

	Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior	Nro. 12 Octubre 2016
Publicación Semestral de Acceso Libre		ISSN: 1853-3159

LOS RELATOS PEDAGÓGICOS COMO MOVILIZADORES DE LA REFLEXIÓN DIDÁCTICA EN EL NIVEL SUPERIOR

Fernández, Graciela Mónica; Montero, Mónica

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Fecha de recepción: 27/Jul/2016

Fecha de aceptación: 12/Sept/2016

Resumen: El artículo se propone analizar la incidencia didáctica que tuvo la elaboración de documentación narrativa en los profesores que participaron en el *Programa de Apoyo al Último Año del Nivel Secundario para la Articulación con el Nivel Superior* al considerar la enseñanza posterior de dichos profesores en las aulas universitarias. Presenta una investigación de cátedra que se propuso indagar cuál fue la incidencia en la enseñanza de las aulas universitarias que tuvo el trabajo con relatos pedagógicos. Para ello se abordaron autores que estudian documentación narrativa y teóricos enfocados en la enseñanza en el nivel superior. La investigación fue cualitativa. Se recabó documentación sobre el Programa y se analizaron los documentos de narrativa pedagógica elaborados por profesores: crónicas, diarios e informes.

Palabras clave: registros narrativos, práctica, reflexión, transformación, clase

Abstract:

Pedagogical narratives as motivators towards a reflection on didactics in the higher level

This paper introduces a subject research intended to analyse the impact that the work with pedagogical narratives have on teaching at university classrooms. To that end, authors investigating narrative documentation and theoreticians focusing on high level teaching were addressed. The investigation was at a quality level. Documentation about the Program was gathered and papers on pedagogical accounts devised by teachers such as chronicles, newspapers and reports were analysed.



Keywords: narrative registers, practice, reflection, transformation, classroom

El presente trabajo¹ recoge algunos de los análisis surgidos de nuestra investigación de cátedra, “El valor reflexivo didáctico de los registros pedagógicos en el nivel superior: Análisis del caso de los profesores universitarios que participaron del Programa Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior”. En ella analizamos los aportes y limitaciones de la escritura de relatos pedagógicos, enmarcada en la implementación del Programa Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior (en adelante, el Programa) en relación a la didáctica universitaria.

El Programa se desarrolló durante los años 2004 y 2011 convocó a profesores que escribieron, compartieron y analizaron crónicas y diarios de clase, así como informes pedagógicos para los coordinadores. Algunos de esos relatos pedagógicos fueron estudiados por su importante riqueza analítica. Coincidimos con Suarez que en tanto narraciones de profesionales que buscan problematizar el trabajo pedagógico y el día a día escolar en primera persona, son documentos con una significatividad que alientan la reflexión, el intercambio entre docentes, la construcción colectiva.

A su vez, al tratarse de materiales con fines comunicativos pueden ser difundidos, rescatando el saber pedagógico que muchas veces queda en la experiencia y no logra convertirse en saber teórico acerca de las prácticas de enseñanza.

Fue propósito de la investigación realizada indagar si la capacidad didáctica desarrollada al elaborar, estudiar y socializar dichos relatos se vio reflejada en el replanteo de las clases que estos mismos profesores dictan en la Facultad de Ciencias Sociales. Para ello analizamos los relatos, entrevistamos a algunos de los profesores y a dos de las coordinadoras. Finalmente, validamos lo investigado en una entrevista con la Secretaria Académica de la Facultad.

¹ Colaboradores en el presente trabajo: Sotelo, Lucas; Peña, Rebeca Elizabeth; Trinidad, María Emilia; Tornay Ingrid.



Durante el proceso de investigación descubrimos aportes con los que el trabajo con relatos pedagógicos había enriquecido a los profesores, siendo algunos de ellos los que desarrollamos a continuación:

La elaboración de registros pedagógicos colaboró en la construcción de autopercepción como buenos profesores por parte de quienes los realizaron. En numerosos registros se hace alusión a comentarios de alumnos, transcritos, en los cuales o bien las/os alumnas/os reconocen el valor de estrategias de enseñanza desplegadas, o bien el mismo profesor se reconoce a sí mismo apreciando sus decisiones didácticas. Este aspecto, desarrollado teóricamente por Bain (2005), nos pareció relevante para el desempeño posterior de las/os docentes, ya que él mismo propone el trabajo con relatos pedagógicos como una de las tareas que conforman a un buen profesor. Que los profesores y profesoras que lean su análisis puedan beneficiarse de la lectura de su estudio, que inspire a mejorar sus enseñanzas, son algunos de los objetivos del autor estadounidense. Sostiene que la perspectiva creativa de la docencia como un trabajo intelectual serio y riguroso se apoya en la observación de prácticas, en la revisión y el mejoramiento de las mismas a través de su propia observación y del estudio y diálogo de la forma de trabajar en enseñanza de sus compañeros.

En las entrevistas, consultando sobre este aspecto, se notó el asombro de las profesoras/os por el reconocimiento hacia la labor de enseñanza en las aulas, y la gratificación de haberlo podido registrar durante el Programa. La elaboración de documentación narrativa propone un ejercicio de externalización de las intervenciones docentes, que al poner como objeto de observación su accionar permitió a las/os docentes, reconocerse a sí mismos en sus buenas decisiones pedagógicas; es decir generar el reconocimiento y la revalorización de su propio ejercicio de docencia.

Coincidimos en un punto central de los sostenidos por Bain: aunque se piense desde el sentido común que los buenos profesores nacen, no se hacen, la fertilidad de algunas experiencias de enseñanza para modificar intervenciones posteriores demuestra lo contrario: A ser buen profesor, se aprende. Y pensamos que la confianza de los alumnos y los colegas son ocasiones excelentes que la reflexión sobre la documentación narrativa ofrece para que los mismos profesores se



convenzan de que la docencia es un aprendizaje continuo, y por ende, inconcluso y extensivo a las aulas universitarias.

También reconocimos durante la investigación que la escritura de documentación pedagógica estimuló el surgimiento de una nueva perspectiva en la relación docente-estudiante, que apareció en gran cantidad de afirmaciones de los relatos pedagógicos, y fue analizada y debatida en los encuentros que se realizaban con los coordinadores en la Facultad. Y esto habilitó nuevas visualizaciones y posicionamientos, más horizontales y democráticos entre docentes y alumnos. Vivenciar otras formas de vinculación, permitirse el establecimiento de formas de relación e intercambio diferentes, fue una experiencia que pudo desplegarse en otro contexto, con distintos objetivos y reglas de contrato didáctico, pero que convocó a los mismos protagonistas: profesores universitarios y jóvenes. Sujetos que unos meses después ocuparían esas posiciones en otro ámbito y con otras normas, y pudieron registrar y experimentar otras formas de desempeñar la posición de alumnos/as y profesores/as. Así, se pudo cuestionar si la desigualdad es la única relación posible entre los sujetos o pensar si no es que en realidad existen planos de igualdad o de diferencia

El trabajo con relatos pedagógicos también permitió poner en primer plano de análisis las concepciones de enseñanza de las/os profesoras/es. Según los escritos de algunos docentes, escribir y analizar documentación pedagógica mejoró su práctica de enseñanza en las clases del Programa. Su experiencia tensionó su anterior visión, pero ante la pregunta de si habían podido implementar esta práctica en la universidad muchos aseguraban, por distintos motivos, que esto no fue posible. Parecería ser que la enseñanza por fuera de la universidad es una, pero que dentro de la universidad “debe” ser de otra forma. Aunque afirma Steiman que cuando se enseña se interviene en las prácticas de aprendizaje de los alumnos. Ese tipo especial de intervención requiere, a veces, del uso de mejores instrumentos para que el aprender sea posible y el enseñar sea una real intervención. Y también “Trabajar en el aula con algún tipo de recurso didáctico es un trabajo mayor que sólo dar la clase desde la palabra.” Steiman (2006), las/os docentes que participaron del Programa definieron la enseñanza universitaria dentro de una clase expositiva, magistral, donde el profesor explica, expone la teoría, y la cual responde a lo que el mismo Steiman reconoce como mito



del puro saber el cual donde conocer el contenido parecería suficiente para ser docente.

También consideramos un valioso aporte la revisión sobre las concepciones de aprendizaje que posibilitó el trabajo con relatos pedagógicos. El registro de clase, entendiendo esta como una pequeña muestra de una práctica real en el aula, hizo posible plantear hipótesis sobre la concepción de aprendizaje que estaba atrás de las intervenciones docentes y los logros de los alumnos, entendidos como resultados del aprendizaje. Al mismo tiempo en varias oportunidades los docentes hablaron de aquello que los estudiantes “no poseían”, los contenidos que deberían haber trabajado en su formación de acuerdo a lo que se entiende como trayectoria escolar teórica. Aparecieron y fueron socializadas y discutidas las concepciones prejuiciosas sobre la imposibilidad de aprendizaje de algunas/os alumnas/os, y este fue un valioso espacio de intercambio.

Pensamos que promover la reflexión sobre el aprendizaje en la universidad es particularmente difícil pero imprescindible. Para poner en primer plano de análisis los supuestos subyacentes particulares de cada profesor sobre cómo aprenden sus estudiantes, es necesario alejarse de las ideas más arraigadas en la universidad según las cuales los alumnos ya son sujetos “acabados” en el sentido de haber llegado al máximo de su evolución intelectual que ya aprenden cualquier tema sin necesidad de una mediación de enseñanza.

Es por eso que para poder reconceptualizar cómo se aprende en las aulas universitarias se requieren sucesivas aproximaciones, realizadas desde diferentes perspectivas, además de la propia visión que facilita la escritura de documentación pedagógica. Nuevamente, aunque se cuestionen antiguas concepciones, sigue presente aquello que Steiman (2008) llama *mito de la sana predisposición*. En los relatos se encuentra un imaginario que entiende que aún con las deficiencias de los estudiantes en cuanto a lo académico puede lograrse el éxito escolar, ya que lo único que pareciera ser necesario, es el entusiasmo. Esta visión entiende al grupo como homogéneo, como si no existiera diversidad y de esta manera negando la individualidad de los sujetos. Y en esta visión sesgada del grupo predomina la imagen de sujetos “completos” sujetos a quienes sus estructuras mentales le permitieran aprender conocimientos de similar manera por el sólo hecho de ser adultos.



En resumen, de acuerdo a la implicación que tuvieron con la realización de esta tarea, las profesoras y los profesores pudieron replantearse el vínculo docente-alumna/o, revalorizarse a sí mismos como docentes, analizar los supuestos que construyeron sobre el aprendizaje de las y los jóvenes y replantearse cuál es su concepción de enseñanza. Importantes aportes que generó el Programa que, por definición, no los tenía como objetivos a trabajar, y que sobrevinieron como un beneficio inesperado. En la universidad, esta oportunidad de trabajar con documentación narrativa y hacerlo de manera colectiva, no es para nada frecuente. Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza fue el enorme aporte que dejó el Programa a quienes tuvieron interés en hacerlo.

Análisis de los obstáculos que se presentaron en la transferencia a las aulas.

El desafío mayor que se abre al analizar registros es la dificultad de pasar de intervenciones muy contextualizadas, encarnadas en una temática en particular y profundamente imbricadas en situaciones específicas, a una conceptualización más general, posible de ser reutilizada en el marco de otra situación.

Entendemos que la progresión que se construye desde las primeras reflexiones sobre los registros de clase analizados en forma colectiva, debe ser orientada desde un primer análisis descriptivo superficial hacia el reconocimiento de categorías y conceptos cada vez más profundos y abarcativos, de contenidos esenciales. El modelo señalado coincide, en gran medida, con el descrito por Torres, Lerner y Stella (2011) en su propuesta de formación docente en lectura y escritura, al sostener que los docentes construyen a lo largo de los encuentros la descontextualización configurada como una práctica. Es decir, pareciera que los profesores no pensarán que se trata de analizar una clase en particular, de buscar rasgos que puedan ser generalizados a otras clases. Se puede llegar a considerar que desde el profesorado se va generando un proyecto propio de descontextualización de conocimientos didácticos.

Coincidimos con este planteo del necesario acompañamiento del proceso de descontextualización progresiva, de situaciones particulares hacia análisis más generalizables de las prácticas de enseñanza que permitan fundamentar las acciones didácticas



Consideramos que una de las dificultades mayores por las cuales el enriquecimiento pedagógico y didáctico logrado con el trabajo sobre registros durante la realización del Programa no pudo visualizarse en las aulas en las que enseñan los mismos profesores que sí reconocieron su valor en las aulas de secundaria los días sábados, fue la imposibilidad de continuar con este trabajo progresivo de análisis de clase, ya que no se trataba de una propuesta formativa continua.

También, y quizás con mayor potencia al momento de obturar la transferencia de saberes, es necesario reconocer que el cambio de paradigma de enseñanza es, al decir de Perrenoud (2004) un cambio de habitus, que siempre resulta difícil porque implica cambiarse a uno mismo. Y esto no es fácil, porque implica para la persona cambiar y modificar sus esquemas y a la vez incorporar otros. Más difícil aún, también significa necesariamente negociar los compromisos y costumbres que rigen sus relaciones con los demás.

Es imprescindible además considerar que las prácticas desarrolladas en un contexto, obedecen a las reglas de los situados, como explica Feldman (1999) las prácticas se dan en condiciones propias vinculadas al contexto en el que se desarrollan y de los cuales se nutren de forma multivariada, y entre ellas “la enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en que se inscriben las acciones y de las perspectivas de los actores.” Por esto es necesario reconocer que el aprendizaje de los docentes se realizó en un contexto, el del Programa, absolutamente diferente al contexto de las aulas universitarias.

Nuestra investigación reconoció finalmente, una fuerte limitación: la incidencia en las prácticas de enseñanza requiere de manera ineludible instaurar condiciones de desempeño en la facultad, en las que se pueda negociar, conversar con colegas, reflexionar. Y si bien existen espacios dentro de las cátedras en los que podemos hallar estas situaciones, no existe como espacio intercátedra ni como tendencia instituyente establecida. Si entendemos que para que realmente sean de valor para la práctica los registros elaborados por los docentes su análisis debe volverse un hábito y la construcción del hábito supone un ejercicio metacognitivo que debería hacerse después de cada práctica en el aula.



La más fuerte condición de aprovechamiento de lo trabajado con documentación narrativa pedagógica reside, a nuestro entender, en el establecimiento de un espacio de docencia universitaria reconocido en la misma facultad. Trabajar en este espacio de análisis sobre la propia práctica docente, donde puedan circular imaginarios, mandatos que existen sobre el ser docente, y ser analizados como una construcción histórica que respondió a determinados contextos e ideologías, propenderá a desarrollar dispositivos de análisis que eviten simplificaciones a la hora de justificar elecciones pedagógicas, desnaturalizándolas, devolviéndoles la complejidad que signó su origen, conservación y condiciones de transformación.

Bibliografía

Bain, K. (2005) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducido por Oscar Barberá. València, Publicacions de la Universitat de València.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a Enseñar*. Buenos Aires, Aique.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Coordinación de Áreas y Proyectos Programa de Documentación Pedagógica y Memoria docente, (2008) Documentación Narrativa de Viajes y Experiencias pedagógica, Buenos Aires

Perrenoud, P. (2004) De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Grao

Steiman, J. (2004) *¿Qué debatimos hoy en didáctica? Las prácticas de enseñanza en el nivel superior*. Buenos Aires, Jorge Badiño Editorial.

Steiman J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior)* Buenos Aires, Miño y Dávila Editorial

Steiman, J. (2006) Qué y cómo enseña la universidad, ¿es un problema que tiene que plantearse el docente universitario? En Primeras Jornadas de Pedagogía Universitaria Universidad Nacional de San Martín



Suárez, D. (2005), Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela, En Escuela: producción y democratización del conocimiento, 1er Seminario Taller Internacional de Educación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Suárez, D. (2007), "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: Sverdlick, I (comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires, Novedades Educativas.

