió de la siguiente manera: alguna acción o enunciación (aislada o en serie), de consecuencias claras en la situación educativa en que haya ocurrido

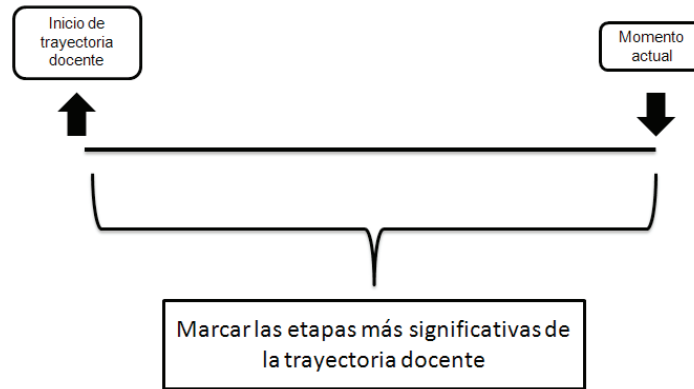
el episodio. A manera de detonadores de la expresión autonarrativa, se propusieron “pies narrativos”, esto es, frases inconclusas como: “El mejor episodio de mi intervención docente durante el ciclo escolar anterior fue...”; o bien: “El momento más difícil a lo largo de toda mi trayectoria como docente ha sido...”

Por lo que respecta a los productos finales, se solicitó a los profesores escribir narrativas en las que plasmaran intervenciones *emocionalmente significativas* en el desempeño profesional: afortunadas, desafortunadas, aleccionadoras, incomprensibles, irritantes, satisfactorias, entristecedoras, hilarantes, de ruptura, de reformulación profesional, etcétera. La consigna para la entrega de las narrativas finales fue la siguiente:

Texto elaborado individualmente, dividido en dos partes: *Narrativa descriptiva* y *Ejercicio reflexivo-explicativo*. *Narrativa descriptiva*: focalizar un episodio específico, en el cual se destaque su intervención docente. Se compondrá de la recreación de un episodio de intervención docente (desarrollo del qué y el cómo). *Ejercicio reflexivo-explicativo*: rastreo introspectivo en busca de analizar por qué hice lo que hice y/o por qué dije lo que dije en ese episodio. Las motivaciones posibles abarcan una enorme variedad, por ejemplo: emocionales, morales, presupuestos disciplinarios o metodológicos, circunstancias de vida, determinaciones laborales, inclinaciones ideológicas, modelos de docencia admirados, etcétera.

La entrega del producto final del curso estuvo precedida de un acompañamiento al proceso de composición escrita, el cual se apoyó en dos acciones: ejercitar la construcción de narrativas, orales y escritas; y compartir, al inicio de cada sesión, la lectura en voz alta de narrativas escritas por maestros en otros espacios y momentos. Esta segunda acción resultó particularmente útil, pues además de permitir a los docentes tener una idea clara respecto a lo esperado como producto final, permitió disponer de “textos mártires”,⁸ que se criticaron ferozmente.

FIGURA 2
Esquema del ejercicio realizado sobre la trayectoria docente



Un aspecto relevante de los procesos de escritura verificados es que en la encomienda de diseño de narrativas escritas se hizo hincapié en que el núcleo de dichos textos era el *contenido* y no la *forma*, así que no se esperaba la presentación de textos formalmente impecables.⁹ Esta indicación obedeció a un propósito particular: no entorpecer el desarrollo de los procesos de escritura con revisiones que lejos de motivar a los autores a alinear sus textos podían alejarlos de la tarea eje, que era el registro de su práctica.

El hecho de promover entre profesionales de la educación prácticas de escritura no sometidas al régimen de la corrección ortográfica o gramatical, y para colmo hacerlo dentro de recintos escolares, puede despertar suspicacias, pero cabe decir que al dar esta indicación se formularon dos observaciones: al impulsar el quehacer escritural, el término *escritores* se utilizó en el “sentido general” que le confiere Delia Lerner: un uso activo y eficaz de la composición escrita con propósitos sociales relevantes (Lerner, 2001); y la composición de las narrativas se consideró parte de un proceso mucho más amplio cuyo tratamiento no podría ser completado en un curso de actualización.

Dar importancia al fondo y no a la forma fue una decisión didáctica tomada con la intención de eslabonar paulatinamente los objetivos particulares de la estrategia, hasta completar encadenamientos reflexivos sólidos. Lo anterior no implicó, por su-

puesto, desconocer que en materia textual *fondo es inevitablemente forma*, y viceversa, ni renunciar a la tarea, siempre necesaria, nunca suficiente, de formar ciudadanos que habiten reflexiva y activamente la república de las letras (Lerner, 2001).

Hallazgos introspectivos

Una actividad que demostró alta efectividad para inducir pausas reflexivas en la turbulencia de la práctica docente se realizó a partir de un recurso tan sencillo como poderoso: la línea del tiempo. Se pidió a los integrantes que, de manera individual, trazaran una línea, cuyo inicio correspondiera al momento en que iniciaron su trabajo docente y el final al momento actual (sin importar si contaban con un año o con tres décadas de servicio). A continuación se pidió que dividieran la línea que dibujaron en segmentos que correspondieran con las fases más importantes de su trayectoria docente. Por último, se solicitó que “bautizaran” cada uno de esos segmentos profesionales,¹⁰ y que redactaran una breve descripción de cada segmento. Para completar el ejercicio, se les dieron 45 minutos más de tiempo para que contaran con tiempo suficiente para efectuar las variadas tareas que la actividad les implicaba.

Al momento de exponer los resultados de sus ejercicios frente al grupo, varios profesores señalaron que la actividad resultó reveladora en al menos dos sentidos. En primer lugar, se comentó que este

ejercicio reflexivo ayudaba a comprender por qué y cómo habían llegado a donde estaban actualmente. En concordancia con lo reportado por *el estudio suizo* de Huberman antes mencionado (McEwan y Egan, 2005: 183-235), la actividad develó a los profesores entrecruzamientos que intersecan su vida profesional con la biografía más personal, lo que en algunos casos tuvo el saludable efecto de reivindicar la práctica profesional como una parte crucial, e indisoluble, de su vida. En segundo lugar, una sorprendente mayoría coincidió en que ésta era la primera vez en que se detenían a revisar retrospectivamente su desempeño profesional, organizando su trayectoria docente en etapas que fueron recordadas (es decir *recreadas*) y nombradas (es decir *creadas*), por lo regular en este orden.

A propósito de esta forma de estructurar la presentación de los recuerdos, cabe recuperar la noción de *coherencia retrospectiva*: “estos relatos (...) parecen estar organizados más coherentemente que lo está la inherente vaguedad de la vida a lo largo del tiempo. Nos enfrentamos aquí, entonces, con uno de los problemas clásicos de las historias de vida. Expresado simplemente, todos tenemos una tendencia a reinventar nuestro pasado con el propósito de dar sentido al presente (...) *las personas son historiadores revisionistas de su propio pasado*. Todas las personas recuerdan selectivamente comportamientos pasados con el propósito de darles coherencia respecto de sus actuales actitudes” (McEwan y Egan, 2005: 197-198).¹¹

Algo que llamó la atención fue la resistencia que algunos profesores manifestaron para empezar a escribir y luego exponer sus escritos. Estos docentes adoptaron una actitud más o menos defensiva respecto a sus propias producciones, mencionando que eran mejores lectores que escritores, que casi nunca escribían, que no estaban inspirados, que tenían muchos “horrores ortográficos”, que sus escritos en realidad no valían tanto la pena, etcétera.

Quizás esta dificultad para desatar la escritura y luego compartirla obedezca a que la palabra escrita conlleva una permanencia radicalmente distinta a la del discurso oral; en este sentido, el texto escrito

implica compromiso y supone exposición, no sólo de las deficiencias expresivas, sino sobre todo de una versión particular de la realidad, que al enunciarse entra en pugna con otras interpretaciones sobre esa misma realidad.

A manera de epílogo

Si bien la reflexión producto de narrativas sobre la práctica docente parece representar una incubadora perfecta para la eclosión de transformaciones reales en el quehacer de los enseñantes, Perrenoud alerta sobre el potencial canto de sirenas que procesos de este tipo entrañan:

El riesgo de quedar maravillado por los relatos de prácticas es tanto mayor cuanto que éstos se han mantenido en silencio durante demasiado tiempo: la creación de un espacio para la palabra derriba una barrera y en un primer momento da lugar a un flujo narrativo con fuertes tintes de emoción. Incluso en un análisis de prácticas, hay que salir de esta fascinación para introducir rupturas con el sentido común y construir series de preguntas e interpretaciones que permitan a cada uno ir más allá de su comprensión primera (Perrenoud, 2007: 173).

Enfatizando en la importancia de no perder de vista el reto que enfrentamos, el mismo autor agrega: “El arte consiste en partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del *muro de las lamentaciones* o de la simpatía recíproca para construir conceptos y saberes a partir de situaciones y de prácticas relacionadas” (Perrenoud, 2007: 173).

Propiciar la reflexión sistemática de los profesores es una buena opción, factible y necesaria, para avanzar hacia la mejora educativa y su verificación no debería depender de la voluntad de las administraciones escolares. La autogestión organizativa de las mismas figuras docentes bien puede promover su arranque y sostenimiento, con lo que se puede ganar el sitio preponderante que merece, dentro de las instituciones educativas, la reflexión sobre la práctica.

En palabras de Santos Guerra:

La reflexión sobre la práctica es un sendero eficaz para ir reformulando las concepciones, modificando las

actitudes y reorientando las prácticas profesionales, sobre todo si esa reflexión tiene carácter colegiado (...) y si se centra en las cuestiones básicas y no sólo en las meramente técnicas. Una reflexión que (...) solamente se plantea cómo hay que construir los barcos y no qué tipo de barcos hay que construir (y para qué), se queda en la periferia de los verdaderos problemas. Alejar el debate de los temas fundamentales es un error de graves consecuencias porque empobrece el sentido y el significado de la práctica (Santos Guerra, 2006: 126).

El trabajo realizado en las cinco actividades referidas se desplegó a partir de colegiados que aunque no estuviesen formados por docentes del mismo centro educativo, permitieron a los participantes ejercitar la autonarrativa y socializar experiencias, movilizar aprendizajes, contrastar sus prácticas con las de otros maestros y formular algunos esbozos de transformación para la mejora de su quehacer como enseñantes. Nada más. Pero nada menos.

NOTAS

¹ En lo sucesivo se usará la forma masculina de los sustantivos alusivos a colectivos mixtos de personas. (RAE, 2005: <http://lema.rae.es/dpd/?key=género>).

² Esto no implica negar la necesidad, imperiosa y permanente, de que los profesores profundicen en su formación, tanto disciplinaria como didáctica. Lo que se plantea es que esto último, siendo inexcusable, resulta insuficiente para mejorar la práctica docente.

³ Que muestran una secuencia no siempre lineal ni sucesiva, sino que más bien suelen trazar la figura de una espiral recursiva.

⁴ El término *narrativa* suele manejarse indistintamente como *narración*, *relato* e *historia*. El diccionario de la lengua de la Real Academia Española define *narrativa* como sustantivo sinónimo de *narración*. En el *Diccionario de retórica y poética*, casi al inicio de la extensa entrada de *narración* se sintetiza así a esta última: “es la exposición de unos hechos” (Beristáin, 2004: 352). En este trabajo se asume que “la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia”, además de que “la narrativa está constituida por una serie de *actos* verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de ‘contarle a alguien que ha sucedido algo’” (McEwan y Egan, 2005: 52 y 54).

⁵ Trabajé con dos grupos distintos el curso Universidades del Siglo XIX; Maestros del Siglo XX y Alumnos del Siglo XXI: Desafíos de la Práctica Docente en Educación Superior. Concurrieron profesores de licenciatura y bachillerato con formaciones variadas: urbanismo, arquitectura, química fármaco biología, inge-

nería química, odontología, enfermería, sociología, pedagogía, psicología y filosofía, quienes enseñan en escuelas y carreras también diversas. Al segundo grupo se sumaron docentes de educación básica de preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física. Para el curso se liberaron dos foros virtuales (uno por grupo): <<https://groups.google.com/forum/?hl=es#!forum/cursodgapa192021>> y <<https://groups.google.com/forum/?hl=es#!forum/dgapa-intersemestre-2012>>. ⁶ Se trató de talleres incluidos en el convenio Proyectos de Intervención desde la Pedagogía Crítica, suscrito entre la FESZ-UNAM y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), dirigido a personal docente y directivo de telesecundaria. En este artículo me refiero a los productos obtenidos en los talleres impartidos en las sedes Teotitlán de Flores Magón, Huautla de Jiménez y Matías Romero.

⁷ Entendiendo que la práctica se conforma por algo mayor y distinto a una sumatoria de eventos aislados, aunque el abordaje inicial de la reflexión sobre la práctica se agiliza al focalizar momentos que posteriormente se articulen como elementos de dilatadas trayectorias.

⁸ Los autores quedaron resguardados bajo un anonimato estricto.

⁹ Aunque si los autores se esmeraban en el aspecto formal, su esfuerzo era públicamente reconocido, pues evidentemente no se buscaba alentar la indolencia formal.

¹⁰ Ejercicio inspirado en resultados de un estudio sobre ciclo de vida profesional docente, efectuado con profesores suizos por Michael Huberman, utilizando entrevistas narrativas (McEwan y Egan, 2005: 191-202).

¹¹ El subrayado es mío.

REFERENCIAS

- Ainscow, Mel, et al. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, 2001.
- Beristáin, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa, 2004.
- Justo Garza, Susana, Rey David Cruz Velasco, Remigio Jarillo González. *El desarrollo profesional de las figuras educativas del Conafe. Marco conceptual y metodológico*. México: Conafe, 2010.
- Lerner Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- McEwan, Hunter, y Kieran Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- Perrenoud, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón, 2007.
- Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón, 2007.
- Real Academia Española. “Uso del masculino en referencia a seres de ambos sexos”. *Diccionario panhispánico de dudas*, 2005 (consulta: 28 de octubre de 2012) <<http://lema.rae.es/dpd/?key=género>>.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario: Homo Sapiens, 2006.

RECOMENDACIONES DE APLICACIÓN EN EL AULA

Las narrativas pueden ser aprovechadas de múltiples formas por los docentes en los espacios escolares, para trabajar con alumnos y/o padres de familia.

Antes de iniciar la actividad con narrativas, conviene indicar su vinculación con los contenidos, además de fundamentar el planteamiento de trabajo: propósito, método a seguir, productos esperados, forma de evaluación propuesta y cronograma.

El trabajo puede iniciarse desde la expresión oral, siempre y cuando no se pierda de vista que la meta es afianzar la producción textual a través del código escrito. La idea es que los alumnos escriban regularmente acerca de su cotidianidad, buscando con ello a ejercitar las capacidades de explicitación, autoobservación crítica, reflexión y transformación.

Al ser parte crucial de los procesos reflexivos, la retroalimentación debe fomentarse estableciendo reglas básicas de interacción; por ejemplo: *las críticas se dirigen a las ideas y no a las personas*; o bien, *cada crítica emitida debe acompañarse de una propuesta de mejora*.

Marcar tiempos fijos de participación y señalar pautas de intervención (por ejemplo “pies narrativos” del tipo: *Lo que más trabajo me ha costado aprender en esta clase es...*) son buenas opciones para prevenir tanto las divagaciones hacia anécdotas personales como el tedio grupal.

Considerando que la información socializada frente a otros llega a involucrar a terceros, a quienes no siempre po-

demo solicitarles autorización para mencionarlos, es fundamental marcar pautas mínimas para garantizar la confidencialidad de los involucrados (Ainscow, 2001: 37-38).

Con adolescentes y adultos, cabe emprender proyectos de mediano-largo plazo a partir de procesos reflexivos en torno a, por ejemplo, situaciones de vida, desempeño escolar o expectativas profesionales. Para ello resulta provechoso el abordaje desde exploraciones temporales: indagación retrospectiva, delimitaciones en el presente y horizonte futuro.

Una variante narrativa particularmente fecunda es la diarística (no íntima) en diferentes escalas de autoría: personal, de equipo o grupal, para lo cual los *blogs* o servicios de composición escrita conjunta y/o simultánea (como *Google Drive*) son una buena opción.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995.

Universidad Nacional Autónoma de México. *Enciclopedia de conocimientos fundamentales. I. Español y literatura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Siglo XXI Editores, 2010.

McEwan, Hunter, y Kieran Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. Se sugiere revisar particularmente la primera parte: “El lugar de la narrativa en la enseñanza”.

Recibido: 2 de noviembre de 2012.

Aceptado: 2 de abril de 2013.

**suscríbete
ahora**

12 EJEMPLARES AL PRECIO DE 10
RECIBE LA EDICIÓN MENSUAL EN TU PROPIO DOMICILIO

SUSCRIPCIÓN ANUAL

EN MÉXICO
\$400.00

EN EL EXTRANJERO
\$110.00 dólares

Deposita en la cuenta BBVA Bancomer 00446634494 y envía la ficha de depósito con todos tus datos (nombre, dirección completa, teléfono y, en su caso, RFC) al fax (55) 55 50 58 00 y 01 ext. 119, para mayores informes comunícale al (55) 55 50 58 01 ext. 216

reunimex@servidor.unam.mx
www.revistadelainiversidad.unam.mx

REVISTA DE LA
UNIVERSIDAD DE MÉXICO

54 AÑO 13/INVERNO 2010
Universidad Iberoamericana Torreón LITERATURA Y CRÍTICA CULTURAL

IBERO
TORREÓN