

www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

EL RELATO DE EXPERIENCIAS COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Verónica Weber,

yweber@fibertel.com.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina

Universidad de Buenos Aires, Universidad del Salvador.

Buenos Aires, Argentina

Resumen:

Se presentan algunas reflexiones en torno al relato de experiencia como estrategia de abordaje en la formación inicial y permanente del profesorado. La propuesta se fundamenta en la nueva agenda para el abordaje de la didáctica. Se caracteriza la estrategia utilizada atendiendo al perfil del destinatario, concibiendo al docente como un profesional reflexivo y proponiendo analizar su actuación en la práctica de su propia clase. Cabe destacar que la ponencia está basada en la documentación de experiencia, de manera tal que el contenido y la modalidad de escritura se entrelazan y se constituyen como una unidad. Esta relación es aprovechada y destacada desde el texto en diferentes apartados.

Palabras clave

Formación docente, estrategias de enseñanza, relato y documentación de experiencias, docente como profesional reflexivo, docente como profesional intuitivo, nueva agenda de la didáctica.

Índice de contenidos

1. Presentación
2. Introducción a esta ponencia
3. La didáctica. De la agenda clásica a la nueva agenda de la didáctica
4. El relato de experiencia como oportunidad de seguir aprendiendo de la propia experiencia.
5. El relato de experiencias como una experiencia relatada
 - 5.1. *Presentación de la experiencia*
 - 5.2. *Consideraciones previas*
 - 5.3. *Actividades propuestas*
 - 5.4. *Decisiones en la práctica:*
 - 5.5. *El análisis: experiencia práctica, interpretación, reflexión, transformación.*
 - 5.6. *Algunas reflexiones*
6. A modo de cierre
7. Referencias bibliográficas

1. Presentación

El presente trabajo surge como inquietud, como desafío y como propuesta.

Como inquietud en tanto en los últimos años venimos desempeñándonos como docentes de didáctica y coordinando un posgrado en temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje para profesionales de la educación. Contamos con una importante experiencia con docentes que desarrollan su actividad en distintos niveles del sistema educativo, en diferentes áreas del conocimiento y en diversos ámbitos geográficos que nos mueve a reflexionar sobre nuestra práctica. Como profesionales nos preocupa y ocupa el interés por consolidar en los destinatarios que

participan de los cursos, mejores competencias para su desempeño profesional. En este sentido, compartimos los desafíos propios de esta profesión e intentamos mejorar nuestras prácticas.

Presentamos este trabajo como desafío en dos sentidos. El primero refiere al que afrontamos en nuestra actividad cotidiana. A lo largo de los cursos proponemos una variedad de estrategias que permitan abordar contenidos de didáctica en el marco de una perspectiva teórica acerca del oficio del docente y de la práctica de la enseñanza. Una de las actividades centrales es para nosotros la propuesta de que los colegas participantes del curso tengan la oportunidad de relatar alguna experiencia docente. Revalorizamos el lugar del desarrollo de la clase, la propia acción y su análisis, sometiéndola además, como en esta oportunidad, a la consideración de los pares. En un segundo sentido, es un desafío en tanto nos proponemos tomar nuestra actividad como objeto de análisis. En este sentido, esta ponencia está basada en la documentación de nuestra actividad. Nos proponemos con ella, analizar la propuesta y su consolidación en la práctica, reflexionar críticamente acerca de este proceso, sus resultados, dificultades y dudas. Creemos que este ejercicio es importante, puesto que consideramos importante desarrollar también la tarea solicitada a los participantes de nuestros cursos.

Por último, decíamos que entendemos este trabajo como una propuesta, porque valoramos la estrategia de relato de experiencia y creemos, junto con la mayoría de los colegas que participan de los cursos, que resulta clave para compartir, analizar, transformar y mejorar las propias prácticas. En este sentido la escritura se transforma en una llave, en la oportunidad de seleccionar, escribir, de dar sentido lo que se pretende hacer y lo que se termina haciendo; considerar el accionar en relación con lo programado, con las circunstancias; atender a lo comprensible y a lo incomprensible de la propia actuación, a lo explicable y a lo no explicable, releer, revisar las notas, los propósitos, los caminos recorridos, revisar bibliografía y hacer, luego sucesivas y variadas aproximaciones a esas prácticas. Cabe destacar que si bien estas “lecturas” se desarrollan de manera individual, un paso crucial es el momento de someterla, como comentábamos a consideración de los colegas, que por su parte harán nuevos aportes y propiciarán nuevas lecturas para la práctica relatada. Esta llave podría (y debería) contribuir a mejorar futuras prácticas desde su programación, hasta su análisis y relato; pasando, por supuesto, por el desarrollo de la clase.

Esperamos que la ponencia resulte valiosa y que las reflexiones que aquí aparecen ofrezcan nuevos desafíos, críticas y comentarios para seguir pensando...

2. Introducción a esta ponencia

Esta ponencia supone algunas reflexiones en torno al uso de relato de experiencias como herramienta para la formación de docentes. Presentamos la propuesta contextualizándola y explicitando el marco de referencia desde el cual adquiere sentido. Es decir, buscamos definir y caracterizar el relato de experiencia, pero también presentar la perspectiva teórica desde la cual se sostiene el proyecto.

Puesto que se trata de una experiencia en desarrollo nos interesa especialmente aportar algunos elementos surgidos de la práctica para someterlos a discusión. En ese sentido la posibilidad de recuperar parte de nuestra experiencia para abordar el tema del relato de experiencia nos parece

adecuado y desafiante, tal como adelantáramos en el apartado anterior. Tomaremos como referencia para este relato el proyecto educativo desde el cual se propone el relato de experiencia docente como una de las estrategias en las clases de didáctica del profesorado universitario en el que nos desempeñamos.

Creemos que la modalidad de escritura elegida nos ayudará a reflejar y reflexionar acerca de los puntos nodales de nuestra actividad y acerca del sentido que le damos a su desarrollo. En realidad, estamos convencidos, siguiendo a Bruner, de que “*el relato es una herramienta no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos*” (Bruner, 2002, pp. 32) y esto es lo más valioso que desde nuestra perspectiva tiene el relato.

Empezamos el escrito con algunas referencias que enmarcan y definen nuestro posicionamiento teórico en relación a la didáctica. Luego nos centraremos en la caracterización del relato de experiencia como estrategia privilegiada para la formación docente continua. Luego presentaremos nuestra experiencia describiéndola brevemente y analizándola en su devenir atendiendo a diferentes aspectos, dimensiones y criterios. Cerraremos el apartado del caso con algunas reflexiones respecto del mismo. Por último terminaremos la ponencia con algunas consideraciones finales que refieren no sólo a la experiencia relatada sino a la totalidad de este trabajo.

3. La didáctica. De la agenda clásica a la nueva agenda de la didáctica

Puesto que los destinatarios de nuestra propuesta son profesionales docentes y que la materia que tenemos a cargo es didáctica entendemos que corresponde justificar la propuesta en el marco de nuestro posicionamiento respecto de las prácticas de la enseñanza. Creemos imprescindible explicitar el punto de partida desde el cual no sólo dictamos la asignatura, sino también desde el que proponemos el relato de experiencia como estrategia de trabajo y enmarcamos esta ponencia. Comentaremos brevemente algunos conceptos básicos.

Para comenzar presentamos tres perspectivas teóricas para el abordaje del profesionalismo docente que se vienen sucediendo en los últimos años (Litwin, 2004; Furlong, J. 2002; Atkinson, T y Claxton, G., 2002). Como veremos, los tres enfoques impactan directamente en el abordaje de la didáctica como asignatura en el marco de la formación del profesorado.

- Primer enfoque: basado en la fase pre-activa de la enseñanza, más concretamente en la planificación o programación de la clase.
- Segundo enfoque: refiere a la reflexión que los profesionales podrían desarrollar en una etapa posterior al desarrollo de la clase y que podrían someterla al debate y a la confrontación de los colegas.
- Tercer enfoque: supone el análisis de la práctica en sí, el momento de la acción.

Dice Litwin refiriéndose a las tres perspectivas que definieron las bases contemporáneas para el estudio del oficio del docente:

“En primer lugar la enmarcada en la agenda clásica de la didáctica que se encuentra conformada por categorías tales como objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Esta corriente puso el acento en pensar la clase anticipadamente. Se estudiaban tales categorías para permitir la planificación de la clase o unidad... La segunda corriente se desplegó fundamentalmente en las décadas del 70 y 80, recogió las derivaciones de la psicología cognitiva y puso el acento en la reflexión de las clases acontecidas. Luego, por medio de reflexiones en comunidades de práctica, analizó el valor de las reflexiones desde una perspectiva crítica. Finalmente, en tercer lugar, durante las últimas décadas se desarrollaron estudios que pusieron el acento en el análisis de la clase en su transcurrir: el papel de lo espontáneo, las intuiciones, la conformación de la sabiduría práctica. Las tres orientaciones distintivas fueron inspiradoras de los estudios didácticos y generaron perspectivas diferentes para la formación y el ejercicio de las tareas de la profesión docente.” (Litwin, 2004, pp. 88)

En la materia que dictamos, pretendemos poner el foco en la última perspectiva. Sin embargo, puesto que se trata de un curso de didáctica y no un proyecto de investigación y que es para la mayor parte de los destinatarios el único contacto con la didáctica, también incluimos algunos contenidos referidos al abordaje que desde los otros enfoques mencionados se hace o podría hacerse de la asignatura. Pretendemos proponer una alternativa superadora, que aproveche los aportes de las diferentes perspectivas. Con el trabajo con relatos de experiencia nos centramos en los dos últimos enfoques aunque en otras partes de nuestra tarea cotidiana desarrollamos actividades centradas en el primero de ellos.

Nos parece apropiado mencionar nuestras intenciones de consolidar una “buena enseñanza” y llevar a nuestros colegas a reflexionar respecto de la misma. La buena enseñanza no refiere a la enseñanza exitosa en términos de alcanzar los objetivos propuestos (que hubiera caracterizado a la primera de las líneas presentadas) sino a aquella que tenga sentido moral y epistemológico. Desde la perspectiva moral, se indaga acerca de la justificación de las acciones docentes a partir de principios morales. Desde la perspectiva epistemológica la buena enseñanza supone justificar lo que se enseña de manera racional y que sea digno de que el estudiante lo conozca, lo crea, lo entienda. (Fenstermacher, 1989)

Desde la misma perspectiva, creemos importante poner el foco en otro de los aspectos cruciales que consideramos cimiento de nuestra propuesta. Nos referimos a la relación de los docentes con el conocimiento. Evidentemente uno de los problemas a los que nos enfrentamos en nuestra experiencia es aquella que refiere a la selección de los contenidos. Desde nuestra perspectiva, no nos limitamos a la consideración de unos contenidos y su estructura conceptual. Buscamos atender a procesos cognitivos y metacognitivos que permitan además de apropiarse de ideas consolidadas, de formarse en el ejercicio del cuestionamiento de las mismas. En este sentido nos dice Edelstein:

“El oficio no puede limitarse al dominio de principios técnicos que se aplican, tampoco a un ejercicio aleatorio que se inventa en cada momento o a una estrategia para lograr resultados: exige que se construya sobre el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica.” (Edelstein, 2004, pp.60)

Desde la perspectiva presentada nos centramos en una de las estrategias principales de nuestra experiencia docente de los últimos años: el relato de experiencias. Como veremos más adelante,

entendemos que la construcción del oficio del “docente-autor” supone la superación de la mera descripción de experiencias, pasando a la construcción, deconstrucción y reconstrucción crítica de la propia experiencia individual y colectiva con el objeto de promover prácticas reflexionadas (Edelstein, 2004; Golzman y Zattera, 2003).

4. El relato de experiencia como oportunidad de seguir aprendiendo de la propia experiencia.

Como ya se comentó, el presente trabajo busca reflexionar acerca del interés que puede revestir el trabajo con relatos de experiencias para la formación continua del profesorado. Se busca con esta estrategia proporcionar una herramienta que resulte valiosa para analizar el propio desempeño, que permita visualizar los problemas emergentes de las actividades de los docentes y que posibilite la indagación del propio accionar. Se busca que esta propuesta lleve a sus destinatarios a cuestionarse respecto de las ideas, valores, actitudes y las concepciones subyacentes al propio desempeño.

El docente deja de ser en esta propuesta el receptor de unos contenidos definidos que debe aprender para actuar después cuando termine el curso. El docente se transforma en un agente curricular significativo puesto que es quien define sus propios intereses y necesidades y su trabajo de reflexión y análisis pasan a ser el eje de la propuesta no sólo en términos del análisis de un caso particular sino también y fundamentalmente de la formación en una competencia crítica. Dice Edelstein en este sentido:

“... es un sujeto autónomo, protagonista responsable, reflexivo y crítico que de mero ejecutor, pasa a ser reconocido como sujeto autor que construye creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que le cabe actuar y tomar decisiones.” (Edelstein, 2004, 61)

A esta altura, parece imprescindible avanzar una caracterización del relato de experiencia. Para ello tomaremos palabras de Golzman y Zattera, dos autores que trabajan en la formación de docentes-autores y dicen: relatar experiencias

“... demanda mirar más allá de lo que se ve al describir lo que se hace, impone buscar por detrás, encontrar los por qué de los logros y dificultades, las razones que subyacen a las decisiones adoptada; implica estudiar acerca de lo que pasó construir esas experiencias en objeto de análisis para rastrear regularidades, cuestiones comunes y también particularidades, lo especial de cada caso, lo que las hizo adecuadas para la situación. Requiere, por fin, un ejercicio de discusión colectiva y un esfuerzo de escritura y reescritura, apuntando a que el relato elaborado se convierta, en manos de los docentes lectores en un aporte para sus prácticas.” (Golzman y Zattera, 2002, pp.99)

Además, destacan los autores, someter a discusión no sólo la experiencia en términos de relato, sino también de su análisis, contribuye a analizar e interpretar la tarea de otros docentes y a la vez atender a la mirada de otros colegas respecto de las propias prácticas.

Sin embargo creemos imprescindible no quedarnos en el análisis crítico de la experiencia pasada, sino de intentar aproximarnos a una visión de la clase, a la posibilidad de analizar el accionar cotidiano, las decisiones inmediatas, las sensaciones, intuiciones que guían la práctica docente y que involucran como veremos pronto distintos modos de saber. Dice Pendlebury (1998):

“... existe una manera en la que es posible incorporar y nutrir una rica comprensión de los valores y los fines de la enseñanza; y atender a los valores salientes de las circunstancias de la acción. Se trata de la manera de redescrición narrativa. Al reflexionar críticamente sobre su práctica, el maestro perceptivo tiene una historia que contar, una historia que relata obstáculos superados o que mantiene su amenaza; conflictos resueltos, desplazados o profundizados; cambios para mejor o para peor; momentos de logro y consumación. Ni el análisis de los razonamientos ni la estimación simple retrospectiva someten a estas formas de hablar.” (Pendlebury, 1998, pp. 105)

Entendemos que esta visión puede complementarse con los aportes, por ejemplo de Furlong (2002) quien analiza el conocimiento profesional desde diversas perspectivas y destaca la necesidad de desarrollar una mirada superadora. Basándonos en este autor, podremos avanzar en la integración de diversas perspectivas que puedan ser valiosas en la construcción de esta estrategia. El autor propone trabajar con la idea de “intuición” que, dice “... se centra en “modos de saber” –entre los cuales obviamente se incluye el conocimiento pero abarca también otros: sentimientos, corazonadas, maneras de reconocer esquemas complejos...” (Furlong, 2002, pp. 45-46). Reivindicar el papel de la intuición “... es importante en el desarrollo y la práctica profesional de modo que pueda ocupar el lugar que le corresponde junto con la razón y la reflexión” (Atkinson y Claxton, 2002, pp. 19). Recuperar esta idea para el trabajo con relatos de experiencia es fundamental desde nuestra mirada.

Libedinsky, por su parte, propone documentar las experiencias pedagógicas valiosas, como posibilidad de “... transformar el conocimiento didáctico tácito en conocimiento didáctico explícito” (Libedinsky, 2001, pp.93). Y este también es un punto crucial a la hora de reflexionar acerca de los conocimientos que vale la pena enseñar a los profesores. La posibilidad de ir documentando la tarea docente a medida que esta se desarrolla nos da más posibilidades de indagar en lo que hace a la práctica en sí. Acorde con el enfoque que considera la formación docente y el estudio del oficio exclusivamente desde la fase preactiva del rol (tal como expusimos en uno de los primeros apartados de esta ponencia), la documentación respecto de las prácticas de la enseñanza suele limitarse a la planificación de la misma.

“La documentación de experiencias educativas es una experiencia pendiente en nuestro país. Sólo contamos con planificaciones, es decir, promesas de aquello que se piensa hacer, operando desde un pensamiento que anticipa, desde una actitud preactiva. Pero no disponemos de suficiente material recogido por docentes de aula, que testimonian aquello que efectivamente se hizo y se repitió de manera pulida, destilada o refinada y mejorada.” (Libedinsky, 2001, pp.106)

El valor de la reflexión inmediatamente posterior a la acción es caracterizada por Schön (1981). El autor destaca que los docentes se enfrentan día a día con problemas complejos, variados e indefinidos. Tal como escribimos en otro lado (Weber, en prensa), desde esta perspectiva, el

profesor se enfrenta a problemas eminentemente prácticos y particulares, condicionados por el contexto inmediato.

Sin embargo, Libedinsky nos advierte, que el hecho de que no haya recetas de aplicación automática no significa que no se puedan recuperar buenas experiencias de manera análoga a lo que pasa con los grandes concineros, es importante conocer los secretos y saber aprovecharlos en los momentos oportunos. Destaca la autora: “... si los médicos de todos los tiempos hubieran tenido la mentalidad aislada de muchos docentes, la medicina no hubiera evolucionado como lo ha hecho en el último siglo.” (Libedinsky, 2001, 107).

Volviendo a Schon, la realidad escolar es vista como una serie de situaciones complejas, abiertas, inciertas y cargadas de valores. Esta caracterización que hace Schön es un fundamento central para nuestra propuesta para la formación del profesorado. Para desempeñarse en su profesión, el docente necesita pensar acerca de cómo actuar y para ello se le hace imprescindible contar con un discurso práctico. Subordina las decisiones técnicas al análisis de la situación. Para decidir la intervención más adecuada primero necesita definir el problema e interpretar la situación. Para ello se vale de un pensamiento práctico que surge de la reflexión y se activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica (Marchesi y Martín, 1998).

Los componentes del pensamiento práctico son para Schön:

Conocimiento en la acción	El conocimiento en la acción es el conjunto de saberes implícitos de todo tipo, que son recuperados y activados automáticamente cuando el docente actúa en una situación concreta. Tienen su origen en el pasado, en experiencias y reflexiones anteriores. Se estructuran en esquemas y rutinas automáticas que resultan eficaces para solucionar los problemas cotidianos. Pero para actuar como profesional y contemplar las características propias de cada problema, es imprescindible desempeñarse sin caer en automatismos ni repeticiones y para ello son imprescindibles los otros dos componentes del pensamiento práctico.
Reflexión en la acción	Se desarrolla al igual que el componente anterior en el marco de la situación particular. Por tanto está teñida de velocidad, tensión, urgencia y conlleva una importante carga afectiva y valorativa influida por factores sociales y emocionales. Este tipo de reflexión podría conceptualizarse como el proceso por el cual el docente confirma o modifica su pensamiento contrastando las hipótesis con la realidad.
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	Es el momento del análisis racional que llevan al docente a valorar y comprender los comportamientos realizados y sus consecuencias en el proceso educativo. Este tipo de reflexión se realiza sobre las representaciones acerca de la propia acción. Es un tipo de conocimiento de tercer orden que incluye la revisión de la programación, las relaciones interpersonales y el análisis

	de los conocimientos o creencias que han llevado a tomar determinadas decisiones. Estos tres tipos de procesos configuran el pensamiento práctico que permite actuar a los profesores como profesionales reflexivos y estratégicos y no como ejecutores de técnicas preestablecidas
--	---

Para cerrar este apartado nos interesa presentar el listado que Libedinsky (2001, pp.108) hace respecto de la utilidad que podría tener el relato de experiencias con el que presentamos habitualmente la propuesta de trabajo:

- Para reconocer y ayudar a otros a reconocer la complejidad de la enseñanza.
- Para que los colegas puedan interpretar directamente lo que sucedió y ponerlo en práctica con las adaptaciones necesarias.
- Para comprender mejor a los alumnos.
- Para documentar el placer y el esfuerzo de enseñar.
- Para documentar el placer y el esfuerzo de aprender.
- Para promover el desarrollo profesional docente.
- Para enseñar a enseñar.
- Para aprender a enseñar.
- Para aprender a enseñar mejor.
- Para evaluar el trabajo docente.
- Para crear un archivo de la historia de la enseñanza en cada escuela.
- Para transparentar a la comunidad el trabajo docente, que suele ser opaco.

5. El relato de experiencias como una experiencia relatada

5.1. Presentación de la experiencia

La experiencia en que nos basamos refiere a la construcción de relatos de experiencia por parte de los participantes de un curso de didáctica en el marco de un profesorado universitario de la Ciudad Buenos Aires. Se trata de seis grupos que cursaron en los últimos tres cuatrimestres. Son egresados de diversas carreras de grado, la mayor parte de los cuales además, se viene desempeñando ya como docentes en distintos cargos en escuelas de nivel medio y universidades, aún sin título que los acredite.

Presentaremos primero algunas consideraciones que permiten contextualizar la propuesta. Luego la secuencia de actividades que desarrollamos para llevar adelante esta propuesta con algunas peculiaridades de la implementación como algunos propósitos, ideas, sensaciones, reflexiones, que fuimos apuntando a lo largo del desarrollo de la actividad. Haremos luego un análisis de las actividades desarrolladas y de las reflexiones y consideraciones respecto de las mismas. Por último cerraremos la presentación del caso con algunas reflexiones.

5.2. Consideraciones previas

En términos generales, se buscaba con esta actividad que fueran los profesores los que seleccionaran una experiencia de enseñanza propia que hubiera resultado significativa, interesante y pertinente por alguna razón desde el punto de vista de la enseñanza.

Nuestro relato no tiene las mismas características del solicitado a los colegas que participan de la propuesta, primero porque no elaboramos un relato de experiencia según definen los autores de referencia y nosotros mismos sino que tomaremos algunos elementos que nos resultan significativos en el marco de esta presentación. Segundo porque nosotros tuvimos oportunidad de ir documentando nuestra tarea a medida que esta se iba desarrollando y los alumnos trabajaron sobre acontecimientos del pasado. Cuando decimos que fuimos documentando la experiencia nos referimos a que a lo largo de su desarrollo fuimos programando, tomando notas, describiendo, construyendo, analizando y reconstruyendo el devenir de nuestra actividad a medida que se desarrollaban los acontecimientos y tuvimos oportunidad de someterla a prueba en más de una oportunidad. Por último, en nuestro caso, referimos a diferentes instancias de presentación de la propuesta y contrastamos las actividades desarrolladas por distintos grupos de alumnos/ profesores.

Para que se pueda interpretar el trabajo desarrollado presentamos sintéticamente las expectativas que suelen traer los docentes al curso y los aspectos que más nos impresionan de sus comentarios y que, evidentemente, impactan en nuestra propuesta:

- se espera de la didáctica provea de métodos o técnicas que puedan ayudar a construir mejores clases. Sin embargo, nosotros vemos que a la hora de imaginar y programar clases suelen caer sistemáticamente en la reproducción de las clases vivenciadas como alumnos.
- se pretende que la materia ayude a “dar” mejores clases. Sin embargo, nosotros vemos que se desvaloriza la construcción de la didáctica como cuerpo organizado de conocimientos y se cuestiona las estrategias y perspectivas que se diferencian de lo “conocido”.
- suele resultar difícil presentar a los alumnos el marco teórico que sustenta nuestra cátedra y proponer considerar las propias prácticas como objeto de análisis. Encontramos mucha resistencia al comienzo del curso. Igualmente destacamos que hacia el final de la cursada suele haber cambios sustanciales en la visión de los docentes respecto de sus prácticas y de la enseñanza.
- la mayor parte de los alumnos/ profesores, nunca se habían puesto a pensar, antes de comenzar la cursada cómo eran sus prácticas, qué entendían por enseñar, por aprender, qué necesitaban para mejorar sus clases, etc.

Una última consideración sobre la que nos parece importante insistir es que nuestra propuesta de enseñanza involucra una variada gama de estrategias. Sin embargo, entendemos que es el relato de experiencias una de las actividades centrales puesto que permite a los colegas la oportunidad de seguir aprendiendo de sus propias experiencias, identificar sus propias prácticas, revisarlas para

escribirlas, explicarlas, contextualizarlas y considerar puntos críticos, dilemas y fases en las cuales se desarrollan las actividades.

5.3. Actividades propuestas

La secuencia de actividades que busca la construcción progresiva del relato de experiencias se desarrollan a lo largo de la cursada. En paralelo se trabaja con análisis y discusión de casos, la construcción de eje de análisis, presentación de diferentes estrategias de enseñanza que reflejen desde la práctica alternativas a las clases tradicionales y al final de las cuales se realizan metaanálisis (Litwin, 1993).

Nos centraremos a continuación en el relato de experiencias por parte de los docentes. Propiciamos un trabajo progresivo cuya secuencia presentamos a continuación:

1. Se pide a los participantes que identifiquen una experiencia que reconozcan como interesante desde el punto de vista de la enseñanza.

Esta actividad trajo sus complicaciones. Algunos alumnos, por ejemplo, no recordaban experiencias significativas o les resultaba difícil identificar una práctica, recordar los sucesos, etc. En otros casos, se hacía difícil que los alumnos se comprometieran con la actividad. Estos obstáculos pudieron sortearse en la mayor parte de los casos, porque fuimos aprovechando las construcciones de los colegas, ejemplificando con diferentes casos, retomando o conversando con los colegas que se encontraban paralizados frente a la tarea, se resistían a desarrollarla o simplemente no les interesaba la propuesta.

El compromiso de la mayor parte del grupo hizo que la actividad pudiera seguir sin complicaciones. Así, la totalidad de los colegas pudo rescatar estas experiencias personales, sacándolas a la luz y, como se vio después, haciendo en algunos casos interesantes análisis no sólo de las experiencias relatadas, sino también revisando los propios procesos de pensamiento, que les impedían rastrear las propias experiencias.

Fue importante el trabajo que se hizo en el sentido de definir cuáles podrían ser experiencias adecuadas para su relato. Esto es, revisar las ideas de enseñanza, apropiarse de nuestra perspectiva de la didáctica, analizar qué resulta significativo y no caer en la polaridad de entender los relatos como “todo bueno” o “todo malo”... Este tema nos acompañó a lo largo del curso y consideramos interesante y adecuado que así haya sido.

2. Se solicita que se relate la experiencia seleccionada, intentando contextualizar la su desarrollo. Para ello se elabora un guión.

Esta actividad no ofreció en general dificultades, aunque como se destacó en el punto anterior, en algunos casos funcionó como promotora del trabajo anterior. Es decir se aprovechaban los avances de algunos colegas para que otros pudieran “comprender”, interesarse, valorar la propuesta y se sintieran invitados a desarrollar la propia. En este sentido la labor de la docente fue ir adecuando la

consigna a las necesidades y características de cada grupo. Esta actividad resultó en general muy enriquecedora. Los alumnos/ profesores se involucraban en la tarea. Construían interesantes relatos, aunque en algunos casos se caía en el relato de anécdotas estereotipadas que distaban de las que nos interesaba rescatar.

3. Se promueve la discusión respecto del caso relatado oralmente en grupos pequeños de pares. Esta discusión se organiza en torno del relato en tanto texto por una parte y de la experiencia relatada por otro.

Si bien hubo diferencias entre los diferentes grupos esta actividad se desarrolló sin mayores dificultades. Cabe destacar aquí que hay un tiempo que lleva a los alumnos/ profesores a entender los aportes como tales y no como críticas infundadas ni como valoración de la persona. Se trabajó bastante sobre este punto, relacionándolo con el tema de la evaluación. Se planteó la importancia y el interés que los comentarios críticos pueden tener desde la perspectiva del aprovechamiento que pueden hacer de ellos los autores, en este caso, de los relatos, etc.

4. Se propicia la reflexión individual, a partir de la discusión y aporte de los colegas.

En esta instancia se busca justamente aprovechar los aportes del apartado anterior, es decir, que cada uno pueda reflexionar respecto de las discusiones previas. Se promueve la reflexión acerca de los acuerdos y desacuerdos con los comentarios de los colegas, revisar incluso las posibilidades que desde el trabajo con la bibliografía, con otros casos, se puede hacer para la construcción de la narración escrita.

5. Se propone un tiempo para la escritura (un par de semanas). Se construyen algunas pautas que permitan no sólo redactar los acontecimientos, sino identificar puntos cruciales para el análisis

En este punto resulta importante, trabajar con relatos de otros colegas, con casos extraídos de la bibliografía y de artículos periodísticos de actualidad, etc. Suelen valorar mucho las pautas de escritura que se proponen en la bibliografía y se trabajan en clase. A lo largo de la experiencia descubrimos que era importante pautar muy bien los tiempos de entrega, porque esto actuaba como organizador de la propuesta a diferencia de las oportunidades en que lo dejamos más librado a las necesidades y posibilidades de cada uno.

6. Se desarrollan luego nuevas instancias de análisis del relato escrito, que permiten avanzar en la construcción del relato, en dotar de sentido el trabajo, de profundizar en aquellos aspectos conflictivos, etc.

La posibilidad de discutir en esta instancia los escritos, pero sin que el autor pudiera modificar el relato. Incluso se trabajó, en el último cuatrimestre en pequeños grupos donde el autor participaba del grupo como un oyente más. Otro colega leía el relato y esta posición, la oportunidad de escuchar el relato leído por otro, llevaba al autor a distanciarse tanto de su obra que se le hacía posible

encontrar nuevas lecturas críticas respecto a la experiencia, de escritura y del análisis que podía hacer sobre ambos aspectos.

Esta es una de las actividades que más valoraron en la marcha del proceso.

A esta altura la docente hace una devolución escrita al trabajo. Con comentarios críticos respecto de la experiencia, el relato, etc, siempre desde el punto de vista de la didáctica y proporcionando recursos para avanzar en la construcción desarrollada hasta el momento en cada uno de los planos indicados.

7. Se presentan y discuten los textos en pequeños grupos y con la docente.

Es esta la instancia final de evaluación del curso. En algunos casos de manera individual con la docente y en otros en grupo. Se vio que en tanto instancia final, a los grupos les cuesta mucho interactuar en una instancia final de evaluación. Lo que declaran después es que temen hacer una pregunta que complique la situación del compañero. En este sentido es importante seguir trabajando pensando en el concepto de evaluación, de las representaciones respecto de las evaluaciones, la construcción de los docentes como profesionales reflexivos, etc.

5.4. Decisiones en la práctica

Presentamos hasta aquí, las actividades propuestas y fuimos incluyendo comentarios, opiniones, valoraciones y ajustes en la actividad a partir de su puesta en práctica. Como se vio, no hicimos la presentación de la programación puesto que las circunstancias de cada caso, nos fueron dando información respecto de las modificaciones que debíamos hacer a las propuestas ideadas. Así fuimos adecuando ese esquema previo que nos servía como anticipación a las circunstancias de cada una de las clases. Como recoge Pendlebury (1998) de un trabajo de Confery:

“Entro en ese contexto con mi programa preparado más o menos explícitamente y, como resultado de mi interpretación de las señales, permito, promuevo, desconozco, entiendo o me confundo. Llamo a esto una “práctica”, y las características que la definen son: su ritmo implacable, sus interacciones humanas, sus dimensiones normativas, sus objetivos contradictorios y su actividad.” (pp. 99)

Las peculiaridades a las que nos referimos rondan en torno a si se trabajó por grupos, de a pares, con más o menos tiempo entre una actividad y la otra, leyendo a la totalidad de los compañeros, haciendo señalamientos de manera escrita o no, organizando los grupos por disciplinas afines, apelando a la experiencia e otras carreras de base, etc. Otras decisiones se relacionaban con cuestiones tales como épocas del año, características y composición del grupo, clima de trabajo, carreras de referencia, experiencia en escritura, disposición a la actividad, interés en la materia.

Tal como sostuvimos en el marco teórico, entendemos que es imprescindible generar un espacio en el cual los docentes puedan “mirarse” en su práctica. La necesidad de buscar estrategias que promovieran este tipo de reflexión surgió de la experiencia previa de la profesora en el dictado de la asignatura. La herramienta que presentamos otorga la posibilidad de que cada colega relate y analice las condiciones particulares de su ámbito de desempeño y se conecte con sus propuestas y respuestas

ante contextos particulares, complejos e inciertos. Esta posibilidad resulta central a la hora de trabajar contenidos de didáctica. La posibilidad de analizar casos significativos en la experiencia propia ayuda a transformar y construir el conocimiento.

Pensamos que la posibilidad de documentar las experiencias a medida que transcurre la acción resulta más interesante que las que se realizan con posterioridad a la misma, sin embargo, en el caso que nos ocupa entendemos que algunas limitaciones hacen que sea conveniente trabajar con relatos de experiencias docentes. Como hemos sostenido, la toma de notas durante el desarrollo de la acción, permite considerar el momento de la acción, aspectos ligados a la toma de decisiones concretas que van guiando la práctica del docente y que en la mayor parte de los casos no pueden explicarse, como anticipáramos desde la razón. Sin embargo, no creímos oportuno proponer esta actividad para nuestros alumnos/ profesores debió a la evaluación que hicimos respecto de sus necesidades, intereses, temores, sus conocimientos y experiencias previas, el momento profesional en que se encontraban, sus expectativas respecto de la materia, etc.

No pretendemos detenernos en qué indicadores, indicios, pautas, sensaciones, intuiciones motivaron la toma de las decisiones, puesto que si bien parece muy interesante para analizar, excede los propósitos de esta ponencia. Sí nos centraremos en cambio en el análisis de la práctica referida desde algunas dimensiones teóricas que creemos pueden contribuir al desarrollo de este trabajo.

5.5. El análisis:

Para desarrollar este análisis recurriremos a las cuatro dimensiones propuestas por Gudmundsdottir (1998) para analizar los relatos y las narrativas de los docentes para abordar el concepto de saber pedagógico sobre los contenidos. Las dimensiones que elegimos teniendo en cuenta su pertinencia e interés para analizar nuestro caso son: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión, la transformación.

Experiencia práctica

El autor mencionado identifica, siguiendo a Elbaz, cinco categorías de conocimiento práctico de los maestros:

- del yo,
- del entorno de la enseñanza,
- de la materia,
- del desarrollo curricular,
- de la instrucción.

Parece interesante destacar que los relatos de nuestros profesores, suelen incluir apreciaciones respecto de algunas o varias de estas categorías. Estos interrogantes suelen aparecer después de que analizan el caso con los colegas.

Por otra parte, la necesidad de relatar los acontecimientos nos llevan a otorgar sentido a los hechos y a buscar darles coherencia, integridad, amplitud y conclusión (Gudmundsdotti, 1998). Esto parece clave cuando solicitamos la escritura de relatos, puesto que pone a los alumnos/profesores en situación de búsqueda de explicaciones que permitan entender la práctica desarrollada y, sobre todo, los lleva a pensar la práctica. Dice el autor, que la narración de la experiencia práctica surge naturalmente y permite la creación de un orden razonable construido a partir de la experiencia.

En los relatos de los alumnos es interesante analizar el devenir de la entrega final de ese texto, analizar la trama que los lleva a esa construcción de sentido, a esa búsqueda de preguntas, para poder relatar la experiencia práctica.

Interpretación,

Parece evidente que los relatos son construcciones elaboradas a partir de los acontecimientos y en ese sentido son interpretaciones. En este punto nos queremos referir tanto a las interpretaciones que los profesores hacen de los casos que relatan como de las que dieron a los hechos que ocurrieron en el momento de las clases. No hay dudas de que el texto que terminan relatando es una interpretación de una experiencia. Es el sentido que le otorgaron al caso, las variables que destacaron, los aspectos que seleccionaron para comentar, el lugar que dieron a los alumnos, a sus acciones e interacciones, etc. las que nos permiten considerar las interpretaciones.

En realidad nuestra tarea con los docentes consiste en trabajar la idea de la interpretación en esta construcción en los dos niveles de análisis que mencionamos. En general, logramos que los docentes terminen la cursada con una buena cantidad de experiencias tomadas como casos de análisis: casos especialmente diseñados, relatos de colegas, películas, documentales, las clases de nuestra materia. Todas estas alternativas buscan que los docentes “aprendan a mirar y comprender textos, prácticas y aulas pedagógicamente” Gudmundsdottir (1998). La experiencia nos muestra que con nuestra práctica iniciamos el camino hacia este aprendizaje.

Según destacan los propios alumnos terminan la materia con una nueva mirada respecto de lo que hace a la práctica de la enseñanza (esto viene surgiendo en las evaluaciones de todos los grupos que se hacen sobre el final de la cursada). Nuestra impresión es que esta nueva mirada a la que suelen otorgar diferentes “nombres” refiere a una nueva posibilidad de interpretar pedagógicamente.

Reflexión,

La reflexión supone la explicación meditada de los sucesos. Para que dejen de ser una serie de hechos cronológica para tener un sentido y una forma, es necesario transformarlos en relato y para ello, reflexionar sobre los mismos. En este sentido creemos clave la actividad propuesta, en tanto permite a los docentes basarse en sus propias experiencias; revisarlas, analizarlas, interpretarlas, para construir desde allí las competencias necesarias para el desempeño profesional.

Los participantes de este curso se ven en la necesidad de relatar sus experiencias y para ello necesitan reflexionar sobre sus prácticas. Esta práctica de escritura requiere recuperar la propia actividad docente, revisarla, analizarla, explicarla y para ello darle sentido. Y las producciones nos llevan a pensar que en la mayor parte de los casos, los alumnos/ docentes se ven en la necesidad de reflexionar, pero además, lo hacen con interés, responsabilidad, buscando convertirse en lectores críticos de los acontecimientos, con el propósito de construir mejores prácticas en el futuro.

Transformación.

En tanto permiten comprender el mundo de diversas y variadas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás; las narrativas, dice Jakson (1998) son un valioso instrumento transformador. Buscamos con los relatos que los docentes transformen su conocimiento respecto de su práctica profesional y que en el proceso de esa transformación se transformen a sí mismos. Cambien y construyan un nuevo saber mientras se construyan como docentes reflexivos.

Desde el discurso de los docentes, es posible visualizar un reconocimiento en esta línea. Los profesores suelen hacer comentarios respecto del cambio producido. Sin embargo no todos los docentes manifiestan dicho cambio, ni tenemos oportunidad de ver cómo opera (si es que lo hace) este cambio en el desempeño profesional. Insistimos en que no tenemos oportunidad de hacer un seguimiento a los docentes en sus prácticas, y en definitiva no tenemos datos respecto del impacto que tiene la utilización de relatos de experiencia como herramienta transformadora, creemos que los cambios que se producen en los docentes que participan de nuestra experiencia son muy alentadores. Igualmente, insistimos en que sería interesante poder contar con información en este sentido. En varias oportunidades nos cuestionamos hasta dónde y cuál será el valor real de nuestra actividad.

Algunas reflexiones

Para cerrar este apartado sólo queremos mencionar brevemente algunas reflexiones que nos parecen interesantes puesto que nos llevan a sostener esta propuesta para futuras intervenciones:

1. Rescatar el compromiso y la valoración positiva que hacen de la experiencia los participantes. La experiencia nos muestra que el relato de experiencias como la posibilidad de reflexionar sobre el propio desempeño profesional resulta muy valorados por los docentes en ejercicio y los aspirantes a serlo. La posibilidad que da la reflexión de revisar además de las actividades desarrolladas, las propias reflexiones sobre la acción, sobre los problemas surgidos de la práctica, se suma la importante posibilidad de revisar las propias concepciones de enseñanza y aprendizaje, la toma de decisiones, las intuiciones, etc.
2. Destacar que esta actividad permite achicar la brecha que tradicionalmente aleja las clases de didáctica para los profesores y los contextos y características inciertas del desempeño profesional.
3. Rescatar la necesidad de reflexionar sobre las prácticas, pero apuntando también a la toma de conciencia de la variada gama de dilemas a los que se enfrenta el docente en sus prácticas cotidianas

y que involucra al pensamiento intuitivo, las decisiones rápidas, la toma de decisiones. Entendemos que estas son en última instancia las acciones que guían la acción de los profesores.

4. Revalorizar el saber del docente, promoviendo el interés en la intuición, como concepto amplio que se centra en modos de saber y no en el saber tradicional.

5. Considerar a los alumnos/profesores como colegas profesionales que están en condiciones de analizar críticamente la práctica de los pares y que traen un saber que no puede desestimarse ni dejar de aprovecharse.

6. valorar este espacio de trabajo como una oportunidad en la que se pueda trabajar sobre la razón práctica y teórica, reflexionar sobre la propia práctica, pero también valorando la intuición que permita aprovecharla para futuras actividades preactivas de la labor docente.

A modo de cierre

A lo largo del trabajo fuimos exponiendo diferentes aspectos que entendemos centrales en la construcción de nuestra propuesta. Intentamos no sólo tomar referentes teóricos sino también presentar una experiencia propia, para rescatar desde allí el valor que otorgamos a la estrategia presentada.

Somos concientes de que en la construcción de esta propuesta incluimos elementos de diversas perspectivas teóricas y esta características trae aparejadas algunas dificultades y complicaciones. Sin embargo optamos por este modo de trabajo porque entendemos que pueden enriquecer nuestra propuesta y creemos que pueden ser de utilidad para revisar nuestra práctica.

Esperamos que se puedan encontrar en el trabajo elementos de interés para su discusión y análisis que permitan a otros y a nosotros seguir construyendo una propuesta, que valoramos junto con los colegas destinatarios de la misma.

Incentivamos el uso del relato como la posibilidad de dar sentido a lo pensado y programado y a lo desarrollado y encontrar en la didáctica aportes para construir mejores prácticas a partir de esa práctica reflexiva.

Para terminar recurrimos una vez más a una autora que nos acompañó a lo largo de esta exposición:

“Avanzar en la profesionalidad significaría ir hacia un oficio más responsable y autónomo... Ello implica una práctica reflexiva; exige de los profesores la capacidad de evaluar sus actos, de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentran (...) Se hace preguntas, intenta comprender sus fracasos se proyecta al futuro, se coloca objetivos claros, explicita sus avances y retrocesos. La práctica reflexiva requiere sistematicidad, ser regular y metódica. Y este conocimiento necesita ser construido en la formación.” (Edelstein, 2004, pp. 57,61)

Para cerrar queremos hacer un breve recorrido por nuestra presentación. Empezamos enmarcando la perspectiva teórica desde la cual desarrollamos nuestra actividad profesional y desde la que preparamos este escrito. Para ello recurrimos a los conceptos e ideas centrales de los autores de referencia. Luego desarrollamos el concepto de relato y documentación de experiencias en términos de estrategia de trabajo para la formación docente. Presentamos nuestra experiencia en términos generales, buscando identificar algunos puntos interesantes para su recuperación en el marco de este trabajo. Explicamos entonces algunos aspectos ligados a nuestra práctica concreta y avanzamos en el análisis a partir de algunas categorías teóricas. Concluimos el caso con algunas consideraciones respecto de ese texto inserto en la ponencia, a la que pasamos a cerrar con algunas palabras finales.

Referencias bibliográficas

Atkinson, T. y Claxon, G. (2002) *El profesor intuitivo*. Madrid: Octaedro

Bruner (2002) *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Edelstein, Gloria (2004) Problematizar el qué, el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes. En AAVV *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral.

Mc.Ewan, H. y Egan, K. (comps) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fenstermacher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En M. Wittrock (comp), *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I*. México: Paidós.

Furlong, J. (2002) La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En. T. Atkinson y G. Claxon (2002) *El profesor intuitivo*. Madrid: Octaedro

Golzman, D. y Zattera, O (2003) “Hacia el oficio del docente autor” en AAVV *Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra*. Buenos Aires: Organización de los Estados Iberoamericanos.

Gudmundsdottir, S. (1998) “La naturaleza narrativa el saber pedagógico”. En H. Mc.Ewan y K. Egan (comps) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jakson, P (1998) “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”. En H. Mc.Ewan y K. Egan (comps) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Libedinsky, M. (2001) *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós

Litwin, E. (2004) “La tecnología educativa en las prácticas de los docentes: del talismán a la buena enseñanza”. En AAVV *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral

Litwin, E. (2003) “La integración: una estrategia de enseñanza para favorecer mejores reflexiones en la enseñanza superior.” En: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos1.asp>

Marchessi, A. y Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Pendlebury, S. (1998) “Razón y relato en la buena práctica docente”. En H. Mc.Ewan y K. Egan (comps) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schön, D. (1981) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Weber, V., (en colaboración con) Litwin, E.; Maggio, M.; Lipsman, M. (Coord.) *Tecnologías en las aulas. Análisis de casos*. Buenos Aires: Amorrortu. -En prensa

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.

CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado