



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
VESPERTINO

El relato docente como fuente de saber pedagógico, una reflexión desde sus protagonistas

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Vespertino

Autora: Isabel Alejandra Colina Cornejo

Profesor guía: Psi. Rodrigo Rojas Andrade

Artículo para optar al grado de:

Licenciada en Psicología

Santiago, 10 de enero de 2022

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de cómo el relato de experiencias docentes permite visualizar temáticas que construyen el saber pedagógico, en tanto formación y ejercicio docente. A través de 4 sesiones de grupos focales en los que participaron 12 docentes de educación media de diferentes especialidades, se construye un relato orientado por temáticas propias de la formación y ejercicio profesional docente. El relato docente como fuente de saber pedagógico es el principal resultado de éste trabajo que está dividido en 4 temas emergentes y orientadores; formación docente, práctica docente, experiencias transformadoras y saber pedagógico. A la luz de lo anterior, se exponen los resultados y análisis de dichas experiencias que nos llevan a concluir la valiosa experiencia que constituye el relato en tanto significado e identidad pedagógica en la construcción de saberes pedagógicos.

PALABRAS CLAVES: relato, docentes, formación docente, práctica docente, saber pedagógico.

ABSTRACT

The present work aims to give an account of how the account of teaching experiences allows visualizing themes that build pedagogical knowledge, in both training and teaching. Through 4 sessions of focus groups in which 12 secondary education teachers from different specialties participated, a narrative oriented with themes of the training and professional teaching is constructed. The teaching story as a source of pedagogical knowledge is the main result of this work, which is divided into 4 emerging and guiding themes; teacher training, teaching practice, transformative experiences and pedagogical knowledge. In light of the above, the results and analysis of these experiences are presented, which lead us to conclude the valuable experience that the story constitutes as meaning and pedagogical identity and construction of pedagogical knowledge.

KEY WORDS: story, teachers, teacher training, teaching practice, pedagogical knowledge.

INTRODUCCIÓN

La formación docente requiere sin duda el reconocimiento e identidad de sus protagonistas, desde hace un tiempo los avances en éste sentido se han enfocado a las experiencias de los propios docentes y como el relato de éstas experiencias se ha transformado en fuente de conocimiento y saber pedagógico transformador; sin embargo, la falta de evidencia en la sistematización de las experiencias docentes, da cuenta de la necesidad de crear espacios para reflexionar e incentivar el relato de experiencias pedagógicas como fuente de conocimiento (Walker et al., 2012).

En torno al constructo del relato docente y sus expresiones como narrar, contar y/o expresar de los profesores, éste resulta fundamental como método reflexivo, conlleva la subjetividad y el aporte colectivo, presenta una posibilidad de análisis de actividades, de la práctica profesional y el ejercicio metodológico (Bustamante et al., 2017). De una manera más precisa, las narrativas serían las estructuras o modelos que la gente suele emplear para contar historias. El término "historia" se refiere además a los relatos que la gente cuenta, mientras que el término "narrativa" se utiliza para discutir acerca de las dimensiones o las propiedades de las historias, como su decibilidad, secuencias de actos de habla, estructuras, temáticas, categorías, estrategias retóricas y/o temporales incluidas en una historia particular (Herrera González & Domínguez De la Ossa, et al, 2013).

Los relatos precisan historias de vida, ésta es una técnica de investigación cualitativa que consiste básicamente en el análisis y transcripción que efectúa un investigador del relato que realiza una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su propia vida. (Martín García, 1995). En tal sentido narrar la vida o experiencias de trabajo, tienen un significado único e irrepetible de allí la importancia de la documentación narrativa de prácticas escolares, ésta es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a generar lecturas productivas sobre experiencias que se llevan a cabo en situaciones institucionales, geográficas e históricamente situadas (Dávila, et

al.,2011). Dichos textos se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos "lo que sucede" en los espacios escolares y "lo que les sucede" a los sujetos cuando los producen (Dávila, et al.,2011).

Tal y como ponen de manifiesto algunos autores, las especiales condiciones y las perspectivas conceptuales como el pragmatismo, el romanticismo, el formalismo, el humanismo, que se concitaron en Chicago de las primeras décadas del siglo, hicieron posible no sólo que en su Universidad se creara el primer departamento de sociología de Norteamérica, sino además el despertar del interés y desarrollo de los documentos personales como instrumentos útiles para estudiar y adentrarse en determinados campos, casi inexplorados hasta entonces, como la marginación, la asociabilidad, los desfavorecidos y los pobres en general, quienes encuentran el protagonismo que, de otro modo, le es negado por la sociedad dominante (Martín García, et al.,1995).

A partir de los años cincuenta, el dominio casi exclusivo del paradigma conductista, el desarrollo de las técnicas de encuesta masivas, el ideal positivista, etc., favorecieron la creencia de que sólo lo verdaderamente observable y cuantificable numéricamente tenía interés científico (Bertaux, 2011). El progresivo y rápido avance de la metodología cuantitativa a través del impresionante desarrollo de las técnicas estadísticas e informáticas, eclipsó casi por completo los resultados de la investigación basada en el estudio de los documentos personales, cuando no su desprestigio y su propia existencia, la mayor parte de los especialistas en historias de vida coinciden en señalar que el IX Congreso Mundial de Sociología, celebrado en Uppsala en 1978, marcó el punto de arranque de la veloz expansión actual del uso de las historias de vida como instrumento de reflexión teórica y de práctica metodológica (Martín García, et al., 1995).

Cuando los estudios sociológicos basados en relatos de vida comienzan a reaparecer, después de treinta años de olvido, es casi en discontinuidad total con la tradición del

interaccionismo simbólico. Tal vez la mejor manera de entender esta discontinuidad y la excepcional diversidad de las nuevas orientaciones, es pasar revista a las veinte investigaciones presentadas en el IX Congreso Mundial de Sociología (Bertaux, et al., 2011). Cabe señalar entonces que el repunte de los estudios en diferentes disciplinas basados en relatos de vida comienza a consagrarse a partir de las Ciencias Sociales, tanto la Sociología la Antropología, la Historia y evidentemente la Psicología, a pesar de las dificultades metodológicas en la recolección y en el análisis, los relatos de vida constituyen una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente y la riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable.

FORMACIÓN DOCENTE, UNA DEUDA PENDIENTE

Históricamente la formación docente en Chile ha tenido diferentes enfoques, modelos y responsables; en el Chile actual, las políticas de formación de docentes se sustentan en los énfasis propuestos por los informes OCDE (2004, 2009). De ahí que la atención se direcciona hacia la FID (Formación Inicial Docente) y hacia la creación de incentivos para el ingreso a carreras de pedagogía (Beca Vocación de Profesor), evaluación de su egreso (Prueba Inicia) y procesos de acreditación obligatoria (realizada por agencias privadas). Para el caso de estos últimos procesos, no se consideran los requeridos y recomendados espacios de encuentro institucionales de participación, discusión y acuerdo con los formadores de profesores. (Reyes-Jedlicki, L., et al., (2014).

La ardua tarea de reconstruir el escenario docente y curricular tras los impactos negativos de la reestructuración educacional producida durante la dictadura militar, centro los esfuerzos durante los años noventa, en inyectar recursos y reformar importantes componentes del sistema escolar (currículo, financiamiento, uso de tecnología de la información, etc.), se promovieron acciones para el desarrollo profesional docente. La implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID),

hacia fines de 1990, fue una de esas acciones. Sin embargo, a mediados de la década siguiente, se evaluaron como moderados sus efectos, relevando la falta de una política efectiva y consensuada con los diversos actores involucrados, entre ellos, los formadores de profesores (Reyes-Jedlicki, L., et al., (2014).

Sin duda que tal escenario ejemplifica la carencia de participación docente en procesos tan elementales en la formación profesional como lo es la primera fuente, valorar dicha experiencia conlleva a darle un significado a la formación de profesores, contextualizar la formación y entregar herramientas conectadas con la realidad no solo en términos de contenido, sino también sociales, políticas, económicas y culturales. “Dicho de otra forma, este tipo de proyectos trae consigo ciertas prácticas que no contribuyen a la mejora de los procesos de aprendizaje de los docentes. Regular el ingreso de estos últimos al sistema escolar subvencionado, particular y municipal, mediante la utilización de una prueba de ingreso que tendría mayor peso que otros mecanismos regulatorios, tales como, la acreditación de las carreras de pedagogía; no es la forma más adecuada de enfrentar los desafíos de la formación de los docentes.”(Reyes-Jedlicki, L, 2014 pág. 3). Tal como señala Suarez, “Dichas políticas han contribuido al confinamiento de los docentes en posiciones subordinadas y descalificadas, así como a la descredibilización de sus saberes, discursos y prácticas pedagógicas” (Suarez, 2007, pág. 2)

A la luz de lo anterior, surge la necesidad de valorar la experiencia docente y el relato de sus protagonistas toma fuerza como articulador de dicha necesidad, narrar la experiencia, origen e importancia del relato, sin duda es una posibilidad real en la construcción de saberes pedagógicos.

EL RELATO COMO PRÁCTICA REFLEXIVA

Algunos autores refieren que entre los modelos más conocidos de la llamada "práctica reflexiva", (Walker et al., 2012) podemos distinguir entre la "reflexión durante la experiencia", de la "reflexión sobre la experiencia". Por otra parte, de una revisión de 29 estudios sobre la práctica de la reflexión, destaca que la reflexión sobre la experiencia permite que "emerjan temas" relevantes para los profesionales, favorece el desarrollo de vínculos significativos que se traducen en la creación de nuevos proyectos, y mejora la capacidad de auto supervisión y autoconocimiento (Walker et al., 2012). Sobre este último punto, algunos autores destacan la importancia de comprender cómo las propias emociones y valores afectan la práctica. En resumen, la reflexión es fundamental para la educación continua de profesionales, pero se ha reconocido que las metodologías de aplicación están en desarrollo (Walker et al., 2012).

Por otro lado, los educadores afirman que el surgimiento de la práctica reflexiva es parte de un cambio que reconoce la necesidad de que los estudiantes actúen y piensen profesionalmente como una parte integral del aprendizaje a lo largo de sus cursos de estudio, integrando la teoría y la práctica desde el principio (Mann et al., 2009)

Desde la práctica reflexiva, existen estudios en Chile que sostienen que los profesores del sistema escolar poseen ciertos saberes que no tienen relación únicamente con lo aprendido en los espacios formativos institucionales ni con lo evaluado por la política pública, sino que también existen aquellos que se forman en los establecimientos educacionales y que responden, en muchos casos, a pautas culturales y a una distribución de roles instalados en la sociedad chilena (Reyes-Jedlicki et al., 2014). Desde esta perspectiva, esta asignación diferencial de funciones y espacios al interior de la institución escolar, sobre la base de ciertos atributos, deviene en un determinado saber y le significa a quien lo posee una específica posición de poder e influencia (Reyes-Jedlicki et al., 2014). Es así como el género, la antigüedad en la institución o el componente generacional, entre

otros, configuran "lugares donde unos tienen más poder que otros" (Reyes-Jedlicki et al., 2014).

A la luz de lo anterior, documentar y/o registrar la práctica reflexiva es crucial y se transforma en un dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que podemos anunciar como: la edición pedagógica, este dispositivo de investigación-formación- acción propone un abordaje reflexivo e interpretativo del mundo de la escuela y de sus prácticas a través de la escritura y la lectura de relatos pedagógicos por los docentes.

Estos tres enfoques, investigación-formación-acción, configuran concepciones y propuestas formativas enmarcadas en campos de tensión permanentes: la brecha entre teoría-práctica y el conflicto disciplina-pedagogía como foco de la formación, entre otros. Por lo tanto, se revela la necesidad de ir desarrollando una convergencia sobre la importancia de focalizar la investigación en los discursos que sustentan la práctica formativa (Reyes-Jedlicki et al., 2014).

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los documentos narrativos escritos no se producen de forma espontánea, sino en condiciones bastante específicas y en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción.

El relato docente entrega insumos que van más allá de la práctica pedagógica, invitan al espacio colectivo, comunitario y cooperativo, entregando saberes que a través de su investigación, recuperación, conceptualización y puesta en diálogo con el conocimiento educativo especializado, estos saberes pueden ser transformados en elementos críticos que permitan el despliegue de la teoría pedagógica y el diseño de dispositivos de formación centrados en la reconstrucción del saber pedagógico (Alliaud, A., et al., 2016).

HACIA UN ESTUDIO DEL RELATO

A través del relato, las historias de vida, se pueden enmarcar bajo la mirada conceptual de la metodología cualitativa, desde el paradigma fenomenológico sostienen que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Cornejo et al., 2008), es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. De ahí que los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa constan de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados.

A partir del relato y el enfoque narrativo, desde la perspectiva constructivista podemos mencionar que en ellas se construyen los significados básicos para el ser humano, en tanto que el ser persona implica (re)crear y vivir en un mundo lleno de significados.

Las narrativas son unos de los instrumentos primordiales para la creación y comunicación del significado. Desde un posicionamiento narrativo, los significados no están teorizados como representaciones o propiedades estables de un objeto en el mundo (Eirín-Nemiña, 2018).

En psicología, la investigación narrativa, fundamentalmente la de carácter constructivista, ofrece al campo de la Psicología una forma de representar y reproducir dramáticamente los eventos vitales, la experiencia de narrar, a su vez, ayuda a comprender y contener las tensiones, sorpresas e incoherencias de la experiencia real; sin embargo, a pesar de que al narrar se puede lograr que una experiencia sea más manejable, la oportunidad para la ambigüedad es mantenida porque la narrativa permite, simultáneamente, la reinterpretación y el resurgimiento de la experiencia desde distintas perspectivas (Eirín-Nemiña, 2018).

Es importante entender que todos los autores que se vinculan a la perspectiva narrativa están de acuerdo en que las narrativas permiten a los individuos satisfacer sus "necesidades de sentido" y dar a la experiencia su continuidad.

METODOLOGÍA

La población objeto de estudio, corresponde a profesores entre 1 y 25 años de experiencia, de las especialidades de Historia y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias, Artes Musicales, Artes, Inglés, con estudios de pregrado en las universidades Metropolitana y Ciencias de la Educación, Católica Raúl Silva Henríquez, De Santiago, Arcis, Católica De Valparaíso, Del Mar. Entre los 30 y 40 años 50% mujeres (6) y 50% hombres (6). El contexto pedagógico abordado, es la educación media enfoque científico humanista, colegios Municipales y Particular subvencionados de la Región Metropolitana y la Región General Bernardo O'Higgins. Elegidos por muestreo no probabilístico, que permite al investigador elegir de acuerdo a sus intereses, causas metodológicos y objetivos a lograr. El enfoque de este estudio es de tipo cualitativo, de alcance descriptivo, con un diseño longitudinal, en la medida en que se busca identificar cambios a lo largo del tiempo y determinar el grado de incidencia de las experiencias pedagógicas en cada uno de los docentes a través de sus años de ejercicio profesional.

El grupo focal es la técnica usada para recopilar la información, por cuanto es un proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos, situando la pregunta y respuesta como escenario de diálogo y deliberación. Se trata de una técnica que privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. (Rodríguez-Pérez, M. V. et al., 2019).

Cabe señalar que el grupo focal se da en un contexto particularmente excepcional, la crisis sanitaria mundial nos llevó a generar una instancia virtual para las reuniones (aplicación Google Meet) adaptamos los dispositivos y generamos opciones diversas para contrarrestar alteraciones en la conectividad, situación que genero seguridad y fluidez en los encuentros.

La duración de los encuentros entre docentes es de aproximadamente 1 hora 30 minutos, incluyendo tiempo para preguntas y respuestas a las mismas; los diálogos de los participantes son registrados por grabación en audio, en su totalidad, con previo consentimiento informado. Una vez recopilada la información, los datos son sometidos al análisis temático, teniendo en cuenta las seis fases que plantean Braun y Clarke, 2012, como se observa en la figura N° 1.

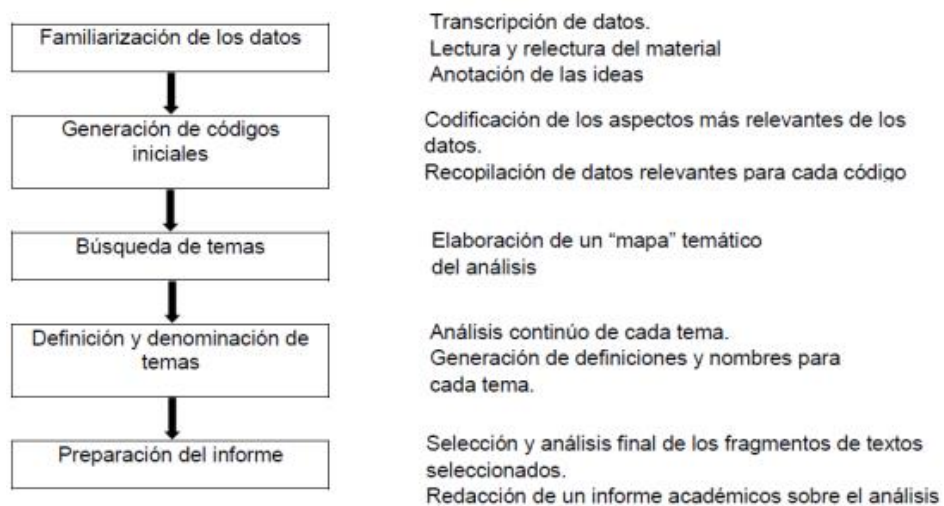


Fig. N° 1 Fases para el análisis temático de Braun y Clarke (2006)

A partir de 6 preguntas, se articularon las exposiciones de los docentes:

1. Qué aspectos de la formación profesional docente de pregrado, destaca en el quehacer pedagógico actual?
2. De acuerdo a su formación docente universitaria, ¿qué aspectos considera débiles en dicha formación?
3. Respecto del desempeño profesional en el aula, ¿qué elementos dificultan dicho quehacer hoy?

4. En términos de perfeccionamiento docente, ¿qué herramientas desearía obtener y/o perfeccionar?
5. ¿Qué experiencias pedagógicas han resultado formadoras en la práctica profesional en aula?
6. Desde su experiencia docente dentro y fuera del aula, ¿cuál de ellas quisiera compartir como un saber pedagógico?

A partir de éstas interrogantes construimos un escenario por cada una de las reuniones, concluyendo a través de un análisis la experiencia de cada uno, reconocer elementos de continuidad y cambio, finalmente identificar nuevos desafíos.

RESULTADOS

1° EJE FORMACIÓN DOCENTE

A partir de los temas orientadores del grupo focal, se establecieron 4 ejes articuladores (formación docente, práctica docente, experiencias transformadoras y saber pedagógico) en torno a los cuales se generó la discusión y exposición de cada docente, se formularon 6 preguntas directrices que entregaron antecedentes reveladores respecto a la experiencia formadora, práctica profesional, incorporación y difusión de saberes pedagógicos.

En el primer eje articulador orientado a la formación docente, representadas por las preguntas N°1 y N°2, podemos advertir que el 80% de las exposiciones, afirma que la preparación universitaria destaca en la formación disciplinar, con enfoques marcados por el alto contenido cientificista en el caso de los docentes de Ciencias e Historia, no obstante, la formación en el ámbito pedagógico es débil de acuerdo al relato de los profesores, las cátedras de metodología dictadas por docentes en su mayoría longevos, que no ejercen en aulas de colegios. El 40% señala la falta de herramientas tecnológicas, lúdicas y administrativas en la formación de pregrado. El 80% señala cátedras universitarias que no se ajustan a la realidad del ejercicio docente. El 10% señala el currículo oculto como alternativa de formación.

El 20% restante, rescata la formación docente en equilibrio con la formación de la disciplina, en tanto el 90% de los docentes destaca la formación pluralista y amplia en el ámbito de los Derechos Humanos, enfoque Social, Humanidades, Artes y letras.

Desde el primer eje articulador, podemos advertir una clara tendencia del currículo universitario a potenciar el ámbito de la disciplina como centro de la formación, no obstante, existen aristas de éste proceso que dificultan la conexión entre proceso académico y práctica, principalmente en el ámbito docente, en que la longevidad y falta de conexión con la realidad de los profesores que imparten cátedras es preocupante y según los entrevistados carece de sentido durante la formación y luego en la práctica:

(...) “Los profes de metodología, puros profes jubilados prácticamente, que no hacen clases en colegios, entonces puro teorizan y están lejos de la realidad actual” (KNH3)

(...) “Estamos estudiando en la universidad un modelo del siglo XIX, salimos a trabajar en el siglo XX y los alumnos están estudiando en el siglo XXI (CBH1)

Cabe señalar que el marcado perfil cientificista de la preparación universitaria, no solo afecta a las disciplinas de Ciencias e Historia, también en las áreas artísticas y lingüísticas en que la teorización de los contenidos apuntan a una preparación de profesionales de la educación que escapa justamente al sentido más estricto de la formación que es *aprender a educar*. La falta de herramientas en términos metodológicos se transformó en una queja generalizada, vinculando temáticas como la evaluación diferencial y la carencia de preparación en ésta área que dista mucho de un discurso inclusivo real y efectivo si los principales protagonistas no están capacitados:

(...) “La universidad no te prepara para esas cosas contingentes, reales que ocurren en el día a día, como le enseñan a un niño con TDA, llegué al departamento de psicoeducación, sí es que existe y ahí me enseñaron a ordenar las pruebas, modificar instrumentos, etc., que al principio te preguntan si sabes y no tienes idea.. Ahora con la experiencia puedes reconocer.” (MHH2)

“Me he encontrado hasta con niños esquizofrénicos y no he sabido cómo reaccionar de manera adecuada, con miedo a la reacción del niño, pero abordar ese tipo de patologías es complejo, uno se equivoca y harto, no tenemos las herramientas” (MBA2)

Tal escenario sitúa a los docentes como reproductores de conocimientos al servicio de un modelo que pretende seguir reproduciendo y encapsulando la creatividad como una habilidad exclusiva.

2° EJE PRÁCTICA DOCENTE

A partir del segundo eje articulador, centrado en la práctica docente, apoyado por las preguntas N°3 y N°4, los docentes en un 100% señalan la necesidad de perfeccionar las herramientas metodológicas pedagógicas, principalmente en psicología educacional, conductual y aprendizaje. Desde el inicio de la práctica profesional, el 100% concuerda con la falta de orientación en temas administrativos y legales, desde el manejo de la violencia dentro y fuera del colegio hasta el uso del libro de clases.

Por otro lado, el 30% manifiesta la falta de recursos para el ejercicio profesional, principalmente los docentes vinculados a las artes y música, en tanto el 80% coincide con el desinterés que manifiestan los alumnos por aprender, en tanto el 60% señala la falta de apoyo de las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje. El 20% señala la falta de libertad para abordar los contenidos, especialmente los docentes de la disciplina de Historia y Cs Sociales. El 80% de los profesores señala la falta de congruencia entre el modelo curricular universitario y la realidad a la que se enfrentan en cada unidad educativa. Cabe señalar que el 40% menciona la temática de la inclusión, no obstante el 100% señala no tener herramientas para abordar y desarrollar una educación inclusiva. Finalmente el 80% señala al ámbito educativo como fuente de conocimiento en la práctica, básicamente el quehacer diario en el aula. El 70% del profesorado, menciona el espacio de la práctica y el aula en particular como fuente de motivación, básicamente bajo el actual contexto sanitario. El 20% la señala importancia del aparato directivo y la conexión con el proyecto educativo. El 100% de los profesores señala la necesidad de perfeccionarse en

otros temas independientemente de la especialidad, básicamente orientación y alternativas curriculares centradas en el análisis y creatividad.

Educación de las emociones es otra preocupación manifestada por los docentes, destaca el interés por humanizar la educación y retomar el rol del profesorado como principal constructor de cambios, sin duda ligado al ejercicio profesional; si bien reconocen una preparación pluralista con enfoque en temas de Derechos Humanos, género, sociales, Artes y letras, no hay conexión con la realidad, existe una transversalidad en tópicos como la familia y el compromiso con sus hijos, los directivos y el fortalecimiento del proyecto educativo, es manifiesta la inquietud de cual es perfil de estudiante de pedagogía y/o docente que necesita nuestro país, todo articulado en la comunidad educativa, no pasa por realidades económicas, básicamente apelan al compromiso, la gestión, el sentido de la educación como proyecto país.

Desde la práctica reflexiva, asoman temáticas como el libre ejercicio de la docencia, en tanto la difícil tarea de conectar los contenidos con el día a día de los alumnos, tema destacado por los docentes de Historia y Artes que evidencian el desconocimiento por parte de la unidad educativa respecto de los planes y programas, en tal sentido:

(...) “imagínate que estaba trabajando teoría comunista, un apoderado fue a acusarme e increparme porque estaba adoctrinando a los alumnos, tuve que explicarle que estaba dentro del programa, así como fascismo, capitalismo, en fin... tratar de explicarle que como voy a adoctrinar a niños de 8° básico, probablemente trataría de convencer a una adulto pero como se le ocurre, sin sentido común siquiera, estamos hablando de un colegio abc1 de Huechuraba, entonces, dime tú, como hacerles entender” (MHH2)

“Quería enseñar música popular en el colegio, implemente la pérgola de las flores, nadie daba un peso por la obra, básicamente los directivos, los mismos colegas, entonces me enfoque en los alumnos, ellos reforzaron y le dieron el sentido a la oportunidad de hacer esta gran obra, hasta el día de hoy se acuerdan” (ASM4)

3° EJE EXPERIENCIA TRANSFORMADORA

Desde el tercer eje articulador, las experiencias transformadoras, apoyada por la pregunta N° 5, los docentes manifiestan, en un 100% de las experiencias, el centro estuvo enfocado en los alumnos. Por otro lado, el 20% manifestó como experiencia transformadora el hecho de visibilizar problemáticas de violencia con sus protagonistas. El 90% señaló cambios de estrategias metodológicas en aula a partir del intercambio de experiencias con los propios estudiantes y sus trabajos. El 80% declara que el trabajo entre alumnos y pares docentes, se ha convertido en experiencia transformadora. El 70% señala que el diálogo dentro y fuera del aula con los estudiantes ha generado nuevas experiencias metodológicas, en tal sentido:

“Entendí que la docencia y la disciplina no bastan cuando te enfrentas a contexto de extrema vulnerabilidad y que debes fortalecer el sentido vocacional profesional desde lo más básico como la sobrevivencia, ser lúdico, chistoso, carismático, no tener vergüenza, ni siquiera a tus colegas”.. (RCHI3)

Existe consenso entre los docentes que la vulnerabilidad de derechos afecta a los niños y niñas en general y trasciende la realidad socio-económica, particularmente en el contexto de pandemia, en que los alumnos están en sus casas, y que éstas se han convertido en la sala de clases que comparten en el día a día con sus familias, los docentes exponen la falta de compromiso de las familias, si ya existen en el contexto habitual presencial, en forma remota resulta desconcertante para los docentes:

(...) “Los alumnos me dicen profe no voy a poder estar en su clase hoy porque mi mamá me pidió que fuera a comprar, entonces me quedo pasmada y pienso, ¿la mamá le pidió eso?, entonces ¿cuál es el compromiso? Si es el adulto responsable...” (PCM2)

Los docentes relatan éste tipo de experiencias para ejemplificar el compromiso con la profesión y sin duda como enfrentan los desafíos en cada contexto, adaptándose y generando nuevos espacios educativos.

4° EJE SABER PEDAGÓGICO

Finalmente, el último eje articulador, el saber pedagógico, representado por la pregunta N°6, da cuenta que el 100% del profesorado indica que el saber pedagógico se desarrolla en la práctica. El 90% señala que la humanización de la educación es uno de los principales saberes que quisiera compartir. El 20% indica que incorporar aspectos lúdicos en la educación es fundamental para lograr el proceso de enseñanza aprendizaje. 40% indica a las Artes como gran trampolín para generar aprendizajes significativos, más allá de las aulas y los programas. El 70% señala el ámbito comunitario como el gran espacio para construir saberes pedagógicos. El 80% manifiesta la importancia del rol social de los docentes. El 60% señala ampliar el aula, incorporar otros espacios y transformarlos en educativos. El 80% manifiesta el interés por generar espacios de discusión y fomento de saberes pedagógicos.

Existe unanimidad entre los docentes en situar al alumnado en el centro de fuente y receptor de saberes pedagógicos, cabe señalar que desde el relato los planteamientos están dirigidos principalmente hacia los desafíos, fortalecer aspectos metodológicos y por sobretodo no restarse a los procesos de cambios, reconocen un cierto letargo en términos de acción social, sin embargo, manifiestan que el ejercicio del día a día es donde verdaderamente se promueven los cambios.

“no puedes exigir a los “cabros”, si tú no has invertido nada, no puedes plantear que los alumnos son tus enemigos, si la violencia esta enquistada en todos lados, acá la pega es querer y luego enseñar, ese es un eje fundamental de los saberes docentes”

Existe compromiso en generar espacios de discusión, destacan que en particular ésta instancia ha hecho que emerjan temas que circulan en el ambiente pero que no se exteriorizan de manera sistemática, reflexionar a partir del ojo del experto, sin duda reafirma la identidad de ser profesionales de la educación y en tanto compartan experiencias exige una autoevaluación y análisis del propio ejercicio.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primera instancia, destaca la disponibilidad de los docentes a generar espacios de reflexión, particularmente éste año de confinamiento, donde la adaptación ha jugado un papel fundamental, los docentes han debido transformar sus espacios privados en salas de clases, oficina de reuniones y ciertamente en patios de recreo. Aspectos técnicos han limitado el desempeño y obligado a la actualización. Por otra parte el acceso a la tecnología también ha sido un tema de los cuales los docentes hacen referencia, principalmente por el costo que debe ser asumido por los propios profesores.

Destaca el alto nivel de compromiso en el desarrollo profesional, la experiencia de quienes se han desempeñado por más de 20 años y de quienes están recién comenzando, se enmarca en una constante necesidad de perfeccionar técnicas, de llevar la realidad al espacio escolar, entregar igualdad de oportunidades y generar aprendizajes a partir de los propios estudiantes a través de un trato basado en la humanización y educación de las emociones.

Los docentes se muestran de acuerdo en que deben recibir capacitación en temas de inclusión para transformar las prácticas formativas que desarrollan con la población estudiantil que presenta algún tipo de condición visual, auditiva, cognitiva y psicológica limitada u otra singularidad, al respecto destacan que es una limitante, sin embargo, no ha frenado el desempeño, no obstante, se debe enfrentar la realidad del estigma, la inseguridad profesional y por cierto la indiferencia de los grupos directivos.

Los espacios dialógicos y consensuados permiten identificar que existe la necesidad de que los docentes se transformen en protagonistas y actores de sus procesos pedagógicos, que no se transformen en reproductores de un modelo que excluye, normaliza la violencia y tiende a patologizar la diversidad.

Las Facultades de Educación debe plantear acciones para incrementar procesos de investigación y divulgación en cuanto a saberes pedagógicos, hacer hincapié en la formación docente y el equilibrio disciplinar y metodológico.

Por otra parte, las temáticas abordadas en espacios protegidos para la práctica reflexiva en torno a las experiencias académicas, permite visibilizar experiencias positivas y negativas, invita a los docentes a compartir un clima, lenguaje y ejercicios narrativos que construyen una oportunidad para un "procesamiento de las experiencias" como búsqueda del sentido dentro de una comunidad de aprendizaje. (Walker, María Rosa, et. al, 2012). La creación de historias basadas en la experiencia, que pone en juego la creatividad, es una actividad central en la práctica reflexiva (Walker, María Rosa, et. al, 2012)

Los Profesores reconocen que en los encuentros de saberes se logra reflexionar sobre las prácticas de formación aplicadas y se exponen ideas para su transformación, razón que justifica la necesidad de generar espacios de disertación entre los docentes e incorporar otros agentes que nutran la experiencia.

Finalmente a modo de propuesta, las unidades educativas pueden desarrollar un taller que consiste en la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, la reflexión individual y colectiva mediante la escritura, la lectura, los comentarios, la conversación y la interpretación en torno a ellos, tomando como premisa que las narrativas de los docentes permiten capturar las decisiones, los afanes y los saberes que ellos ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, y nos permiten mirar de cerca los espacios que habitan junto con sus estudiantes. Además, los relatos son un medio para que los docentes socialicen y den a conocer esos saberes que construyen en sus experiencias pedagógicas.

REFERENCIAS

Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., & Vezub, L. (2008). El saber de la experiencia : experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. *Anuario Del IICE*.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis.

Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades.

Acta Sociológica. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>

Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*.

Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100259>

Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>

Martín García, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. *Aula: Revista de Pedagogía de La Universidad de Salamanca*.

Reyes-Jedlicki, L., Miranda J, C., Santa Cruz G, E., Cornejo Ch, R., Núñez R, M., Arévalo V, A., & Hidalgo K, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo Chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200011>

Rodríguez-Pérez, M. V. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación universitaria*, 12(1), 109-120.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *E-Eccleston. Formación Docente*.

Villegas, M., & González, F. E. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE2-FULLTEXT-147>

Walker, M. R., Zúñiga, D., & Triviño, X. (2012). Narrativa y formación docente: La experiencia de 5 años de un taller de escritura. *Revista Médica de Chile*. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872012000500016>