

Revisitar las prácticas desde las narrativas pedagógicas

Elizabeth Carrizo, María Sira Tabarache

Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
eycarrizo@yahoo.com
msiratab@yahoo.com.ar

Resumen: En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las prácticas de los docentes de lenguas y sus formas de narrar experiencias para poder repensar el hacer y propugnar mejoras en las mismas. Partiremos de algunas conceptualizaciones teóricas que nos permitirán situarnos en la problemática actual de la agenda educativa. Una vez que dejemos en claro el papel y los roles nos vamos a sumergir en el abordaje del campo de las prácticas. Entendido éste como aquel espacio donde indagaremos sobre los modos de registro online. Luego, navegaremos en el mar de las narrativas pedagógicas para analizarlas como estrategia metodológica de investigación de las propias prácticas. Finalmente propondremos algunas ventajas y desventajas de su utilización en el análisis de las mismas a modo de repensar las propuestas de enseñanza de las lenguas.

Palabras clave:
*práctica docente,
formación docente,
narrativas pedagógicas,
enseñanza,
lenguas*

Algunas puntas teóricas

En la punta de un lápiz se esconden barcos, aviones y monstruos,
pero también enloquecidos garabatos. Pero,
¿Cuánto puede dibujar un lápiz?
Doneiger (2008)

Históricamente la formación docente ha ocupado un lugar preponderante en la agenda de las preocupaciones pedagógicas y en los intereses ideológicos y políticos que se condensan en torno a la educación como fenómeno social. Si realizamos un recorrido por diversas fuentes del pensamiento, veremos que dan cuenta de una preocupación epistémica vinculada a los procesos de formación y al papel de los “maestros” en los procesos especializados de la transmisión pedagógica.

Pero al mismo tiempo, las prácticas docentes tienen que desarrollar también una función reflexiva, es decir, el poder mirarse a sí mismas como parte del fenómeno que estudia. Este concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza que encierran las prácticas de los buenos profesores. Lo que significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia. La reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente. Con el concepto de enseñanza reflexiva surge el compromiso de los formadores para ayudar a los colegas a que interioricen la disposición y la habilidad para analizar el ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, comprometiéndose a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

Históricamente la escisión entre conocimiento teórico y práctico y la consecuente mayor valorización del primero respecto del segundo, hoy ha sido dejada de lado. En nuestras prácticas áulicas existe “un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas” (Davini, 2015: 18).

En esta línea de análisis, las prácticas son resultado de los sujetos e involucran siempre el pensamiento, la acción y la valoración, así como diversas nociones, representaciones, concepciones e imágenes sobre el mundo. No hay acción sin pensamiento, hacer es pensar, quienes logran dominar su profesión y practican su oficio con un alto grado de maestría pueden encontrar soluciones para “desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados” (Sennet, 2010: 23).

En relación con las prácticas en la formación docente con el tiempo se han superado las perspectivas tecnicistas, academicistas y aplicacionistas. En la actualidad ha quedado establecido que las prácticas no refieren exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas o técnicas para el hacer, sino al desarrollo de capacidades complejas que exigen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y axiológicos para la enseñanza en contextos reales, complejos, en parte siempre indeterminados e inciertos, donde los dilemas ético-políticos ocupan un lugar importante.

En este sentido la investigadora Lea Vezub (2016) agrupa en cuatro los conocimientos que constituyen los saberes clásicos de los enseñantes:

“ (...) el contenido a enseñar o saber disciplinar; las características de los estudiantes, los aspectos culturales y del desarrollo cognitivo de los alumnos; conocer el currículum, los fines educativos, los programas y materiales; el conocimiento y dominio de la didáctica del contenido y la enseñanza, cómo planificar, enseñar, evaluar, organizar y gestionar los grupos. En un segundo conjunto se encuentran y diferencian los nuevos conocimientos referidos al manejo pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; las estrategias para enseñar en la diversidad, adaptar la enseñanza a los contextos singulares y a los alumnos de tal modo que se respeten los ritmos y estilos de aprendizaje y se asegure el derecho a la educación de todos y; las actitudes colaborativas y habilidades para trabajar en equipo”.

Pensar hoy, en este contexto de transformación, una propuesta de trabajo acorde a las instituciones, los contextos y los sujetos del aprendizaje, es para el docente presuponer la comprensión de los procesos que condicionan y dan sentido a la práctica docente.

Las Prácticas Docentes

Una práctica es una forma de actividad humana, cooperativa y socialmente establecida, en la cual ciertas acciones y actividades son compren-

sibles con referencia a ciertas ideas relevantes —inmersas en discursos característicos de esa práctica—, y en la cual, las personas y los objetos son distribuidos en relaciones características. Una vez aclarado lo que entendemos por la práctica, proponemos un segundo concepto de igual importancia: las arquitecturas de las prácticas. Estas constituyen el conjunto de condiciones que facilitan y limitan la realización de una práctica. Dichos arreglos existen en tres dimensiones paralelas a las actividades que tienen que ver con los discursos, las acciones y las relaciones que componen la práctica: el espacio semántico, el espacio-tiempo físico y el espacio social. Las arquitecturas aparecen, pues, en la forma de tres tipos de arreglo: en primer lugar, los arreglos discursivos —en el espacio semántico—, es decir, en la forma de recursos que posibilitan el lenguaje y discursos usados en y sobre la práctica; en segundo lugar, arreglos material-económicos —en el espacio tiempo físico— como recursos que hacen posibles condiciones que pertenecen a lugares y espacios particulares. La práctica es “un lugar donde estos espacios compartidos —el semántico, el espacio-tiempo físico y el social— existen y se traslapan” (Mahon et ali., 2014). Así, en la práctica, ciertos significados son posibles, ciertas acciones son susceptibles de ser llevadas a cabo y ciertas relaciones se dan entre personas y objetos.

En esta misma línea de trabajo sobre el saber de los formadores, qué necesitan para su desempeño (Vezub, 2016) muestra que los profesores destacan “(...) *un conocimiento que “amalgama tanto saberes formales, académicos, teóricos sobre sus disciplinas como conocimientos prácticos, un saber hacer adquirido en el transcurso de su experiencia docente y trayectoria profesional”*

Por otro lado, algunos autores suelen distinguir entre saber, conocimiento e información.

“El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial para la interpretación / solución de los desafíos y problemas que enfrentan cotidianamente en su oficio. Los saberes prácticos son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de práctica durante la formación inicial o en el trabajo, durante el desempeño. Siguiendo a la autora algunos de estos saberes prácticos se encuentran “formalizados”; en consecuencia, pueden ser transmitidos sistemáticamente en la formación inicial. Otros son los saberes “de la práctica” aquellos que se adquieren en el transcurso de la experiencia y que resultan de una acción exitosa, de la praxis, generalmente no están sistematizados. Sobre estos se requiere efectuar un trabajo de análisis y reflexión; las experiencias de otros a la vez pueden ser objeto y contenido de la formación (Cf. Alliaud, 2017)”.

En la actualidad gran parte del debate de la formación docente gira en torno de la relación teoría-práctica y en cómo concretar los denominados modelos reflexivos. Desde este enfoque consideran el conocimiento situado, los contextos reales de actuación y desempeño y a la práctica como instancia principal del proceso de aprendizaje. A partir de estas perspectivas se

trata de aprender en la acción, de ejercitar la reflexión sobre la acción para trascender el conocimiento tácito o implícito que subyace en las prácticas (Schön, 1998), controlarlo y resolver los problemas, dilemas e incertidumbres de los escenarios escolares actuales.

Varios autores destacan el aporte de las experiencias en las escuelas para el proceso formativo de los profesores. Estos modelos de formación en la práctica desarrollan la capacidad para analizar las acciones y sus contextos, tomar decisiones, identificar relaciones entre lo que acontece en las aulas y las condiciones sociales, estructurales más amplias. El reconocimiento de estas relaciones permite a los maestros y profesores decidir entre cursos de acción alternativos y considerar las implicaciones sociales, políticas y éticas de la práctica educativa.

La experiencia

Sostiene Hanna Arendt (2003) que no es posible pensar sin la experiencia personal. Es la experiencia la que pone en marcha el proceso del pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre, pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectado por lo que nos pasa. Entonces ¿Qué es la experiencia? La palabra proviene del latín *experientia*, que significa, salir hacia afuera, pasar a través de lo existente, el mundo ante la mano, fuera de sí.

Gloria Edelstein (2011) considera que la experiencia remite siempre a lo singular, por lo tanto, como incomparable, irreplicable, extraordinario, único, insólito, sorprendente. Acercarnos a lo real en singular, nos singulariza.

En la misma línea de análisis, Jorge Larrosa sostiene que “la experiencia no es lo que pasa, sino lo que nos pasa. Es decir que la experiencia no se hace sino que se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión, aunque tenga que ver con la acción y aunque a veces se dé en la acción. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición (Larrosa et al; 2009)

Agrega Gloria Edelstein (2011) que:

“...la experiencia implica el punto de vista de la pasión, por lo que reclama un lenguaje peculiar para elaborar el “sentido o sin sentido de lo que nos pasa, lo que exige de nosotros”. Permitirnos que la palabra “experiencia” nos venga a la boca – que tutele nuestra voz y nuestra escritura – no es usar un instrumento, sino ponerse en el camino o, mejor dicho, en el espacio que ella abre. Espacio éste propio para el pensamiento, el lenguaje, la sensibilidad y para la acción pero sobre todo para la pasión. Si esto es la experiencia necesitamos en consecuencia de un lenguaje que nos posibilite dar cuenta de esa experiencia sin (...) desapasionar los registros que logramos acerca de ella. La experiencia no puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de lo previsible, de la prescripción, de la predicción, de la planificación. La experiencia en este sentido está asociada al acontecimiento, es decir, a aquello que esta fuera de nuestra voluntad.” (Edelstein, 2011)

Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer”, significa aquí sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar en la medida en que nos sometemos a ella. De esta manera, la textura de la experiencia toma su forma, se trama paso a paso. Es inimaginable, no es posible saber acerca de ella mientras se va dando, ni mucho menos en qué dirección avanza.

Las narrativas pedagógicas como estrategias para el análisis de prácticas docentes

El hoy de la enseñanza está hecho de palabras y voces, de historias, contadas por diferentes actores de la misma, así como la actualidad de la escuela está hecho de interioridades que se vuelven exteriores, de vivencias y acontecimientos que se narran para compartirse, para dar cuenta de los silencios y pensamientos de maestros y profesores, de invenciones que toman la forma de un relato.

Las narraciones sobre las escuelas nos muestran una escenografía poco convencional, diferente, única, pues nos hablan de una escuela que respira, que vive, de una que se impregna de los sujetos que la habitan, de los sueños que la imaginan, de las tensiones que la desbordan.

Cada relato o narración, historia o experiencia nos compone la imagen de una escuela: única, real, de un contexto en el que suceden acciones. Es una voz que conforma un contexto.

Cada voz es un escenario, un espacio, un lugar, una perspectiva; un modo de mirar, de decir, de ver. Cada relato expresa la necesidad de escribir. Cada relato es además punto de la identidad del colectivo docente, de las múltiples identidades que toma el oficio, de los modos de ser que se viven en las escuelas, también debemos destacar que las palabras dan cuenta de “algo que se intuye”, de lo que se cree, de lo que suponen, dejando una línea de comprensión para lo que hubiera podido ser de otra manera. Es decir la objetividad de aquellos procesos subjetivos que atraviesa a diario el docente.

Escribir es: “(...) verter palabras esa mirada hacia el interior, y estudiar con paciencia, obstinación y alegría en mundo nuevo según se va cruzando por el interior de uno mismo, ello quiere decir que con la escritura, el colectivo docente, recoge el tiempo, el ido, el que se vive, el porvenir, pues en la escritura se puede ir y volver, detenerse, esperar, realizar cortes temporales y elegir qué contar, que decir, la escritura devela las formas del silencio, no como espacios entre palabras, sino como formas de pensar que toman lugar en cada acción pedagógica. Pamuk, O. (2007:16)

Cuáles son algunas de las pistas para escribir una buena narración que “invitan” a ser leídas. En este sentido el lector de una historia conecta con ella reconociendo detalles, imaginando escenas en la que esos detalles podrían acontecer y las reconstruye desde asociaciones con evocaciones propias de situaciones similares.

Es decir que cuando escuchamos una narrativa, esta debe poder transportarnos mentalmente a todos los lugares descriptos, sensaciones, olores, que la misma transmite. De esta manera es lo particular y no lo general lo que desencadena la emoción, lo que mueve a la gente, y lo que hace que aparezca lo que algunos autores denominan autenticidad.

Para que una narrativa sea buena, algunos autores consideran que se deben poder identificar tres criterios útiles para la escritura: economía, selectividad y familiaridad. Con estos criterios las historias narradas se encuentran entre lo general y lo particular, mediando las demandas generales de la ciencia con las demandas personales, concretas de la vida. Para otros autores, la verdad narrativa consiste en “continuidad”, “conclusión”, “finalidad estética” y un cierto sentido de “convicción”.

Cualidades asociadas tanto a la literatura de ficción como a cualquier cosa bien hecha. Son criterios de vida. Particularmente incluiremos las nociones de adecuación y de plausibilidad. “Un relato plausible es uno que tiende a sonar verdadero. De tal forma que aunque la fantasía pueda ser un elemento invitacional en la narrativa de ficción, la plausibilidad produce lazos aún más firmes en la narrativa empírica” (Larrosa y otros, 2009).

En este sentido podemos advertir que el tiempo y el espacio son los dos puntos de referencia en los que la novela configura la experiencia. El tiempo y el espacio se convierten en construcciones escritas en forma de trama y escenario respectivamente. El tiempo y el espacio, la trama y el escenario trabajan juntos en un solo entramado para crear la cualidad experiencial, vivida de la narrativa. Estos cuatro elementos son en definitiva la narrativa misma.

Para redondear la idea diremos que la presentación narrativa tiene dos puntos fuertes: es simple y directa de leer y al mismo tiempo es sutil. Esta convivencia es posible porque es un escrito que comulga con una representación del mundo natural muy arraigada, y también porque obliga, a quien lee, a presentar su propia lógica frente a la resistencia de la historia. Pero también debemos agregar que la narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes y de las consecuencias que marcan su transcurso, pero también la narrativa sitúa a la experiencia en un tiempo y en un espacio, se suman a éstos el personaje, el ambiente y la acción, los cuales deben estar profundamente entramados en el carácter mismo del pensamiento narrativo.

Podemos sostener que narrar es un acto social que se teje en una trama significativa: conflictos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades. Todo relato es dialógico, interactivo, porque pertenece a un mundo completo de otros discursos y está conformado por intertextualidad o comunidad de textos, por polifonía o pluralidad de voces que se

van entretrejiendo en el proceso de escritura. Nosotros vamos a agregar que toda escritura narrativa pone objetivamente todos los procesos subjetivos que traspasan al docente en el ejercicio de su práctica docente.

Algunas consideraciones para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes

Para poder acercar algunas reflexiones al objetivo de este trabajo diremos que Schön (1998) propone examinar el conocimiento profesional como una epistemología de la práctica que está implícita en los procesos intuitivos y magistrales que llevan a cabo muchos profesionales ante situaciones inciertas, singulares, inestables o que involucran conflictos de valores. Cuando se encuentran frente a estas situaciones, sostiene Schön (1998), los profesionales actúan de formas que no son capaces de describir completa y precisamente, y que encierran un conocimiento práctico implícito en sus patrones de acción y en su “sentir” (feel) sobre las situaciones. Se trata de un conocimiento en la acción (knowing-in-action) que se caracteriza porque: 1) involucra acciones, juicios y reconocimientos que se llevan a cabo de manera consciente durante su realización; 2) frecuentemente, las personas no son conscientes de haber aprendido a hacer tales cosas, simplemente se encuentran a sí mismas haciéndolas; y 3) usualmente tampoco son capaces de describir el conocimiento que sus acciones revelan, sin importar si alguna vez fueron o no conscientes de la comprensión de las situaciones que llegan a internalizar (Schön, 1998:60). Vale la pena señalar que este tipo de conocimiento no es exclusivo de los contextos profesionales, más bien se exhibe espontáneamente en muchas acciones de la vida cotidiana.

Tenemos que poder diferenciar el saber práctico del saber técnico. En el saber profesional, que es en gran medida, tal y como se depende de Schön, saber práctico, es posible reconocer cierta forma de reflexión en la acción. Este es uno de sus aportes más importantes. La reflexión en la acción es la capacidad de pensar en lo que se está haciendo mientras se está haciendo. Esta reflexión involucra percatarse, observar y examinar las acciones que se están llevando a cabo y su efectividad, y, con base en eso, ajustar las acciones si es necesario. En ese sentido, es una reflexión sobre los patrones de acción, sobre las situaciones en las que se llevan acciones a cabo y sobre el saber-cómo implícito en esas acciones (Schön, 1998:61). Los objetos de la reflexión en la acción de los profesionales —reflexión en la práctica— varían en función de las unidades de acción que constituyen su práctica: proyectos, casos, cursos, etc. (Schön, 1998:62). En cada profesión, dichas unidades tienen entre ellas algunos aires de familia, de manera que la práctica puede volverse repetitiva e incluso puede percibirse casi mecánica. Cuando realizamos nuestras prácticas docentes, muchas de las veces, las reflexiones realizadas son hacia el interior del propio docente, no siendo estos enriquecedores para los equipos docentes. Es por esta

razón que las narrativas pedagógicas se plantean como una excelente alternativa para generar espacios reflexivos de las prácticas docentes.

La reflexión en la práctica que realizan los profesionales cuando se desempeñan magistralmente es una especie de conversación con situaciones únicas e inciertas: el profesional define un problema y trata, sin éxito, de resolverlo; replantea entonces el problema y, ante este nuevo problema, pone en marcha nuevas soluciones, para ver qué implicaciones tienen. Estos experimentos modifican las situaciones a veces de formas que el profesional no ha previsto, de manera que debe “escuchar” de nuevo y enmarcar una nueva situación — definir el problema— sobre la cual continuará experimentando e indagando. La reflexión en la práctica que realizan los profesionales tiene una estructura espiral, a través de etapas de apreciación, acción y reapreciación, en las que simultáneamente comprenden y modifican las situaciones de su práctica. Y es en este sentido que las escrituras narrativas de docentes pueden ser una estrategia válida para volver a pensar las propuestas de intervención pensadas para la enseñanza de las lenguas. Todo un desafío que deberemos abordar en futuros trabajos de investigación.

Bibliografía

- Arendt, H. (2003) *La condición Humana*. Editorial Cúspide. Argentina
- Allaiud, Andrea (2017) *Los artesanos de la enseñanza*. Libro digital EPUB. Editorial Paidós. Argentina
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Editorial Paidós. Argentina.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Editorial Paidós. Argentina
- Mahon, K., Francisco, S., & Kemmis, S. (Eds.) (2017). *Exploring Education and Professional Practice*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7>
- Larrosa, J. et ali. (2009). *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Editorial Laertes. España.
- Pamuk, O. (2007) *Nieve*. Editorial Penguin Random House. Grupo Editorial. Turquía.
- Schön, D (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós. Argentina.
- Sennett, R. (2010) *El artesano*. Editorial anagrama. España.
- Vezub, L. (2016) *Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores*, en PEL, Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2016, 53(1), 1-14, Pontificia Universidad Católica de Chile

Bibliografía de consulta general

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza*. Aique Educación. Argentina
- Bixio, C. (2009). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.
- Carrizo, E. y Arocena, M. (2011) *Pedagogías viajeras. Narrativas de Formación Docente*. Editorial Hanne ISBN 978-987-1578 -85 -6, Argentina
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (2010) *Investigar la Experiencia Educativa*. Editorial Morata. España. Mc Ewan y Egan Kieran (1995) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrurto Editores. Argentina.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para la transformar la educación*. Editorial Paidós. Argentina.

- Spiegel, A. (2006) Planificando clases interesantes Cap. 1 a 3. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- Souto, M. (2017). Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Editorial Homosapiens. Argentina.
- Suárez, D. (2000). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes.