



Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional

Pedro Reis y Nuria Climent

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía
A



www.unia.es



Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional

Pedro Reis y Nuria Climent

EDITAN:

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA

Monasterio de Santa María de las Cuevas.

Calle Américo Vespucio, 2.

Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla

www.unia.es

COORDINACIÓN DE LA EDICIÓN:

Pedro Reis y Nuria Climent

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:

Universidad Internacional de Andalucía

COPYRIGHT: Los autores

FECHA: 2012

ISBN: 978-84-7993-235-0

DEPÓSITO LEGAL: SE4688-2012

MAQUETACIÓN Y DISEÑO: Olga Serrano García
y M^a Dolores Lobo García

Índice

1. Introducción	15
1.1. Érase una vez una idea	
1.2. Érase una vez un libro	
2. El potencial educativo e investigativo de las narrativas	21
2.1. Narrativa e historia	
2.2. La utilización de narrativas en la construcción de conocimientos y el desarrollo de capacidades y actitudes	
2.3. La utilización de narrativas en el Desarrollo Personal y Profesional de Profesores	
2.4. La utilización de narrativas en la Investigación en Educación	
2.5. Para finalizar	
3. El profesor visto desde el alumno	33
3.1. Narrativa 1: LA “Z”	
3.2. Narrativa 2: El Cambio	
3.3. Comentario sobre las narrativas de Sandra y Sergio (1)	
3.4. Comentario sobre las narrativas de Sandra y Sergio (2) – Ser Profesor	
3.5. Comentario sobre las narrativas de Sandra y Sergio (3)	
4. La formación de profesores	53
4.1. Narrativa 3: ¿De profesión?	
4.2. Narrativa 4: ¿Sirve para algo el CAP?	
4.3. Comentario sobre las narrativas de Miguel García y José Huitrado: De aprender a ser profesor a enseñar a ser profesor	
5. Ser profesor	73
5.1. Narrativa 5: Saber qué querer ser	
5.2. Narrativa 6: La necesidad de ser profesora	
5.3. Narrativa 7: Narrativa basada en una experiencia real	
5.4. Comentario a las narrativas de Molina, Lucas y Tenorio (1): Representações acerca da profissão docente	
5.5. Comentario sobre las narrativas de Molina, Lucas y Tenorio (2): Ser profesor	

6. Primeros pasos en la enseñanza	97
6.1. Narrativa 8: ¿Por qué me emociono ante un buen profesor?	
6.2. Narrativa 9: Miedo a errar	
6.3. Comentario: Potencialidad de las narrativas de Fernando León Morales y Enrique Carmona	
6.4. Comentario sobre las narrativas de Fernando León Morales y Enrique Carmona	
7. Diferenciación pedagógica	115
7.1. Narrativa 10: “La Trampa”	
7.2. Comentario sobre la narrativa de Soraya Infantes	
7.3. Narrativa 11: ¿Todos somos iguales?	
7.4. Narrativa 12: Ilusión – Mi primer año como profesor. Un alumno más en el aula	
7.5. Narrativa 13: El dardo en la diana	
7.6. Comentario sobre la narrativa de Soraya Infantes	
8. La escuela como cambio	141
8.1. Narrativa 14: Una experiencia para no olvidar	
8.2. Narrativa 15: 27 + Yo al 15 de Febrero 2012	
8.3. Comentario sobre la narrativa de Álvaro Torres	
8.4. Narrativa 16: Narrativa personal	
8.5. Comentario sobre las narrativas de Álvaro Torres, Alberto Domingo, Darlin Pulgarín y Fernando León	
8.6. Comentario: Álvaro, Darlin y Alberto – Los docentes comprometidos	
9. Reflexiones finales sobre la narrativa	175
9.1. La narrativa en la investigación en educación	
9.2. Points of tension in teachers' narratives	
10. Conclusiones	187
11. Referencias	197
Listado de autores	205



Prólogo

Pedro Reis y Nuria Climent

Este es un libro de narrativas y sobre el potencial formativo de las narrativas. En su trama, se entrecruzan historias reales sobre la Escuela, en sus distintas dimensiones, contadas por profesores y recogidas en el Máster Interuniversitario sobre “La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas” realizado en colaboración por las Universidades de Huelva, Extremadura e Internacional de Andalucía.

Las historias fueron agrupadas en secciones de acuerdo con sus temas predominantes. En cada una de estas secciones, así como en la sección final de reflexiones sobre la narrativa, el conjunto de narrativas esta acompañado de comentarios de especialistas en educación (de diferentes nacionalidades y formaciones académicas) y de participantes en el Master Interuniversitario sobre el contenido de las historias. Estos comentarios de carácter libre (reacciones personales al conjunto de las tramas) traducen mecanismos de aproximación e identificación con las situaciones descritas. En cada comentario, su autor atribuye un sentido al conjunto de narrativas que analizó y se apropia de su contenido de una manera muy particular (a través del filtro de sus propios conocimientos y experiencias), tomando de esas historias los aspectos que considera más significativos. De esta forma, se ilustra el gran potencial de las narrativas como fuente de inspiración y conocimiento, estimulando a los lectores a reflexionar profundamente sobre sus vidas y su profesión.

Este libro se destina a contextos de formación inicial y permanente de profesores en los cuales se aborden temáticas tan distintas como la misión de la escuela en la sociedad actual, los fundamentos sociales y psicológicos de la educación, el currículo y la instrucción, la iniciación a la práctica profesional, el conocimiento y el desarrollo profesional de los docentes, o el potencial educativo e investigativo de las narrativas.



1.Introducción

Pedro Reis

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

1.1. Érase una vez una idea...

Este es un libro de narrativas y sobre el potencial formativo de las narrativas. En su trama, se entrecruzan historias reales sobre la Escuela, en sus distintas dimensiones, contadas por profesores y recogidas en el Máster Interuniversitario sobre “La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas” realizado en colaboración por las Universidades de Huelva, Extremadura e Internacional de Andalucía. Desde el año 2007 yo y mi colega Nuria Climent solicitamos a nuestros alumnos de posgrado que escriban y discutan con sus compañeros narrativas sobre los acontecimientos más significativos de su recorrido como estudiantes y/o profesores. Con esta actividad pretendemos crear un contexto y un pretexto para la reflexión y la discusión acerca de temas importantes en la educación y animar a los profesores a reconsiderar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

A lo largo de estos seis años recogimos cerca de una centena de narrativas con características distintas (largas, cortas, bellas, tristes, alegres, profundas, superficiales, etc.) y de tipos distintos (testimonios de crítica social, relatos de situaciones de iniciación a la práctica profesional, reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, trayectorias de vida, relatos de innovaciones, experiencias de superación individual y colectiva). Este conjunto de narrativas ilustra la gran diversidad y complejidad de los contextos de trabajo de los profesores, el gran impacto (no siempre positivo) que producen en sus alumnos y la enorme capacidad de los docentes para superar las dificultades y los desafíos que afrontan en su actividad diaria.

Durante estos seis años hemos constatado (y sido agradablemente sorprendidos por) el gran potencial de este proceso de compartir y discutir narrativas en: a) la promoción del conocimiento mutuo y de la cohesión de los grupos de profesores; b) el desarrollo personal y profesional de docentes en distintas etapas de sus carreras. Las narrativas nos sumergen en aspectos particulares de las difíciles tareas de enseñar y aprender, constituyendo una forma eficaz de estimular la reflexión y el aprendizaje sobre el mundo de la escuela, la profesión docente y el conocimiento profesional de los docentes.

Hoy estamos convencidos de que la lectura y discusión de estas historias nos hicieron mejores profesores, mejores investigadores y mejores seres humanos.

1.2. Érase una vez un libro...

Por limitaciones de espacio, este libro presenta solamente algunas de las narrativas que reunimos a lo largo de los últimos seis años. Acreditamos, de acuerdo con los criterios propuestos por Barone (1992) para las historias excelentes sobre la enseñanza, que todas ellas resultan: 1) accesibles y atractivas para los lectores, independientemente de sus antecedentes y experiencia; 2) convincentes, describiendo los problemas que los profesores y los alumnos enfrentan y cómo ellos los solucionan, y 3) moralmente persuasivas, ejerciendo un impacto en el sistema de valores de los lectores.

Las historias fueron agrupadas en secciones de acuerdo con sus temas predominantes: a) el profesor visto desde el alumno; b) la formación de profesores; c) primeros pasos en la enseñanza; d) ser profesor; e) diferenciación pedagógica; y f) la escuela como cambio. En cada una de estas secciones, así como en la sección final de reflexiones sobre la narrativa, el conjunto de narrativas esta acompañado de comentarios de especialistas en educación (de diferentes nacionalidades y formaciones académicas) y de participantes en el Master Interuniversitario sobre el contenido de las historias. Estos comentarios de carácter libre (reacciones personales al conjunto de las tramas) traducen mecanismos de aproximación e identificación con las situaciones descritas. En cada comentario, su autor atribuye un sentido al conjunto de narrativas que analizó y se apropia de su contenido de una manera muy particular (a través del filtro de sus propios conocimientos y experiencias), tomando de esas historias los aspectos que considera más significativos.

De esta forma, se ilustra el gran potencial de las narrativas como fuente de inspiración y conocimiento, estimulando a los lectores a reflexionar profundamente sobre sus vidas y su profesión.

Este libro se destina a contextos de formación inicial y permanente de profesores en los cuales se aborden temáticas tan distintas como la misión de la escuela en la sociedad actual, los fundamentos sociales y psicológicos de la educación, el currículo y la instrucción, la iniciación a la práctica profesional, el conocimiento y el desarrollo profesional de los docentes, o el potencial educativo e investigativo de las narrativas.



2. El potencial educativo e investigativo de las narrativas

Pedro Reis

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

El rol de la narrativa como medio de conocimiento es valorado desde hace tiempo por diversas disciplinas como la historia, la psicología, la filosofía, la lingüística, la antropología o la literatura. Durante las últimas décadas, la educación ha reconocido, cada vez más, la importancia de la narrativa como metodología de investigación y desarrollo personal y profesional de los docentes.

2.1. Narrativa e historia

En el lenguaje cotidiano, la palabra “narrativa” se utiliza como sinónimo de “historia”, es decir, un recuento de las acciones que involucran a seres humanos u otros animales humanizados. Académicamente, el término se refiere, generalmente, a la estructura, al conocimiento y a las capacidades necesarias para construir una historia. Las historias se caracterizan por un argumento que implica (1) personajes, (2) un principio, un desarrollo y un final, y (3) una secuencia organizada de acontecimientos.

Algunos expertos en el campo de la literatura distinguen claramente entre la narrativa y la historia (Culler, 1975). En su opinión, la narrativa es un texto organizado constituido por una historia (los eventos, los personajes y los escenarios) y un discurso (una forma de presentación o de narración de la historia). Sin embargo, muchos especialistas e investigadores en educación utilizan una definición más amplia de narrativa que no se limita a una característica estructural de los textos. Para ellos, la narrativa es inherente a la acción humana y, por lo tanto, debe ser estudiada en sus contextos social y educativo. Así, atribuyen gran valor al contexto en el que se cuenta la narrativa, a las razones que llevan al narrador a contarla y al tipo de público al que se destina (Connelly y Clandinin, 1988; Elbaz, 1983, 1991).

Para Clandinin y Connelly (1991), los términos narrativa e historia califican un fenómeno básico de la vida y de la educación. Presentan estos términos como sinónimos, pero explicitan contextos específicos para su utilización. Así, proponen la utilización: a) del término historia cuando los textos se refieren a situaciones concretas, vividas por individuos particulares en momentos específicos, b) el término narrativa cuando se refieren a

la investigación o a la metodología de investigación. Otros autores del área de las ciencias sociales tratan estos términos como equivalentes (Carr, 1986; Polkinghorne, 1998).

En el área de la educación las narrativas son utilizadas: a) para la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes; b) en el desarrollo personal y profesional de los docentes; y c) en la investigación educativa (Clandinin y Connelly, 1991; Egan, 1986; Galvão, 2005; Jacobvitz y Preskill, 2001, Roland, 1995).

2.2. La utilización de narrativas en la construcción de conocimientos y el desarrollo de capacidades y actitudes

Las narrativas (entendidas como sinónimo de historias), escritas y orales, se han utilizado durante miles de años y en distintas culturas como recursos educativos, constituyendo artefactos culturales con potencialidades en la organización del pensamiento y de la realidad y en la estructuración de aprendizajes (Roland, 1995). En general, las historias relatan: a) el desarrollo de una acción provocada por una situación de conflicto, real o imaginaria, b) las tensiones y los conflictos vividos por los protagonistas, y c) la forma en que los conflictos fueron resueltos. Sus similitudes con las experiencias de cada individuo, las hace muy accesibles y significativas para la comprensión de la realidad y la asignación de significados (Egan, 1986). Al leer las historias, los individuos experimentan, simultáneamente, la distanciamiento emocional necesaria a la evaluación de las situaciones y decisiones descritas y la proximidad que resulta de la identificación con la trama y los intervinientes. Es en este proceso de identificación que se encuentra parte de su potencial educativo al nivel de las actitudes. Las historias proporcionan imágenes, mitos y metáforas moralmente resonantes que contribuyen a nuestro desarrollo como seres humanos.

El desarrollo de la responsabilidad social y de comportamientos orientados por principios éticos implica una intrincada combinación de conocimientos, capacidades y actitudes. Este desarrollo depende, entre otros elementos, del análisis y la discusión de casos, es decir, narrativas/historias cuya trama promueve la reflexión sobre las complejidades de la vida, preparando a los ciudadanos para los

desafíos de sus existencias individuales y colectivas (Reis, 2007). Por lo general, los casos relatan la historia de un individuo, un grupo o una institución cuando son confrontados a un problema. El análisis y la discusión de estas narrativas permiten a los estudiantes aprender de forma activa, desarrollando la capacidad de análisis y toma de decisiones, construyendo conocimientos, aprendiendo a hacer frente a situaciones complejas y controvertidas de la vida real, desarrollando habilidades comunicativas, reforzando su autoconfianza y, a menudo, trabajando colaborativamente (Erskine, Lenders y Mauffette-Lenders, 1981; Hutchings, 1993).

Las historias constituyen, también, un medio de organizar el conocimiento, estructurar el currículo, captar la atención de los estudiantes y facilitar la comunicación y la apropiación de significados (Roldão, 1995).

2.3. La utilización de narrativas en el desarrollo personal y profesional de profesores

La construcción de narrativas y su lectura, análisis y discusión, en contextos de formación inicial y permanente, ofrecen un gran potencial en el desarrollo personal y profesional de los docentes. Los profesores, cuando cuentan historias de algún acontecimiento de su recorrido profesional, hacen algo más que registrar ese evento; cambian formas de pensar y de actuar, sienten motivación para modificar sus prácticas y mantienen una actitud crítica y reflexiva acerca de su desempeño profesional. Mediante la construcción de narrativas, los profesores reconstruyen sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje y sus itinerarios de formación. De esta manera, hacen explícitos los conocimientos pedagógicos construidos a través de sus experiencias, permitiendo su análisis, discusión y posible modificación. La elaboración de narrativas sobre sus experiencias pedagógicas constituye, por sí misma, un potente proceso de desarrollo personal y profesional al desencadenar, entre otras cosas: a) el cuestionamiento de sus competencias y acciones; b) la toma de conciencia de lo que saben y lo que necesitan aprender; c) el deseo de cambio, y d) el establecimiento de compromisos y metas a alcanzar.

Por otra parte, la lectura, el análisis y la discusión de las narrativas sobre las prácticas y los conocimientos de los profesores permiten profundizar y desarrollar conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. Desempeñando simultáneamente los roles de actores y autores de sus relatos, los profesores permiten que los lectores accedan a sus recorridos personales y profesionales, a sus sucesos y fracasos y a sus perspectivas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el currículo. Otros profesores, al leer, analizar y discutir estas narrativas, les atribuyen un sentido y se apropian de su contenido de una manera muy particular (a través del filtro de sus propios conocimientos y experiencias), capturando de esas historias los aspectos que consideran más significativos. Las narrativas, a pesar de la distanciaci3n de qui3n las lee y analiza, permiten la aproximaci3n de los lectores por un mecanismo de identificaci3n con las situaciones descritas.

Las narrativas escritas por profesores expertos constituyen una fuente poderosa de inspiraci3n y conocimiento, estimulando a los profesores-lectores a reflexionar profundamente sobre sus vidas y su profesi3n (Preskill y Jacobvitz, 2001). La utilizaci3n juiciosa de narrativas en contextos de formaci3n inicial y continua, desencadena la discusi3n sobre cuestiones educativas importantes y estimula el profesor a reconsiderar sus perspectivas sobre la ense~anza y el aprendizaje. Seg3n Preskill y Jacobvitz (2001), en estos contextos de formaci3n es interesante y 3til explorar una variedad de tipos de narrativas, correspondientes a conocimientos y actitudes importantes que los profesores deben desarrollar (en las distintas fases de su carrera) para convertirse en mejores profesionales:

1. Narrativas de cr3tica social – Una funci3n esencial de cualquier programa de formaci3n de profesores es ayudarles a ser m3s cr3ticos sobre el papel de la educaci3n en la sociedad y a desarrollar nuevas formas de entender el papel hist3rico de la escuela en el mantenimiento de situaciones injustas. Muchos estudiantes de profesorado desconocen c3mo el racismo, la insensibilidad burocr3tica y la (des)educaci3n han afectado a las escuelas. Todos los profesores y administradores escolares deben tener una perspectiva hist3rica y sociol3gica de la educaci3n y la capacidad de utilizar esta perspectiva para criticar las pr3cticas de la escuela y la sociedad en general. Los profesores deben saber c3mo la sociedad ha influido y

- limitado los esfuerzos de la escuela y cómo algunas fuerzas sociales impidieron a las escuelas cumplir con su promesa de democracia. Las narrativas tienen un impacto dramático que no está presente en el análisis histórico y sociológico tradicional (Brunner, 1994).
2. Narrativas de aprendizaje e inducción – Cuando los profesores desarrollan una perspectiva crítica (necesaria para comprender el amplio contexto de las escuelas) y una visión de una escuela más humana y eficaz, también sienten la necesidad de conocimientos profesionales que les permitan convertirse en buenos profesores. Las narrativas de aprendizaje e inducción se centran en las experiencias de los docentes en el inicio de su actividad, en las luchas y los desafíos a los que se enfrentan y en cómo han superado con éxito esa fase. A menudo, estas historias son escritas por profesores veteranos que desean aconsejar y ayudar a los profesores noveles a desarrollar los conocimientos y las prácticas necesarias para su madurez profesional.
 3. Narrativas de práctica reflexiva – A lo largo de su carrera docente los profesores deben continuar desarrollando sus competencias. Una de las maneras más eficaces de hacerlo es a través de la reflexión acerca de su práctica diaria. Los mejores profesores pasan mucho tiempo pensando en sus acciones y en formas de mejorarla. Las narrativas de reflexión se centran en docentes con capacidad de cuestionar su práctica y de transformarla a partir de lo que van aprendiendo.
 4. Narrativas de trayecto – Constituyen una oportunidad para que los profesores reflexionen sobre su carrera y su vida. Esta forma de narrativa incorpora todas las demás formas de narrativa desafiando a los profesores a que reflexionen sobre su pasado y renueven su futuro.
 5. Narrativas de esperanza – Constituyen un elixir contra la desesperación, acentuando el optimismo, la imaginación y el deslumbramiento como bases de una educación sólida. Recuerdan a los profesores que pueden cambiar las vidas de niños y adultos, y ayudan a redescubrir el propósito y el significado de la educación.

6. Narrativas de liberación – Esta forma de narrativa se centra en la libertad y en las capacidades necesarias para romper con las prácticas convencionales y lograr alcanzar objetivos que inicialmente parecían inalcanzables. Se centra en la crítica y la esperanza, en la reflexión y la acción audaz.

La mayoría de las narrativas no se encaja exclusivamente en una de estas tipologías, entrecruzando en sus tramas elementos de diferentes tipos de narración.

Muchas historias evidencian, de forma poderosa e inspiradora, cómo los profesores y los estudiantes aprenden unos con otros en distintas situaciones y contextos. A través de la lectura y el análisis de estas narrativas los profesores en formación tienen la oportunidad de reflexionar y aprender sobre los procesos de aprendizaje, los impactos de determinadas experiencias educativas, los problemas y las dificultades a los que los docentes se enfrentan a lo largo de su carrera, las estrategias que utilizan para tratar de superarlos, la importancia de las prácticas colaborativas y muchos otros aspectos de la vida de profesores y estudiantes.

La lectura, el análisis y la discusión de narrativas producidas por alumnos (o antiguos alumnos) permiten acceder a sus pensamientos sobre los profesores, las clases, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad en general. Así, los profesores miran hacia la escuela y las clases a través de los ojos de los alumnos, lo que permite entender mejor su pensamiento, su aprendizaje, sus dificultades, las implicaciones de determinadas prácticas pedagógicas sobre el aprendizaje de los estudiantes, etc. El análisis de estas narrativas constituye un catalizador de reflexión y cambio para el profesor, decisivo, por ejemplo, en el establecimiento de directrices para el diseño e implementación de nuevas experiencias de aprendizaje (Reis, 2004, 2008a). También hay evidencia de que el establecimiento de una buena relación entre los profesores y sus alumnos pasa, de manera decisiva, por la capacidad de los primeros en oír y comprender las narrativas de cada uno de sus alumnos (Preskill y Jacobvitz, 2001).

2.4. La utilización de narrativas en la Investigación en Educación

La narración se asume, simultáneamente y de forma creciente, como un objeto de estudio, un método de investigación y una forma de organización de informes de investigación.

La investigación narrativa no es solamente una metodología cualitativa, proporcionando una perspectiva específica de investigación en educación que presupone un cambio en lo que tradicionalmente se entiende por conocimiento en ciencias sociales (Bolívar, 2002). Al contrario de la perspectiva positivista que valora la objetividad y pretende reforzarla a través de la distanciamiento entre el investigador y el investigado, la investigación narrativa se asume como subjetiva y valora esa misma subjetividad en un intento de comprender la realidad, invitando a los investigados a que hablen de sí mismos, dándoles la palabra. Por lo tanto, la investigación narrativa no se limita a una metodología para la recolección y análisis de datos, distanciándose del paradigma cualitativo tradicional y de sus criterios habituales de credibilidad y legitimación de la construcción del conocimiento en educación (validad, generalización y fiabilidad).

La investigación narrativa valora y explora las dimensiones personales de los sujetos, es decir, sus afectos, sentimientos y trayectorias de vida (Chamberlayne, Bornat y Wengraf, 2000), permitiendo acceder a la complejidad de las interpretaciones que hacen de sus experiencias, acciones, éxitos y fracasos y de los problemas, retos y dilemas a los que se enfrentan. Mientras que el enfoque tradicional no utiliza las interpretaciones personales como objeto de estudio, considerándolas subjetivas y, por lo tanto, excluyéndolas de la investigación científica, la investigación narrativa recurre a las explicaciones narrativas para entender las causas, intenciones y objetivos que están detrás de las acciones humanas. De acuerdo con Polkinghorne (1988) y McEwan y Egan (1998), es la narrativa la que da sentido a la experiencia humana.

Por lo tanto, el relato emerge como la metodología más adecuada para la comprensión de los aspectos contextuales, específicos y complejos de los procesos educativos y de los comportamientos y decisiones de los profesores. Como refiere Elbaz (1991), la narración

constituye la actividad central de la enseñanza y el paisaje en el que viven los docentes e investigadores, permitiendo apreciar el sentido del trabajo de los profesores. En su opinión, la narrativa permite una mejor comprensión del conocimiento profesional de los profesores mediante el examen de sus propias palabras.

Toda la investigación narrativa implica la recopilación de voces diferentes, la interpretación de esas voces y la construcción de una historia (el informe de investigación) donde las narrativas de los investigados y las narrativas del investigador se funden/entrecruzan para la comprensión de una realidad social. El informe de investigación constituye una historia que el investigador cuenta a sí mismo y a sus lectores, es decir, un argumento construido a través de la articulación de un conjunto de datos que pretende interpretar retrospectivamente los acontecimientos pasados, atribuyéndoles sentido en el contexto específico en el que transcurrieron. Para que esta historia sea realista, debe incluir evidencias y argumentos que apoyen su plausibilidad.

Al contrario de los informes de investigaciones realizadas según otros paradigmas, el informe de una investigación narrativa no consiste en una transcripción de datos, supuestamente objetiva y neutral, ni silencia o expropia las voces de los investigadores e investigados por la imposición de un análisis categorial lejano de las palabras de los protagonistas. Por lo tanto, los datos no son simplemente transcritos ni distribuidos por categorías que ignoran y anulan cualquier diferencia individual o particularidad del contexto (Polkinghorne, 1995). A menudo, el informe de una investigación narrativa presenta y analiza un conjunto de casos particulares. Sin embargo, el propósito de este análisis no es la generalización, sino el estudio de las particularidades y de la complejidad de cada caso, es decir, de la realidad específica de cada sujeto, de los sentidos particulares que atribuye a esa realidad y de las explicaciones y argumentos que presenta. La narrativa elaborada por el investigador pretende realzar y comprender los elementos singulares que configuran la historia y no los elementos comunes de los casos.

2.5. Para finalizar

Las historias escritas por profesores pueden representar una poderosa fuente de inspiración y conocimiento, estimulándolos a que reflexionen profundamente sobre sus vidas y los dilemas de su profesión. Cuando estas historias son escritas por profesores experimentados, con un conocimiento profesional desarrollado y buenas capacidades de observación, descripción, interpretación y evaluación de la profesión docente a través de la escritura, proporcionan imágenes de la enseñanza y el aprendizaje que pueden influir en el pensamiento y la acción de los profesores que las leen.

La narrativa constituye un proceso de interacción, independientemente de la forma en que es utilizada. A través de la investigación narrativa se interactúa con otros, recopilando e interpretando sus diferentes voces, en un intento de comprender las causas, las intenciones y los objetivos ocultos detrás de sus acciones. A través de esa interacción el investigador conoce mejor a los otros y se conoce mejor a sí mismo.

La redacción o la lectura de una narrativa, ya sea un episodio de un recorrido profesional o un relato de investigación, potencian la interacción con los demás. Las narrativas pueden constituir poderosas fuentes de inspiración y conocimiento, animando a los lectores a que reflexionen profundamente sobre la vida de los demás y su propia vida.

El suceso personal y profesional de los seres humanos depende, decisivamente, de sus capacidades de interacción, es decir, de su habilidad para escuchar y comprender las historias de las personas que viven a su alrededor.



3. El profesor visto desde el alumno

3.1. Narrativa 1: LA “Z”

Sergio Andrés Castaño Cano (Colombia)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UNIA: 2008-2009)

Bueno, hay situaciones en la vida inolvidables, que te marcan; que dejan una huella en tu vida. Pues yo tengo muchas, sin embargo hay algunas de esas que son bastante particulares y que desde luego siempre que tienes la oportunidad... pues... la cuentas:

No se me borra de mi mente mi profe de primaria (me tuvo en sus manos de 3ro a 5to). Nazaret... era la más estricta de la escuela, nunca la vi reír... siempre muy puntual, muy ordenada, muy puesta en su sitio... era intocable, impronunciable... invulnerable... bueno, en fin, parecía monumento religioso... sus clases parecían perfectas... todo el mundo en su silla, sin hablar... en un silencio como atemorizante... sólo se oía su voz y el sonido de sus tacones al caminar por toda el aula... pues en sus dictados se recorría cada uno de los rincones del salón... y aprovechaba, desde las alturas, para revisar el aseo del aula... era muy estratégica y al menor ruido o desorden que rompiera la homogeneidad impuesta... pues corría hacia su escritorio y sacaba el tan aterrorizante libro de anotaciones... dios mío... gracias a dios a mi nunca me tocó firmarlo. bueno, pero esto no es en principio lo que quiero contarles... aquí sólo es un poco el retrato de mi profe Nazaret... pero bueno, creo que para describirla me tocaría escribir un libro entero... con páginas de piedra. Bueno, pasemos a la z.

En clase de caligrafía impuesta y obligada (a esta materia la llamo así porque nunca quise escribir letra pegada [cursiva], eso fue una imposición al mejor estilo de la santa inquisición, y, bueno, me tocó aceptarlo) mi profe gritaba fuertemente “bueno, bueno... saquen el cuaderno de doble línea que vamos a empezar”; cogía su libro de dictado y lo alzaba como algo sagrado colocándolo sobre la palma de su mano izquierda y con su mano derecha cogía una regla de 30 centímetros y la empuñaba...

Luego empezaba el dictado... el cual todos teníamos que plasmar en nuestros cuadernos y ¡jojo! en letra cursiva... cursiva y sin tachones... sin alzar el lápiz... dios mío... en ese momento mi corazón latía fuertemente... y me asustaba... y deseaba siempre que ella nunca... nunca pronunciara palabras que llevaran z... yo odiaba la z... y no porque sea enemigo de la z... no, sino porque la z en cursiva era horrible... difícil de hacer...

Ella sabía de mi debilidad... lo sabía todo... y cuando iba a pronunciar alguna palabra con z... se acercaba a mí sigilosamente y con su regleta en la mano decía “pez” y yo con ese miedo de cometer el error... empuñaba mi lápiz y empezaba la construcción en cursiva de la palabra pez... dios mío... dios mío... (la z en cursiva sube y baja haciendo una voltereta o corosco e inmediatamente debe subir, cortando el renglón inferior de la doble línea; finalmente termina en forma de guirnalda...). En ese preciso instante yo deslizaba el lápiz a la vez que cerraba mis ojos, fruncía el ceño y juntaba mis piernas... imaginaba que ella con su regla estaría golpeando mi pupitre...

En principio fue difícil hacer la z... y, bueno, escribir la letra cursiva... pero ahora se me es muy fácil... incluso la he perfeccionado bastante... incluso en la elaboración de tarjetas de invitación y, bueno, todo tipo de impreso que lleve letra cursiva... Ahh y paradójicamente si me pusieran a escribir algo y eso lo compararan con un escrito de la profe Nazaret... hoy día... nadie sería capaz de diferenciar el autor del escrito.

3.2. Narrativa 2: El Cambio

Sandra López Santos (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UHU: 2010-2011)

La vida puede cambiarte de un momento a otro. El problema está en que cuando tienes 11 años no entiendes el porqué de las cosas.

Yo nací en Madrid, allí pasé la mayor parte de mi niñez. Como todos los niños de mi edad iba al colegio cada día, jugaba con mis amigos y al acabar la jornada volvía a casa donde mis padres me esperaban para comer. Toda una maravillosa rutina que llenaba mi vida de felicidad.

Una día cualquiera me levanté dispuesta a llevar a cabo mi dura jornada escolar. Todo era normal: mi madre vino como cada mañana a despertarme, me sacó la ropa, tomé mi Colacao con unas galletitas muy ricas con dibujitos de los Simpson, pero había algo en el ambiente que parecía diferente. Cuando vine del colegio mis padres tenían un semblante distinto y fue entonces cuando mi hermana y yo recibimos la mala noticia: cuando acabase el curso nos

teníamos que ir a vivir a otro sitio, dejando atrás nuestros amigos, profesores, el colegio, nuestra casa, nuestro número de teléfono, los vecinos...

No puedo explicar lo que sentí entonces, pero desde luego fue una de las peores noticias de mi vida. Entendí que nunca nada iba a ser igual, que tenía que romper con todo lo que hasta el momento me había hecho tan feliz.

Eso produjo en mi un sinfín de inseguridades ¿me gustaría mi nueva casa?, ¿tendría amigos?, ¿cómo sería mi nuevo colegio?, ¿le gustaría a mis nuevos profesores? En definitiva, me preguntaba si volvería a ser tan dichosa como hasta entonces lo había sido.

El momento llegó, estaba sentada en el coche y con los ojos llenos de lágrimas miraba por última vez el bloque de pisos en dónde había estado mi hogar. El viaje fue largo, unas seis horas de camino, hasta que llegamos a Gibraleón, un pueblo de la ciudad de Huelva, en la Andalucía occidental.

Los cambios fueron enormes en todos los sentidos, se trataba de un pueblo de la típica Andalucía, con estilos muy diferentes de vida a los que yo estaba acostumbrada.

Cuando había pasado el verano me preparaba para mi primer día en mi nuevo colegio, aunque toda preparación me parecía poca y sentía mucho temor, deseando que no llegase nunca, pero llegó.

Mis padres me llevaron hasta dentro del colegio, nos encontramos con un profesor. Recuerdo cómo mi padre le dijo:

— Esta es mi hija Sandra, es nueva y tiene mucho miedo.

El hombre me cogió de la mano y me llevó al patio en dónde los niños hacían cola en función del curso, para entrar en la clase. Había muchos ya esperando aunque se notaba que todavía no habían llegado todos. Al llegar se hizo el silencio, se apagó de repente la algarabía y se volvieron todas las cabezas hacia nosotros. Noté como todos los ojos se clavaban en mi de arriba hacia abajo, escudriñándome como si de un extraterrestre se tratase. Y así me sentí, como un bicho raro, como el ser más pequeño de todo el Universo.

El profesor me acompañó hasta la fila que me correspondía, la de 6º de EGB. El trayecto se me hizo eterno y no sabía hacia dónde mirar, así que escogí agachar la cabeza y mirar al suelo, el suelo no me juzgaría.

En mi fila había pocos niños. Al llegar, el profesor me soltó la mano y entonces sí que sentí el vacío en todo mi ser. El miedo

es irracional y hace que en un momento concreto las personas pensemos cosas que son absurdas cuando las valoramos desde la serenidad. Yo en concreto en ese instante pensé que si este profesor me dejaba ahí sola con mis futuros compañeros éstos empezaban a reírse de mí, a señalarme con el dedo e incluso barajé la posibilidad de que me empujaran cruelmente.

Hoy lo pienso con una sonrisa en los labios, pero lo cierto es que en aquel momento lo sufrí con verdadero pavor.

No sé por qué pero este profesor me hacía sentir segura, me transmitía tranquilidad. Sin duda se trataba de una persona sensible que debió notar el miedo en mi cuerpo. Es por ello que no me dejó sola. Entonces me dijo algo que me reconfortó profundamente:

— Mira, Sandra, no debes tener miedo, ¿Sabes que yo también soy nuevo aquí? Hoy también es mi primer día. Por cierto me llamo Gonzalo.

Esa frase renovó mi alma, me dio fuerzas, realmente me hizo sentir mejor, nada que me hubiera dicho hubiera tenido tanto efecto. Gonzalo se convirtió en mi aliado, ya había alguien que me comprendía, alguien a quién acudir en un momento dado, ¡ya no estaba sola!

Mi seguridad aumentó y me sentía mejor, aunque aún estaba nerviosa.

Por otra parte había un factor con el que no contaba, un detalle que se me había escapado. Se trata de otra cosa que indudablemente me distinguiría del resto: mi pronunciación, un perfecto madrileño que rechinaba en un pueblo andaluz como éste.

Noté la gran diferencia en mi manera de hablar con el resto, cuando se me acercó una niña, me saludó y muy simpáticamente me dio dos besos. Yo estaba feliz, ya había hecho una amiga. Al rato fueron saludándome algunos otros niños que iban llegando. Por lo visto la cosa no pintaba tan horrible como yo me la había figurado.

Pero aunque ya había roto el hielo y había pasado indudablemente lo peor, todavía me quedaba una dura tarea de adaptación y asimilación de mi nuevo escenario de vida.

Cuando entramos en la clase y ya nos encontrábamos todos sentados, Gonzalo, que iba a ser mi tutor ese curso, se presentó para el resto de la clase. Entonces hizo algo que para mí fue muy importante, no se olvidó de que yo también era nueva como él e hizo mi presentación:

— *Esta es Sandra, viene de Madrid y tenéis que portaros muy bien con ella.*

Gonzalo además de ser mi tutor iba a ser mi maestro de lengua. Sus clases me encantaban porque nunca una era igual que la otra, era una persona con ingenio que al final conseguía motivarnos a todos.

Cuando llegaba la hora de lengua y Gonzalo entraba por la puerta, se disipaban todos mis nervios. Yo tenía el pálpito de que jamás me pondría en evidencia, que no me iba a preguntar frente a todos hasta que yo estuviera preparada y que nunca me llamaría la atención en público si algo no me salía bien. Esa tranquilidad que proyectaba en mí tenía un efecto muy positivo tanto en mis notas como en mi relación con los demás ya que aumentaba mi seguridad.

El ser humano se adapta al entorno que le rodea y eso fui haciendo yo. Con el paso del tiempo, mis clases, mis compañeros y mis profesores dejaron de ser agentes extraños para mí, transformándose paulatinamente en elementos propios de mí día a día. Casi sin darme cuenta estaba recuperando aquello que tanto temí perder cuando tuve que cerrar aquella etapa de mi vida: mi rutina.

Mi experiencia con el resto de maestros fue buena, y como no todas las personas somos iguales, topé con algunos mejores y otros peores, aunque ninguno mostró la empatía y sensibilidad que caracterizaban a Gonzalo. Supongo que esa es la vocación de la que he oído hablar en numerosas ocasiones y que hace que un profesor destaque por encima de los demás.

Aunque todavía sentía nostalgia y muchas mañanas me levantaba pensando que aún estaba en Madrid, empecé a sentir que en este colegio también estaba mi lugar. Me gustaba cada vez más y lo sentía cada día como algo cada vez más mío. Al finalizar los trimestres las notas eran buenas en todas las materias. Yo me esforcé y el esfuerzo se vio recompensado. Así que al trimestre siguiente lo cogía con más ganas.

Un día, de cualquier manera, aparecieron los Beatles en una conversación que mantenía con Gonzalo. Yo le dije que me gustaba más Lennon que McCartney y él sonrió sorprendido debido a que tal vez no fuera el diálogo más normal que mantener con una niña de 12 años. Por tanto, antes de que finalizase el curso, Gonzalo me puso a prueba. Estaba en clase con otro maestro, entró él y me pidió que le acompañara a la otra clase y así lo hice. Al entrar en el aula me dijo:

— Sandra, si me dices cuál es el título de esta canción en vez de un notable te pondré un sobresaliente.

Esto era todo un reto para mí, ya que siempre he sido un poco tímida y estaba en pie delante de una clase que no era la mía y dispuesta a hacer el ridículo ya que no estaba segura de poder contestar correctamente. Entonces sonó la música y vi la luz, se trataba del Hey Jude y lo dije correctamente, me sentí bien y me terminé de integrar completamente.

Como es lógico, jamás podré olvidar a este profesor. Gonzalo dio celeridad a mi proceso de adaptación dotándome de confianza, que en ese momento era lo que yo más necesitaba.

Cuando hubo pasado un año, Gonzalo tuvo que marcharse a otro colegio. Recibí la noticia como si me atravesase una lanza. Para mí la marcha de Gonzalo cerraba un episodio en mi vida escolar. Lloré desconsoladamente y desde luego el colegio nunca fue el mismo.

Nunca he vuelto a tener un profesor así y siempre lo tendré entre mis mejores recuerdos. Yo siempre he pensado que una fuerza divina lo puso en mi camino en el momento que más lo necesitaba y cumplido su cometido se marchó.

Parte de cómo somos las personas se debe a los profesores que han estado en nuestra vida. Tal vez si hoy estoy aquí escribiendo esta narrativa e interesándome por la didáctica es por la influencia que ha tenido Gonzalo, con su manera de ver la vida y su manera de desarrollar su profesión. Si alguna vez estoy en su lugar, impartiendo clases, me gustaría que los estudiantes sintieran la misma motivación y ganas de asistir a clase que siempre he tenido yo con él.

3.3. Comentario sobre las narrativas de Sandra y Sergio (1)

Carlos López Arroyo (España)

Máster IEAC en el curso académico 2010/11

Cuando desembarcamos en la vida y escuchamos nuestras primeras palabras, aún no somos conscientes pero ya, nos acompañarán para siempre. Las palabras nos acunan, nos desvelan, nos alientan, nos abaten, nos enternecen y maltratan, nos seducen y nos disuaden, ¿hemos pensado en la magia de las palabras? Pues sí, son mágicas, tan mágicas, como absolutas y volubles, ¿será cierto que las palabras se las lleva el viento?,

¿adónde irán? A mí, me gusta pensar que se mantienen dormidas o agazapadas en algún lugar, ahí arriba, suspendidas, esperando pacientes a ser rescatadas del olvido. El ejercicio de escribir les insufla vida, las llena de una energía tal, que ya son ellas las que nos hablan para siempre; con el tamiz del lápiz y el papel se crea el contexto necesario para redescubrir el pensamiento y asentarlas de forma definitiva en nuestro recuerdo. La narrativa favorece pensamientos, orienta significados y propicia sin duda el desarrollo tanto personal, como profesional, resultando una reconstrucción personal de la experiencia, mediante la que se da significado a lo sucedido mediante un proceso reflexivo (Ricoeur, 1995).

La historia de la humanidad está marcada de forma indisoluble por la escritura, sin desprestigiar épocas anteriores de vestigios materiales, el documento escrito se alza como sustento de progreso. ¿Es posible que la evolución temporal de los seres humanos suponga una regresión de sus testimonios escritos? La escritura no burocrática, como la particular y la vinculada al ámbito de la reflexión profesional parecen en extinción. Escribir para contar experiencias supone un ejercicio reflexivo de primer orden, es sabido que detenerse a ello en los tiempos que corren parece una práctica algo temeraria; nuestro estilo de vida, las obligaciones laborales y la fuerza que cada vez más tiene la imagen en el mundo actual, restan protagonismo al noble arte de la escritura. En un sugerente canto a la lectura (Marina, 2007, p. 1) se indica que “las imágenes son emocionantes, conmovedoras, pero mudas. Sólo las palabras, el discurso, permiten captar su sentido, serenar la pasión mediante la idea, encontrar un acuerdo que no sea la rendición, iluminar el mundo y su memoria”. Nuestro quehacer diario está repleto de experiencias emocionales donde los sujetos planteamos la necesidad constante de preguntarnos sobre nuestra labor, necesitamos pues establecer referentes de análisis de la cotidianidad. La narrativa es un instrumento muy valioso para todo esto, permite alcanzar una introspección personal que resulta muy útil para investigar y propiciar el desarrollo anhelado.

Sandra y Sergio no se conocen, son las voces particulares de nuestros relatos, viven en ciudades distintas y no cursaron a la vez sus estudios de posgrado, pero también tienen algo en común, han descubierto que sus recuerdos de la infancia tienen hoy mucho que

ver en cada una de sus vidas. Tras la lectura de sus reflexiones, todos pertenecemos ya al universo particular de cada uno de ellos, compartimos sus inquietudes como coprotagonista de sus peripecias vitales. Resultaría interesante propiciar un encuentro entre ambos, son personas adultas y formadas, se escucharían y confrontarían a buen seguro ideas sobre la vida, pero sería demasiado sencillo. Sandra y Sergio comparten experiencias siendo pequeños, están en la etapa educativa de primaria, coinciden en alternar ilusiones y miedos, sus narrativas autobiográficas rezuman la inocencia de la edad y la incertidumbre de lo que está aún por venir, las historias mantienen un discurso y un significado que vamos a intentar descubrir.

Los relatos se enmarcan en el contexto escolar, escenario de tantas y tantas horas de vida, de experiencias que analizadas condicionan aspectos importantes de nuestra existencia. Hay que tener en cuenta que la actividad escolar, aunque quiera ser descrita de forma detallada, siempre está presidida por la improvisación y la polisemia de los encuentros personales y las interacciones sociales (Suárez, Ochoa y Dávila, 2007). Muchas de esas escenas cotidianas, ya algunas no reconocibles del todo en la memoria, quedan dentro de cada uno de nosotros, escenas que pueden resultar baladíes con el paso del tiempo, pero que de repente y gracias a la escritura, se vuelven tan sugerentes como significativas.

Sandra describe la vida con felicidad, con el apego que da la rutina y la tranquilidad de sentirte protegida por la fuerza de lo cotidiano, pero un instante, todo lo cambia, todo se pierde y descubre sus miedos, su vida parece expuesta de repente al azar de lo desconocido. Adiós a su casa, a su colegio, a sus amigos, adiós a su ciudad. Busca en los párrafos recuperar lo que tuvo, y se fue, esa es básicamente la primera lectura de la historia. Sergio se detiene en instantes, en paseos que supervisan escrupulosamente su caligrafía, en momentos, en parpadeos que parecen detener el tiempo, en inhalaciones de aire, y exhalaciones de un prolongado alivio cuando pasa la tormenta. Ambos, destapan sus inseguridades con la fuerza de los mecanismos de los juguetes que saltan a presión.

Las historias con sus discursos siempre están escritos de una forma particular, la elaboración de un informe narrativo presenta la dificultad de alcanzar un equilibrio y dotar a las palabras de su peso adecuado en el contexto que plantean; ya en la propia selección de éstas, se produce una desviación del propio mensaje, pero también es ahí, donde reside la riqueza de este proceso. Vargas Llosa veía la escritura como la forma más racional de exorcizar los demonios interiores, y puede que Sandra y Sergio hayan experimentado algo parecido tras escribir las narrativas. Los discursos resultan a todas luces liberadores, se sienten tan reconfortados por expresar lo que cuentan que sus palabras, meticulosamente elegidas, sonrían o se entristecen con el empuje del recuerdo, con esos aspectos que si ya lejanos en el tiempo, se mantienen muy vivos dentro de cada uno de ellos. Sergio, al menos, estará hoy más calmado, pensarán sus lectores, no tuvo que ser fácil soportar esos estados continuos de tensión, resulta evidente que la última letra del abecedario se convirtió en su primera gran preocupación, y encima en cursiva, ¡pobre niño! Le sentimos zozobrar, zumbándoles sus oídos al escuchar las zancadas de la maestra Nazaret dirigiéndose hacia su mesa. Estuvo en sus manos, como escribe, y las manos pero de él, han elaborado con letra cursiva su composición, ¿liberador, verdad? Parece que salió vencedor de la contienda.

El relato de Sandra se presenta menos lineal, transita por tres etapas en su narración, diferentes estados de ánimos que marcan el camino de su escritura, persigue algo, lo alcanza y le reconforta, un referente. Al inicio se siente desdichada e incomprendida, desubicada, poco después confiada e ilusionada con lo que empieza a descubrir, finaliza serena y segura, todo un proceso vital resumido en unos pocos renglones. Ella también sale reforzada de su discurso, descubrió a través de las debilidades pasadas, toda la fuerza interior que hoy posee.

En las narrativas vemos algo más que un sentir particular, muestran también, dos estilos docentes, el de Gonzalo, cercano, atento, comprensivo, y el de Nazaret, estricta, seria, intocable. Triadas adjetivales para que el lector no se despiste, las personalidades son descritas con una precisión inusual para episodios ya lejanos en el tiempo, ambos marcaron sus vidas, no hay duda de ello. Los significados de las experiencias escritas pueden expresar el sentido

particular de la escuela en momentos y lugares determinados; por ello, las narrativas autobiográficas de ámbito escolar iluminan la investigación en las aulas. Pensar cómo un relato particular se convierte con la escritura en colectivo, demuestra que se asiste a un juego sutil de subjetividades, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente. Se persigue la verdad mediante un proceso de entendimiento dialógico, es una particular forma “de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 3).

Para la búsqueda de significados es necesaria una interpretación de segundo nivel, a partir de la inter-relación de la historia y del discurso; hay que tener en cuenta que las narraciones autobiográficas llegan incluso a constituir el yo que lo expresa, elaborar textos sobre nosotros mismos es el paso necesario para descubrirnos primero y comprendernos después. Los significados del ayer que se atisban con la escritura de hoy, se alzan como ejes vertebradores del mañana. El pasado descrito por Sandra y Sergio, sus experiencias en los colegios como alumnos de primaria, los maestros que el destino puso en cada una de sus vidas, han terminado por formarlos como personas adultas. Sandra con su relato ha redescubierto su referente profesional, y lo expresa con una voz tan nítida, como convencida, “alguna fuerza vital lo puso en mi camino”, reconoce abiertamente la influencia de Gonzalo por todo lo que le aportó, “por su manera de ver la vida”. Sin darse cuenta, la escritura ha tendido un puente desde la infancia hasta su presente, que ella ha recorrido con la inocencia de sus 11 años y la madurez que tiene hoy como brillante profesora. Su trayecto continuará tan firme como la fuerza del recuerdo que se proyecta en su vocación. Hay algo de magia en todo esto.

¡Ay, nuestro Sergio!, sufridor penitente de la “caligrafía impuesta y obligada”. Conocedor de sus antiguas debilidades, aparece como el aturdido combatiente que sale ileso de una guerra que daba por perdida. Se levanta, se sacude el polvo, y se vuelve poco a poco consciente de su gran logro. Parece que nos reta a todos, también a Nazaret. Hoy, zafado de sus miedos, abraza con firmeza su recuerdo, así se despide, batiéndose sutilmente en duelo con el florete de la palabra. Se sabe ganador, y reconoce la necesidad de contar cada vez que puede su particular batalla, consigue con

elegancia autoafirmarse con la narrativa, la escritura que tantos quebraderos de cabeza le dio, le ha reforzado, está confiado en sus infinitas posibilidades. Pues sí, va a ser cierto lo de la magia de la escritura.

El cambio y La Z son dos excelentes ejemplos de narrativas autobiográficas, describen momentos de formación, que a la vez, y aquí también su grandeza, se constituyen en herramientas para la investigación educativa. Los relatos propician la búsqueda constante de significados en las experiencias de los dos particulares procesos vitales, experiencias educativas que varadas en el tiempo de la escritura permiten sacarlas de la vorágine de las aulas, y mirarlas de frente, desde la distancia y el sosiego. Hablamos de vivir y escribir, todo para sentir emociones.

Preguntarse por las limitaciones de este ejercicio de autoconocimiento, sea quizás no considerar a la narrativa en su justa medida, no hay que olvidar que la educación, como la vida misma, es trato personal, cercano y atento, en ningún momento debe procurarse que la palabra articule un universo paralelo al real, y que éstas terminen por devorar las propias experiencias. Por ello, la sinceridad y la búsqueda de un motor de desarrollo profesional deben ser las premisas a la hora del buen uso de esta práctica. En el mismo sentido, es necesario tener una correcta perspectiva de análisis puesto que, un mal enfoque reflexivo puede trastocar e incluso empeorar una situación de partida.

Para finalizar estas líneas, viene a mi recuerdo la última y maravillosa película de Martin Scorsese, La invención de Hugo, la cinta tiene tanto de buen cine, como de la esencia de la narrativa. Con un evocador homenaje a los inicios del séptimo arte, y en particular a la figura del gran Georges Méliès, acerca al espectador a reflexionar sobre el recuerdo. Sus protagonistas, curiosamente dos niños de corta edad, Hugo e Isabelle, resultan tan sugerentes como toda la historia que les envuelve. Él, huérfano, vive como responsable dentro de las maquinarias de los relojes de la estación de tren parisina de Montparnasse, donde observa con su particular mirada todo lo que ocurre en el mundo que le rodea. Ella, prendada de los libros y sus relatos, busca enrolarse de forma apresurada en las emociones que pueda ofrecerle la vida a una niña de su edad.

Ambos, tratan de resolver el misterio del recuerdo, frente a los que “les hiere recordar el pasado”. A Hugo, le gusta pensar que el mundo es como un enorme mecanismo, de esos que nunca traen piezas extras, él nos enseña que todo en esta vida tiene un propósito, también las personas, “si pierdes tu propósito, estás averiado”, dice el joven, hay que conseguir recordar para liberar y que el mensaje ilumine tu camino. Sandra y Sergio también lo han iluminado.

Las narrativas y el cine tienen numerosos puntos en común. Nuestras vidas son fotogramas que pasan con una rapidez tal, que en fogonazos articulan nuestras narrativas vitales, se hace necesario detenerlos y tintarlos a mano, de color, cuadro por cuadro. Las películas tienen el poder de capturar los sueños, estoy convencido de que las narrativas también. La palabra funciona, la palabra vertebrada emociones dispersas que corren el riesgo de pasar desapercibidas si consideramos que la vida fluye de la misma manera que pasan los recuerdos, sin considerar que cada día está preñado de sensaciones que desean asentarse plácidamente en un papel, para echarse de nuevo a andar con la experiencia asumida de su parada.

3.4. Comentario sobre las narrativas de Sandra y Sergio (2) –Ser Profesor

Roque Jiménez Pérez
Universidad de Huelva (España)

Ser profesor no es una profesión sencilla; es más, diría que nunca se llegan a conocer completamente los entresijos de la profesión, que parece gozar de unas reglas o de unos modelos para simplemente poder aplicarlos y llegar a un estatus con esa categoría. Muchos han sido los estudios que han tenido como objetivo conocer las reglas del juego para ser profesor; dicho de otra manera, qué tiene que saber y saber hacer un profesor, o cómo se tiene que ser y cómo hay que actuar. Pero es cierto que al margen del modelo académico hay otras circunstancias, posiblemente muy importantes, que pueden estar por encima de esas consideraciones y que son cualidades que definen personalmente esta profesión.

En este sentido, guardan una importancia especial las narrativas de unos casos, que desde la otra parte han vivido la consistencia o inconsistencia de la enseñanza, o mejor de la educación.

Ambos escritos de Sandra y Sergio, nos permiten ver el haz y el envés de la educación, de cómo ser profesor; pero incluso el envés tiene o puede tener esos aspectos positivos, “mirados con buenos ojos”, que dan algunos visos de ser consecuentes con la educación, donde hasta parece que el “sufrimiento escolar” puede educar, al menos, para aprender a ser crítico. Me considero de la generación académica del 68 en la que no existían profesores en la carrera que pudiera recordar de gran prestigio, sí en la investigación pero con faltas muy elocuentes para el aprendizaje, con autoritarismo y poca eficacia, con conciencia de “gran académico” hacia el grupo, pero en la corta distancia personas como cualquier otra. Desde esta posición puedo analizar esa fuerza que tienen las declaraciones de Sandra y Sergio hacia la formalización de ser profesor.

El respeto y, a veces, el miedo a todo lo nuevo, es algo en el ser humano que a unos les alienta y a otros los desvelan, asumiéndolo con todas las dudas; así comienza la narrativa de Sandra, buscando la justificación del cambio como un punto de inflexión en la vida de todo adolescente. El cambio, el miedo a lo nuevo y salir de una rutina lleva a la inseguridad, pero es el punto de inflexión que pone a prueba la capacidad de adaptación. Hay una cuestión especial en esta narrativa que Sandra despacha en dos párrafos cortos pero que no deja de tener su importancia en un pueblo andaluz, cuando se dice que algo más la distinguía del resto y era su forma de hablar –un perfecto madrileño-. Un matiz que aquí en Andalucía trae consecuencias, a veces a favor y a veces en contra, ella lo solventa en su descripción, cuando comenta que se acerca una compañera y le da dos besos, es un símbolo de aceptación, en este caso a favor. También esa capacidad de adaptarse se ve en la narrativa de Sergio, donde concibe a pesar de todo la necesidad de comprender la actitud de su profesora.

La educación también, y con fuerza, actúa en los sentimientos, para lo bueno y para lo malo, así trae consecuencias positivas y negativas respectivamente. Éste es un ejemplo de la dualidad familia y escuela y cómo la educación produce “brechas” y cambios

pero también produce la paz, la tranquilidad y la cohesión que el educador puede inducir en una situación determinada, y con una frase –como dice Sandra- puede renovar el alma. Esa es la fuerza de la educación, cómo aprovechar la oportunidad de confortar la soledad del educando y dar la seguridad necesaria actuando como un aliado más. Otro elemento a destacar en la narrativa de Sandra es la tranquilidad en su contexto de estudiante, que rentabiliza el aprendizaje unido a la vocación de un maestro dirigido a conocer las necesidades de sus alumnos. Los gestos, las maneras, el tratamiento amigo sin perder la autoridad son elementos que bien utilizados dan rentabilidad; así lo expresa Sandra con gran efecto de la fuerza que caracteriza la narrativa.

De otra manera también Sergio habla de esa huella imborrable que, de una u otra forma, un profesor deja en sus alumnos. Retrata a su profesora y la define con la metáfora del “monumento religioso”; esta metáfora es muy sugerente, porque sin querer creo que también engloba a toda la situación que describe, no solamente a la profesora. Sin pretender interpretarlo, a los ojos del lector invita a pensar en la “majestuosidad” entendida como sinónimo de perfecto o inmejorable.

Como relata Sergio, con buen acento, la situación de clase es aterradora y así lo define, como “silencio atemorizante” o cuando “cogía su libro de dictado y lo alzaba como algo sagrado...” y “empuña en su mano derecha la regla”, como espada del guerrero que va a la batalla. Estos signos manifiestos califican al profesor autoritario y también el “aterrador” libro de las anotaciones, como confirmación y dejando la constancia de su autoridad. La imagen de esta profesora contrasta con el profesor del relato de Sandra, son extremos entre la sencillez y la complejidad, la efectividad y la vanalidad de su acción, o la sencillez efectiva y la complejidad vanal.

Al iniciar el dictado utiliza la regla que implicaba orden, es cierto que usa elementos para afianzar su autoridad o autoritarismo pero se tiene que ayudar con otros elementos físicos o de acción como acercarse cuando pronuncia la “z”. También las debilidades de los demás (por eso, como dice Sergio –“ella sabía de mi debilidad...”) eran parte de su acción y fortalecimiento, llegar y sobresaltar las

debilidades de los alumnos, manera en la que el autoritarismo se afianza.

El episodio que describe Sergio al construir la letra “z” unido a su acción física corporal (como él expresa –“...cerraba los ojos, fruncía el ceño y juntaba las piernas...”) me parece de brillantez literaria y con esa fuerza que declara el sentimiento y lo que ronda por la cabeza en esos instantes, que puede producir sensaciones de incoherencia, pero también por la forma de describirlo produce una sonrisa malsana, sobre todo por pasar de fruncir el ceño a cerrar las piernas, de situaciones no comprendidas, injustas pero asumidas, tanto que incluso deja clara la importancia de esa obligación por la utilidad de haberlo aprendido, y eso gracias a su profesora. Finalmente Sergio deja claro que la profesora consiguió de él el gran objetivo perseguido, hacer a los alumnos a su imagen y semejanza como bien dice (porque sus escritos, ahora no se diferencian en nada de la profe Nazaret).

Por último, a modo de reflexión final, debo expresar la gran utilidad que tienen estas dos narrativas, de Sandra y Sergio, por el número de elementos que confluyen en los modelos de educadores y que sin duda hay que analizar todavía más detenidamente para extraer comportamientos que dan significados, de distintas formas, en la manera de enseñar y, sobre todo, de educar. A fin de cuentas, a entender cómo somos y podemos ser profesores.

3.5. Comentario sobre las narrativas de Sandra y Sergio (3)

Ralph Levinson

Institute of Education, University of London (United Kingdom)

For the last 15 years I have spent a considerable amount of my time observing pre-service practitioners teaching science in classrooms. My role as teacher educator has been to discuss their progress against a national set of teaching standards and the kinds of actions they need to take to meet those standards. If I were to follow these standards to the letter then many mediocre teachers would pass without any problem and some inspirational teachers would fail to make the cut. Let me give an example.

Lenny was a student teacher who impressed me with his critical intelligence in tutorials in the university. He had an excellent science degree from one of the world's most prestigious universities but was always questioning his own – and my – understanding and explanations of Nature. I had every expectation that he would be a gifted teacher. When I went to see him teach his school mentor met me at the entrance and said she was very worried that Lenny was failing and suggested that we counsel him off the course: he could not keep systematic plans, he failed to do what was asked of him and quarrelled about everything the school did. I was astonished and suggested we talk again once I had seen him teach. The plans he handed me were brief and scrappy but he went on to teach a quite extraordinary lesson to a spellbound class on volcanoes. He used poetry, music, 3-D models and chemical simulations to demonstrate volcanic action. As the children left the lesson chattering about volcanoes I heard one pupil say to the other 'I didn't know how dodgy the ground was beneath our feet. It makes you think . . .'. Not only had Lenny enhanced the pupils' knowledge and understanding of geology he had also inspired them to raise metaphysical questions. Before I could congratulate him the mentor approached and said 'Do you now see what I mean?' It took me a few moments to recover because I had just seen an episode of wonderful teaching. What the mentor had seen was a young man who failed to produce proper plans, had not identified his targets on paper, had failed to keep to the school guidelines of having the children write the lesson objectives on the board and not ending the lesson with a quiz. Had he satisfied her on these points he would have met the standards.

I mention this episode not to disparage the mentor. Any institution has rules and requirements which might seem odd to the outsider but helps to keep a system running on a day to day basis. And Lenny had a lot to learn about compromising without demeaning his gifts. My point is that however many criteria or standards are produced on the basis of evidence it is simply not possible to set a yardstick of what is meant by a 'good teacher'. We know one when we see one and experience their teaching. Harold Rosen encapsulates this in his depiction of the subversive nature of narrative as deriving its power from 'being outside the legitimized operation of institutions and [wriggling] its way into the interstices of those same institutions' (Rosen, 1988, p.198). Stories as narrative allow us to 'read between

the lines', to see those things that are concealed by more scientific modes of thought (Bruner, 1986).

This is why teachers' narratives and narratives about teaching are so important, reminding the reader of those areas of experience which reveal good teaching where no other measure can. Sandra captures this very well in her story. Any child who moves from one region of a country to another, as I did, understands the feeling of fear and alienation when coming to a new school. She doesn't say much about Gonzalo's subject pedagogy but the reader knows immediately what kind of a teacher he is. It is not so much the care and attention he pays to Sandra but when he says I know what it's like because I am also new. This is a transformative statement because it takes Sandra's individual experience and humanises it. 'You and I have something in common'. One message that teacher educators are always discussing with pre-service teachers is to try and see the learning from the learner's point of view. It is this ability for displacement, for understanding how Sandra sees the world and helping her to generalise it that marks Gonzalo out, and why she remembers him with such fondness. No standard can crystallise that skill. What Gonzalo demonstrates is something that all teachers should have: 'imagination' (Wenger, 1998).

Wenger's use of the term 'imagination' relates the possible and the recalled to the actuality. For me the term 'imagination' both incorporates the sense of understanding the other, a quality essential to the scaffolding process through social discourse (Vygotsky, 1978) as well as actualising, making the imagined real and operational. Teachers like Gonzalo need two essential qualities then to be effective: the subversion necessary to shake an institution – a quality that Lenny appeared to possess – but also the ability to work within the institution, rather than be marginalised, what Carlone et al. (2010) refer to as 'tempered radicals'. The way in which Sandra recalls this incident suggests that this is a quality she recognises and can readily deploy in teaching.

Sergio's pithy account of his teacher stands in stark contrast to Sandra's. Where Sandra's progress is marked by a teacher with empathy and imagination, Sergio's is dogmatic and imperious. But Sergio's wonderful evocation of that teacher shows how the

narrative experience brings insight. We can all recognise what Sergio means even though there is no name or criterion that can demarcate it.

Such stories like those of teaching and learning of the British author John Holt (1969, 1970) are inspirational and instructive. Experience and pedagogical knowledge are complementary and synthetic but they are distinct. There has been much written on pedagogic knowledge and content knowledge emanating from Shulman's (1986) seminal work on this subject. These stories shift the balance of this equilibrium in foregrounding the layers of wisdom, which are tacit but knowable, that are the foundation of effective learning.



4. La formación de profesores

4.1. Narrativa 3: ¿De profesión?

José Luis Huitrado Rizo (México)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UNIA: 2010-2011)

Quienes tenemos algunos años en la profesión docente y que no podemos negar nuestra tendencia a orientar, anhelamos, en la formación de docentes, que nuestra experiencia pueda servir, de una u otra manera a quienes quieren seguir los pasos en esta profesión. En mi caso y al menos en un espacio de formación en el que me desenvuelvo, esta tarea adquiere un sentido muy peculiar, pues quienes asisten a formarse ahí, de manera general, mantienen una concepción de poca relevancia hacia la componente pedagógica de la enseñanza. La situación puede resumirse en la tarea de un profesor normalista en el intento, al menos, de convencer a los profesionistas universitarios de carreras no relacionadas con la docencia, de que la didáctica puede aportar elementos importantes para mejorar el trabajo que cotidianamente realizan o simplemente de que “para enseñar no basta con saber la asignatura”. De esta experiencia quisiera compartir uno de los tantos sucesos vividos en todos estos años, suceso que por peculiar, dejó huellas en mi carrera docente y sembró retos que aún, después de algunos años, determinan mis decisiones profesionales.

A los quince años decidí a lo que me dedicaría en la vida profesional, ingresé a la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” para formarme como profesor de primaria, a los 19 años, iniciaba con un grupo de quinto grado, en una comunidad del semidesierto de mi estado, la aventura de enseñar. Posteriormente estudié en la Normal Superior para formarme como profesor de secundaria con especialidad en matemáticas, continué con los estudios de una maestría en educación orientada a la misma disciplina. Me dedico a la docencia desde hace 26 años; los primeros seis impartiendo clases en algunas escuelas primarias de mi estado, Zacatecas; luego 8 años como profesor de matemáticas en escuelas secundarias de Zacatecas capital para posteriormente, en 1998, colaborar en mi alma mater como formador de docentes. En el año 2000 tuve la oportunidad de integrarme también a un equipo que, desde la Universidad Autónoma de mi estado, se preocupaba por el desarrollo profesional de los profesores de matemáticas.

Todos los grupos son peculiares, pero al que voy a hacer referencia se constituyó en un parte aguas en mi trabajo en esa institución, quizás porque fue el que me animó a expresar algunas ideas que guardaba desde hace muchos años o quizás porque fue uno de los que más me retó en la labor fundamental que decidí desempeñar en esa escuela: sensibilizar a mis alumnos para la docencia.

Y es que desde el primer día, en el momento de la presentación, me di cuenta de la gran distancia que habríamos de recorrer si quería cumplir con mi propósito. Mi presentación ante los grupos que atiendo suele ser, básicamente lo que expreso en el segundo párrafo de este documento, mi historia como profesor de los diferentes niveles educativos, en muchos sentidos, determina quién soy y me gusta que mis alumnos sepan quién les habla y desde qué perspectiva lo hace. Pero mi presentación sólo es relevante ahora, para determinar relativamente una distancia entre mis alumnos y yo. La presentación para ellos era más simple, sólo pedí que me mencionaran su nombre, profesión y lugar de trabajo. Creí obtener con ello un panorama de perfil común del grupo para contextualizar adecuadamente los contenidos; confieso que esperaba respuestas como Juan N, profesor de matemáticas en (nivel) en el municipio de (...). No era la primera vez que hacía este ejercicio, pero fue la primera en la que me llamó la atención un detalle que hubiera sido sólo eso, si no hubiera cobrado luego una importancia contundente en el trabajo del curso. De los trece alumnos que tenía, Teresa dijo ser Maestra en la propia universidad y de formación Física, Medardo se presentó como Profesor de Bachillerato egresado de la escuela de ingeniería eléctrica, los trece restantes se presentaron como matemáticos y se dedicaron a demostrarme que realmente lo eran.

El doble fracaso

El curso al que hago referencia, es uno de los dos espacios dedicados a la didáctica de las matemáticas en la Maestría, se desarrolla a partir del análisis de textos que orientan a la reflexión sobre la enseñanza. Uno de los textos del curso y que tiene la finalidad de ilustrar los efectos de una propuesta específica de enseñanza de las matemáticas, es el libro “El Fracaso de la Matemática Moderna:

¿por qué Juanito no sabe sumar?” de Morris Klein. Comencé el trabajo relativo al texto citado, recomendando a los alumnos leer algunos capítulos que luego discutiríamos en la clase. La discusión al respecto fue pasando sin pena ni gloria, con participaciones muy neutras que me mantenían intrigado, y es que en los cursos de años anteriores el texto había provocado la discusión sobre las implicaciones de la propuesta citada y los estragos que dejó en el aprendizaje de los alumnos, así como las secuelas que aún se identifican en el contexto escolar.

Fue necesario cambiar de estrategia, me parecía necesario que se comprometieran más con los argumentos, así que pedí que por parejas prepararan una presentación de un capítulo y expusieran las ideas principales que promovieran el debate para la reflexión. La postura no cambió mucho, parecían elegir las ideas para convertir la crítica, impuesta por Morris Klein hacia la matemática moderna y sus autores, en un sutil cuestionamiento que ellos mismos se encargaban de argumentar. Lo que parecía una complicidad con los criticados sólo fue evidente cuando uno de los líderes del grupo tuvo que exponer.

Su participación comenzó de la siguiente manera: — “a mi manera de ver, el autor critica...” — y poco a poco fue haciendo más considerable la distancia entre el autor del texto y lo que él creía, hasta que al final, después de pronunciar la última frase extraída del texto, — “del siglo XIX al XX los grandes matemáticos no pensaron en la pedagogía y se enfocaron al rigor” —, comentó: — “pero yo creo que eso está bien” —. Al instante hubo una manifestación de apoyo de la mayoría del grupo.

—Yo creo que la matemática que debe de enseñarse debe de ser de nivel o qué quieren ¿nada más restar y sumar?

—Si no se les exige el rigor sólo se van a quedar con ideas vagas.

—Lo que pasa es que los profesores no saben por eso después de primaria deberían dar clase los profesionistas.

En verdad no me preocupaba que no estuvieran de acuerdo con el texto, pues eso nos daba oportunidad de discutir para analizar, lo que me llamaba la atención es que se desbordaba una inconformidad contenida de muchas clases atrás y me extraña porque procuro, con mucho esmero, dejar hablar a mis alumnos, de ahí que me extrañara el silencio de las anteriores sesiones. Las expresiones tomaron luego otro matiz:

- *¿quién era Morris Klein?*
- *Pues por lo que dice de seguro era profe, no sabe nada de matemáticas*
- *Estudió matemáticas —afirmé—*
- *pues no creo, porque no entendía nada*
- *¡debió de ser un amargado!*

Comprendí que la habían tomado personal y me atreví a preguntar:

- *¿se fijaron en la fecha en que se escribió el libro?*
- *1975, ¿por qué?, respondieron algunos*
- *¡Porque creo que no se refería a ustedes! —les comenté—*

Y aproveché para hacer notar lo que hasta entonces había observado, una actitud de inconformidad con las ideas expuestas por el autor, pero que hacía falta que expresaran lo que pensaban. Me argumentaron que entendían que deberían de estar de acuerdo con lo que les recomendaba leer, pero que era evidente que el análisis estaba equivocado, pues ellos habían aprendido las matemáticas apegándose al rigor y lo seguían haciendo en sus cursos de la maestría.

Sugerí a mis alumnos seguir con el análisis crítico y tratar de reconocer lo que pudiera haber de razón en el texto, asimismo les recomendé buscar otras opiniones sobre la valoración de la matemática moderna.

- *Pues si los que escriben son educadores, van a decir lo mismo.*

Luego una afirmación que confirmaba su postura:

- *Nosotros como matemáticos no estamos de acuerdo con él.*

*Creo que decidieron ser estratégicos y en la siguiente sesión aceptaron medianamente que podría tener razón aunque **todo depende de los ojos con que se mira**, y yo estoy de acuerdo con ellos en esta afirmación.*

Un garbanzo de a libra

Después siguió Chevallard de quien presenté sus méritos antes de leerlo, otro matemático, pero por su forma de escribir, un tanto rebuscada, daba oportunidad de interpretar de muchas

formas lo que se leía. Así que intentaban siempre buscar la forma de amortiguar el llamado al cambio y buscar en las similitudes, la forma de seguir con lo que regularmente hacen.

— *Bueno, no así como lo menciona el autor, pero la preparación didáctica siempre la hacemos pensando en nuestros alumnos.*

— *Siempre trabajamos con problemas.*

En fin, parecía que no había nada nuevo en los planteamientos, todo lo que propusiera el autor, ellos, ya lo hacían.

Hubo una situación que no puedo ignorar: leíamos un texto sobre Chevallard y me refería a las transformaciones del contenido de enseñanza, no siempre deseables, que algunas veces llevan al docente, ante la incompreensión de los alumnos, a conformarse con que mecanicen los procedimientos, quedarse sólo con la algoritmización. Me pidieron que les diera un ejemplo y respondí con una pregunta: — Ustedes qué enseñan, ¿la función cuadrática? o ¿la fórmula general?

El silencio que siguió a la pregunta me gustó, pero de pronto, un sollozo hizo que todos volteáramos al fondo del pequeño auditorio en donde se desarrollaba el curso. Una de las compañeras era quien lloraba, me comentó que se sentía muy mal porque consideraba que yo tenía razón y se acababa de dar cuenta que había afectado por tres años a sus alumnos, — es cierto, por hacerles fácil las cosas, yo sólo les he enseñado la fórmula general...

Yo no sabía qué decir, sólo comenté que, sobre todo cuando fuimos enseñados de esa manera y no hay quien nos indique otra forma, todos hacemos cosas que nos parecen bien, “ponérselas fácil”, que era bueno reflexionar sobre lo que hacemos. La sensibilización que yo quería lograr en esos alumnos no aspiraba a que se sintieran culpables a tal grado, sino a tratar de hacerlos reflexionar sobre la influencia de su trabajo en los resultados de aprendizaje de los alumnos ya que cuando hablábamos de los resultados en las evaluaciones, siempre aparecían como únicos responsables sus alumnos.

Nadie más dijo nada, la clase terminó con unos alumnos silenciosos que escuchaban atentamente lo que quise decirles.

El último intento

El fin de semana antes de la última clase, durante el Congreso de Profesores de Matemáticas, tuve la oportunidad de presentar una ponencia, la promocioné con el título de “Habilidades docentes: ¿basta con saber matemáticas para enseñar?” y la dediqué a todos mis alumnos, los de cursos pasados, mis exalumnos, y los actuales, invitados de honor, entre un centenar de asistentes.

Comencé reconociendo que “nadie enseña lo que no sabe” e hice un recorrido por la propuesta actual de enseñanza de las matemáticas a partir de resolver y plantear problemas, resaltando los retos a los que se enfrentan los docentes con alumnos que no resuelven problemas y que si lo hacen cometen muchos errores. Hasta ese momento creo haber logrado tanto la atención como la conformidad con mis afirmaciones.

Luego presenté algunas evidencias, acostumbro a plantear problemas a mis alumnos y algunos de estos los han resuelto varias generaciones, por lo que pude presentar una selección de errores en la resolución de un problema de álgebra para tercer grado de secundaria. La colección dimensionaba el tamaño del reto, enseñar matemáticas ¿con estos alumnos?, nos preguntábamos.

Los errores provocaron asombro en algunos, risas en otros, disgusto en algunos, en mis alumnos presentes, sorpresa.

Las conclusiones fueron causando diferentes reacciones, la primera la adivinaron sin complicaciones:

— ¡los alumnos no saben matemáticas! — dijeron cuando les pregunté qué podíamos concluir.

¡Y son maestros!, decía la siguiente afirmación de la presentación y me permitía explicar que llevo varios años haciendo trabajo con grupos de docentes, los cuales trabajan con los problemas que les aplico.

*¿Conclusión?, luego de pensarlo un momento y de asumirse que ellos no habían trabajado conmigo, los asistentes aciertan en que la siguiente afirmación es **los maestros no saben resolver problemas**.*

Sólo mis alumnos estaban preocupados, sólo ellos y yo sabíamos cuántos y cuáles de aquellos errores eran producto de un inocente ejercicio la noche anterior al terminar la clase, sólo nosotros sabíamos que también los matemáticos, ellos, que tienen una licenciatura en matemáticas y están cursando una maestría

en donde la mayoría de los cursos son de matemáticas, cometen errores en un problema de álgebra propuesto para jóvenes de secundaria.

Terminé mi presentación agregando a los retos la necesidad de una formación específica para que los docentes puedan trabajar este enfoque y proporcionando elementos para justificar que, saber matemáticas es una condición necesaria pero no suficiente para enseñar, “nadie enseña lo que no sabe hacer”.

Recibí varios comentarios; ninguno, de mis alumnos.

En la última clase, comentaron que hubiera sido conveniente que les pidiera permiso para mostrar sus resultados, estuve de acuerdo y sólo les recordé que no se presentaron nombres, quedaba entre nosotros. Los demás comentarios se referían a las razones de los desaciertos: —las matemáticas que nosotros manejamos son superiores — argumentaron.

Me hubiera gustado abrir el debate, saber qué expresan ellos cuando sus alumnos cometen errores semejantes a los presentados, que tratáramos de explicar dónde estaba su dominio matemático a la hora de resolver el problema, si era natural que hubieran olvidado el pensamiento matemático básico para dar cabida a las matemáticas superiores, si seguían creyendo que bastaba con saber matemáticas para enseñar, pero estaban preocupados por su último examen de diferenciales y poco les preocupaba lo que pensara o quisiera hacer el profe de la materia optativa.

No sé si toda esta experiencia tuvo en alguno un efecto positivo, al menos creo que para mí sí.

No sé si el curso en general logró al menos, en una pequeña proporción, la sensibilización que era mi propósito.

No sé si habrán modificado, al menos un poquito su forma de enseñar, lo que sé es que en algún lugar de su casa o en alguna pared, cada uno de ellos, tiene un título que lo acredita como Maestro en Matemática Educativa, aunque dando clases siga siendo un matemático.

4.2. Narrativa 4: ¿Sirve para algo el CAP?

Miguel Ángel García Carmona (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UHU: 2011-2012)

Son innumerables los debates que se crean entre personal del gremio docente en enseñanza secundaria, así como fuera de él, acerca de la utilidad del llamado Curso de Adaptación Pedagógica, el conocido “CAP”. Aprovechando esta afirmación me dispongo a realizar una reflexión-historia de lo que para mí personalmente ha significado y significa esta formación para futuros profesores.

Es de sobras conocido por toda la comunidad educativa que para poder acceder al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria se requieren titulados (licenciados, arquitectos o diplomados en determinados casos). Además de la correspondiente titulación mencionada es obligatorio, para capacitarse como profesor, poseer el título del CAP (Curso de Adaptación Pedagógica).

Allá en el año 2002, acabé mis estudios universitarios: la licenciatura en Ciencias Físicas. Ese mismo curso académico (2002/03) opté por matricularme en el denominado curso de capacitación para profesor de secundaria por la especialidad de Física y Química. En este curso, se contabiliza oficialmente una formación de 180 horas, repartidas entre una parte teórica sobre Psicología y Pedagogía general, y otra parte (teórica y práctica) sobre Didáctica Específica, en mi caso sobre la asignatura de Física y Química.

Una vez contextualizado el inicio de la verídica historia, volvamos al comienzo de la lectura. “El CAP no sirve para nada”, “el CAP sólo es un sacadinerio de la universidad”, “en el CAP no se aprende nada”, “el CAP deja mucho que desear”, “con todo lo que se ha estudiado en la complicada carrera no se necesita más formación”... son sólo algunas de las afirmaciones que frecuentemente se mencionan entre los propios alumnos, compañeros y personal docente.

A raíz de este debate popular, quisiera manifestar cómo ha ido cambiando mi concepto sobre este período de formación basado en mi propia experiencia personal, así como la compartida y descubierta por otros compañeros, alumnos o amigos.

En aquel curso académico 2002/03, inmerso en la participación como alumno de esta formación, no me planteaba la validez o no de este curso, más bien lo veía como un requisito indispensable para ser profesor, puesto que era una de mis principales vocaciones desde pequeño. Por tanto lo consideraba más bien como un medio, y no un fin en sí mismo. Ahora, tirando de retrospectiva y con un toque reflexivo puedo afirmar que esa mala publicidad no es del todo merecida. Para justificar ese relajado optimismo acerca de la utilidad de este periodo formativo me gustaría destacar algunos de los aspectos que, considero, aprendí o bien me marcaron en el denominado CAP.

En primer lugar, como anécdota particular, recuerdo que el profesor de Didáctica Específica nos puso un problema de Estática de un Nivel de 1.º o 2.º Bachillerato, donde se preguntaba por el valor de la resultante de las fuerzas que actuaban sobre un determinado cuerpo. He aquí, mi primera sorpresa, de entre todos los titulados (Licenciados en Física, Química, Farmacia, Biología, etc.) hubo un 45% de futuros profesores que no contestó correctamente a, ojo, una pregunta de nivel de Bachillerato. Una vez se corrigió el problema en cuestión, las justificaciones de los errores eran variadas: “estamos acostumbrados a problemas de más nivel”, “lo he hecho a la ligera”, “se me olvidó tener en cuenta la reacción de la fuerza normal”... Esta situación, a la postre, significó para mí una de mis primeras reflexiones sobre la formación inicial del profesorado y la inconsciencia en gran parte de la comunidad de una necesidad de mejora e innovación en la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes materias que se van a impartir (cada profesional desde su especialidad).

Otro hecho, el que más me marcó en este curso, fue el tratamiento de un apartado tan importante para un profesor: la Evaluación. Después de una serie de cuestiones iniciales y un pequeño debate, se llegó a una primera conclusión, donde la evaluación, y más en concreto la calificación de una prueba-examen debía ser eminentemente objetiva, y más, si cabe, tratándose de una asignatura como Física y Química donde el rigor matemático y/o científico es un pilar básico. A continuación se nos expuso, la siguiente actividad:

El profesor nos repartió a todos y cada uno de nosotros un examen resuelto por un alumno de 1.º Bachillerato, donde se hacían varias cuestiones, si no recuerdo mal, acerca del concepto de

calor y trabajo, correspondiente a un contenido de Termodinámica presente en el currículo del curso tratado. En esta tarea se nos pedía que actuásemos como profesores de dicho alumno e indicásemos qué calificación de 0 a 10 pensábamos que debería tener el alumno examinado. Después de unos minutos, donde cada futuro profesor estimó su calificación acorde a lo que contestó el alumno, se procedió a representar los resultados de las calificaciones, donde se podía observar claramente diferenciado un par de grupos de calificaciones: a) un grupo con calificaciones suspensas con una nota alta (en torno al 4 de media) y b) un grupo con calificaciones aprobadas medias-altas (alrededor del 7,5 como nota media). Hasta ahí, pese a haber cierta disparidad en la calificación de un mismo examen entre distintos profesores, no se vislumbraba nada especialmente importante, ya que se argumentaban distintas justificaciones por parte de los correctores desde el punto de vista científico. La sorpresa vino, cuando se nos informa que el examen fue el mismo para todos, salvo una excepción. En el enunciado de la tarea se mencionaba en la mitad de los documentos que se trataba del examen resuelto de un alumno “mediocre”, y en la otra mitad lo mismo pero con un alumno “brillante”. Este dato aparentemente inofensivo, fue el causante de la notoria diferencia entre calificaciones aprobadas por un lado y suspensas por otra. Entonces, ¿podemos seguir afirmando que la evaluación es meramente objetiva? En aquella ocasión yo descubrí sorprendentemente que no. Tuve la sensación de que nos habían tendido una trampa, pero lo más importante: sentí que había aprendido “algo”. Ese algo ahora, en mi saber, posee el nombre de “Aprendizaje por Investigación”, y es una de las filosofías que persigo en mi labor como enseñante y docente.

Una vez terminado el “dichoso CAP”, por cierto con calificación de Notable y con la creencia de que transcurrió con más penas que glorias, ya tenía la llave necesaria para poder ser profesor. Estaba claro que la implicación no era en el otro sentido, esto es, era una condición necesaria, pero no suficiente para ser un digno profesor de secundaria. Hasta aquí mi único bagaje como profesor de secundaria había sido impartiendo clases particulares a amigos, compañeros del equipo de fútbol, familiares y allegados.

Pronto me llega la alternativa como profesor, haciendo una sustitución de 15 días en un colegio concertado en el mes de Junio del 2003. Y a continuación un contrato de dos años en otro colegio

concertado para los siguientes cursos académicos. En estos años, además de llevar a cabo la bonita y difícil tarea de profesor de secundaria, me sumerjo en la no menos difícil tarea de preparar oposiciones para Profesor de Secundaria de Matemáticas. Después de contar con la experiencia de esos años de docente (cargados de anécdotas, responsabilidades, buenos ratos, otros menos buenos y un sinfín de maravillosos alumnos y compañeros), me vi dedicado por completo al estudio de oposiciones. A principios del curso académico 2007/08 me enrolo nuevamente como profesor de matemáticas, ya en un instituto público, con la suerte de sacar plaza en Junio de 2008 como profesor de secundaria en la comunidad andaluza. Según Oscar Wilde, “La suerte es una ciencia, si creas las condiciones, tendrás los resultados”, y yo considero que estuve muchas horas creando condiciones.

Ya como profesor de secundaria, y en mi ánimo de seguir formándome y mejorando como profesional, decido solicitar (curso 2010/11) la tutoría de Prácticas del alumnado del MAES (Máster de Enseñanza Secundaria), lo equivalente al antiguo CAP, con la gran y principal variante de que comprende dos cursos académicos, cuesta cinco veces más y te exigen tener una titulación intermedia (B1) de un segundo idioma. Sirva esta introducción del “nuevo CAP” para hacer algunas críticas en mi humilde opinión.

La experiencia de tener una alumna en prácticas como futura profesora de matemáticas ha sido formidable, destacando el aspecto profesional y vocacional de la alumna, pero sobre todo el humano. Esta formación a mi parecer, tan particular, ha sido muy fructífera, pues ha sido un gran caldo de cultivo para reflexionar como profesional docente. Sin embargo, no me gustaría pasar por alto alguna experiencia o sensación menos gratificante.

La opinión, no tan positiva, que tengo respecto a la relación, en teoría de grandísima importancia, entre el tutor-profesor de la universidad correspondiente a la alumna en práctica, viene avalada por la observación de una escasa comunicación entre profesores-tutores (los universitarios y los responsables del prácticum), encontrando grandes dificultades de comunicación, o por ejemplo, en muchas ocasiones debido a la incompatibilidad de horarios. Todo esto implica que no haya una fluidez en esa comunicación necesaria para la evaluación y el aprendizaje del alumnado en prácticas principalmente, además de perderse un buen camino para poder hacer todo este proceso mucho más rico y pragmático, pues

el fin último de esta formación es la de crecer como profesionales todas las partes implicadas. Esta percepción que poseo sobre una posible falta de interés de los profesores-investigadores universitarios sobre la didáctica o la divulgación es debido al afán de conseguir una determinada cantidad de publicaciones, y no así, fomentar la mejora en la enseñanza. De hecho, se sigue observando cómo en la universidad algunos profesores siguen manteniendo la misma metodología y recursos desde hace varias décadas, y ahora, según mis propias y personales creencias, se descubre un sorprendente interés hacia la didáctica y la educación de determinados departamentos universitarios. ¿Quizás motivado por el escaso número de alumnos matriculados en los últimos años? ¿Estamos tirando la casa por la ventana? ¿Hay que hacer propaganda?

Como colofón y resumen a esta historia, quiero terminar con algunas cuestiones que generen un debate, reiteradamente planteado, pero que sirva de reflexiones personales, sobre todo para los agentes integrantes en la comunidad educativa (profesores, alumnos, futuros profesores, investigadores,...). ¿El nuevo Máster de Educación para Profesores de Enseñanza Secundaria mejora la formación inicial respecto al antiguo CAP? ¿Los profesores de secundaria deben tener formación pedagógica contrastada? ¿Se muestran más cerca los Estamentos de la Universidad y de la Enseñanza Secundaria? Una prueba puente entre Secundaria y Universidad como es la Selectividad, ¿se ajusta lo que se pide a las formas de aprendizaje que se tratan en este tipo de máster? ¿Hemos mejorado? ¿Ha cambiado algo?... Ya lo dijo Einstein: "Si las cosas no funcionan, haz otras cosas distintas". Para qué hablar de innovación educativa, fomento de nuevos recursos, competencias básicas, aplicaciones TIC,...si luego se evalúa y se gestiona la adquisición del aprendizaje como antaño. ¿No se deberían de plantear cambiar lo que se pide en ciertas pruebas de aptitudes como la mencionada selectividad? Cuando doy clases, cada vez que cierro la puerta del aula al terminar la lección, me pregunto si acabo de explicar lo que yo sabía o lo que de verdad les interesaba a los alumnos para desarrollar sus cualidades innatas y los contenidos necesarios para que un día puedan aplicarlos en su futuro trabajo. ¿Estamos seguros de que prevalecen los intereses de la persona que se educa, por encima de los intereses del maestro o el sistema educativo?

Una cosa es enseñar a la gente a gestionar la información y otra muy distinta instaurar los pilares fundamentales, a nivel emocional, que les permitan aprovecharla positivamente.

Dar respuesta a muchos de estos interrogantes ha hecho que tome con fuerza la iniciativa de investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, como parte de mi desarrollo profesional en la docencia.

4.3. Comentario sobre las narrativas de Miguel García y José Huitrado: De aprender a ser profesor a enseñar a ser profesor

*José Carrillo
Universidad de Huelva (España)*

Introducción

El profesor, como otros profesionales, posee conciencia parcial de su conocimiento y sus concepciones, y del papel de su formación académica y de sus experiencias, inclusive no académicas, en la conformación de su acervo profesional. En esto no se diferencia de otros profesionales. Sin embargo, la profesión de profesor detenta una particularidad muy importante: todos los profesores tienen imágenes del significado de ser profesor que proceden de su experiencia discente. También algunos profesionales, como los médicos, tienen experiencia de lo que significa ser médico que proceden de su experiencia como pacientes, pero lo que hace particular la profesión de profesor es la experiencia continuada durante muchos años, día tras día, como discente, experiencia que transcurre durante las etapas esenciales de formación de la personalidad y en la que, en la mayoría de los casos, se establecen vínculos afectivos entre profesor y alumno, de modo que es normal que la inclinación de los alumnos por una asignatura determinada se vea condicionada por la comunicación personal con el profesor de la misma.

Así, pues, podríamos decir que se empieza a aprender a ser profesor mucho antes de comenzar a estudiar para ello, aunque no se haga de manera consciente u orientada. Más aún, ese aprendizaje

informal y espontáneo, natural y caótico, es frecuentemente un obstáculo para aprender a ser el profesor que la educación actual (en la época que corresponda) demanda, debiéndose comenzar por desaprender (utilizando la idea de Ball (1988) de *unlearning to teach mathematics*). Sin embargo, está determinado el momento en el que un profesor comienza a enseñar a otros a ser profesor.

Las narrativas de García y Huitrado

Las narrativas de Miguel Á. García y José L. Huitrado nos sitúan en puntos del proceso que se desarrolla desde el momento en que una persona comienza formalmente a aprender a ser profesor hasta que dedica parte de su actividad a enseñar a otros a serlo.

En ellas encontramos aspectos comunes. La insuficiencia del conocimiento adquirido en la titulación previa a la formación como docente, para abordar problemas matemáticos propios de los niveles educativos para los que se está formando como profesor, es uno de esos aspectos. Mientras que García lo narra como experiencia discente, en la que él observó que muchos de sus compañeros no afrontaron con éxito problemas de bachillerato, Huitrado comenta los errores de sus alumnos (profesores en activo) al resolver problemas de secundaria. Ambos, a través de ejemplos como este, argumentan la necesidad de introducir mejoras e innovaciones en la formación del profesorado, valorando positivamente el peso de la didáctica de la matemática en dicha formación.

La objetividad es otro aspecto común a ambas narrativas. García plantea la objetividad de la evaluación. Huitrado afirma que el cristal con que se mira algo determinado condiciona la visión que se tenga al respecto. Parece que ambos piensan que existen condicionamientos implícitos o explícitos en la actuación del profesor o en la concepción que este esgrima de la enseñanza de la matemática, aunque la expresión de tal actuación o concepción se suela disfrazar de un cariz objetivo y neutral. La evaluación de un problema por licenciados que cursan para formarse como profesores, en la narrativa de García, pone de relieve la disparidad de las calificaciones y la influencia de la consideración que se tiene del alumno que realiza el problema. Por su parte, la narrativa de

Huitrado nos muestra diferentes visiones sobre las bondades de la matemática moderna en la enseñanza, particularmente en relación con la exigencia de rigor en el aula de matemáticas.

La situación profesional de García, profesor de matemáticas, difiere de la de Huitrado, formador de profesores de matemáticas. No obstante, García comenta su experiencia como formador de profesores en el papel de tutor de las prácticas de formación. En este sentido, ambos muestran su satisfacción con su desempeño, aunque no coinciden los focos de atención. Para García, asesorar a una estudiante para profesora es una oportunidad de reflexionar sobre su actuación como profesor. Huitrado, por su parte, se centra en la inducción en sus alumnos de nuevas formas de concebir la enseñanza de las matemáticas.

Asimismo, como profesor de matemáticas, a García le preocupa su papel como enseñante: en qué medida atiende las necesidades reales de sus alumnos. Huitrado pretende llegar a que sus alumnos (profesores) reflexionen sobre su manera de enseñar y sobre el conocimiento necesario para enseñar matemáticas a partir de la lectura de reflexiones de otros autores y de la discusión sobre aspectos centrales de la matemática, como el rigor.

Tanto de los aspectos comunes, como de aquellos en los que difieren, podemos extraer una reflexión subyacente a ambos: valoran el papel de la didáctica de la matemática en la formación del profesor de matemáticas y son conscientes de la influencia de las concepciones y otras dimensiones subjetivas en la actuación del profesor. Asimismo, son conscientes de que el conocimiento matemático es insuficiente para ser profesor de matemáticas, y además pretenden convencer a otros profesores de ello. El alejamiento del conocimiento matemático del profesor en formación (inicial en el caso de García, continua en el caso de Huitrado) queda muy bien expresado en la narrativa de este con la frase “¿es natural olvidar el pensamiento matemático básico para dar cabida a las matemáticas superiores?”, donde se plantea el hecho de que los conocimientos de alto nivel adquiridos durante la carrera de Matemáticas no solo no se ven implicados al resolver algunos problemas elementales, sino que parece que impide la participación de un razonamiento más básico y adecuado a esos problemas.

Potencialidad de las narrativas

La narrativa permite la expresión libre de experiencias y concepciones del profesor a raíz de una pregunta o cuestión formulada por el formador o el investigador. Sitúa el pensamiento del profesor en las situaciones y experiencias vividas, no en la mera opinión, lo que la diferencia de la entrevista habitual. Sin embargo, debemos ser conscientes de la fragilidad e inventiva de la memoria, que sustituye vacíos de recuerdo y recuerdos negativos por otros positivos, al tiempo que magnifica los recuerdos positivos.

Así, como instrumento de obtención de información en una investigación, debe estar acompañado de otros que permitan triangular la información. Por otro lado, como recurso inmerso en un curso o programa de formación del profesorado, la narrativa posee un gran potencial, ya que facilita la toma de conciencia de las experiencias vividas, así como la acomodación de experiencias, concepciones declaradas y actuación del profesor, lo que, a su vez, puede ser origen de nuevas narrativas que den explicación de esa progresiva acomodación.

En procesos de desarrollo profesional y en la investigación sobre dicho desarrollo, la narrativa también puede desempeñar un papel impulsor del desarrollo o de capturador de información, respectivamente. Particularmente, en los entornos colaborativos de desarrollo profesional, en los que participan profesores e investigadores (Feldman, 1993) y en los que los investigadores están también interesados en el desarrollo profesional de los profesores (perspectiva desarrollista – Climent y Carrillo, 2003), la narrativa puede convertirse en un buen recurso. En primer lugar, la narrativa impulsa la reflexión individual sobre el contenido del proceso de desarrollo. Por otro lado, aporta información al investigador sobre dicho contenido, convertido en su objeto de estudio. Asimismo, la puesta en común de las narrativas de los participantes o miembros del entorno colaborativo, es decir, compartir las experiencias vividas, es un medio de cohesión del grupo, algo que es de gran importancia para el funcionamiento de estos entornos.

La narrativa consigue que su autor se mire en el espejo de los recuerdos de sus experiencias, seleccionando el fragmento a

narrar en función de variables, unas más tangibles (procedentes del requerimiento del formador o del investigador) que otras (procedentes de los sentimientos o sensaciones que algunas experiencias le han provocado o de su suposición de las expectativas del formador o del investigador).

García decidió retrotraerse a su experiencia discente en el curso de formación inicial de profesorado de Educación Secundaria, enlazando dicha experiencia con su experiencia como tutor actual de discentes de dicho curso, y esto le llevó a resaltar la insuficiencia del conocimiento del profesor para acometer los problemas de los niveles educativos correspondientes, tanto desde el plano del conocimiento específico, como del conocimiento didáctico. Asimismo, García incluyó en su narrativa cuestiones que se refieren a su práctica actual, a su papel como profesor. Hasta qué punto la narrativa es un reflejo de su preocupación por su desarrollo o por su mejora profesional, o es la propia narrativa la que ha provocado esos planteamientos (de los que no conocemos si existe continuidad o no), no lo sabemos, pero sí apreciamos el interjuego entre el instrumento de reflexión sobre la profesión y el desarrollo profesional, concretado en interrogarse si su enseñanza está centrada en él o en las necesidades del alumno.

Por su parte, Huitrado reflexiona en su narrativa sobre la influencia (negativa) del pensamiento avanzado en el olvido de razonamientos elementales, que son los que permiten afrontar problemas de niveles básicos. Sus comentarios trascienden su propio desarrollo profesional, van más allá de su caso (que es el de profesor con experiencia dilatada y con una gran preocupación por su formación).

Lo que Huitrado propone al lector es una reflexión sobre los cambios curriculares, los diferentes enfoques de enseñanza de las matemáticas, el papel del rigor en la misma, y la formación inicial del profesorado, todo ello desde su convencimiento de que la didáctica de la matemática debe desempeñar un papel relevante en esta reflexión y en las hipotéticas medidas que se pudieran adoptar para mejorar la formación inicial y continua del profesorado. Al igual que en el caso de García, no sabemos si estas reflexiones son fruto de la solicitud de escribir una narrativa o esta es su reflejo, pero pone de relieve algo de lo que su autor considera fundamental en su labor profesional.

Mientras García está preocupado por su papel como profesor, Huitrado pretende que sus estudiantes (profesores) se planteen su conocimiento y su enfoque docente. Ambas narrativas podrían propiciar, en un grupo profesional, una rica discusión en la que aparecieran elementos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: la reflexión sobre el papel del profesor podría conducir a la adecuación de las tareas y actividades de enseñanza diseñadas por el profesor a las necesidades de sus alumnos o a las demandas curriculares, a la propia concepción de la enseñanza de la matemática y a la propia concepción de la matemática, por citar solo algunos ejemplos; del mismo modo, la reflexión sobre el conocimiento del profesor y su concepción en la práctica de la enseñanza de la matemática nos puede llevar a discutir sobre el currículo de la formación del profesorado, entre otras posibilidades. Por otro lado, como sujetos informantes o participantes en una investigación sobre su identidad, desarrollo o conocimiento profesional, García y Huitrado ofrecen en sus narrativas descripciones que facilitan la contextualización de los resultados, los cuales, como se ha dicho, deben proceder también del análisis de otros instrumentos de obtención de información.

En definitiva, como recursos en contextos formativos, o bien como instrumentos de la investigación (o ambas cosas en entornos desarrollistas), las narrativas muestran a uno mismo (su autor), al investigador, o a sus colegas de grupo parte de las ideas, conocimiento, creencias y concepciones del individuo, no desde la elucubración, sino desde el anclaje en su propia experiencia vital. Será tarea del investigador conformar un discurso elaborado y comprensivo en el que habrá de basarse en el discernimiento entre algunas de las dimensiones mencionadas para luego obtener una imagen global e integradora de dichas dimensiones y ofrecer un informe del profesor como un todo.



5. Ser profesor

5.1. Narrativa 5: Saber qué querer ser

José Antonio Molina Marfil (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UHU: 2011-2012)

*Lo que tiene nuestro destino de nuestro
y de distinto es lo que tiene de parecido
con nuestro propio recuerdo.*

Eduardo Mallea (Citado por Paul Bowles en El Cielo Protector)

Ser un niño en un barrio obrero de la Andalucía de finales de los setenta era una aventura.

Podías ver manifestaciones en la calle de casa y que la policía cargara contra tus vecinos o les arrojara botes de humo por la ventana. Con frecuencia, el agua potable se cortaba y teníamos que hacer cola para que una fábrica cercana, que tenía un pozo propio, nos dejara llenar garrafas de plástico. Los curas no llevaban sotana y estaban en todas partes organizando la biblioteca de la asociación de vecinos, las fiestas de San Juan o visitando a los vecinos enfermos o ancianos en sus casas.

El camino al colegio discurría por un camino de barro, entre un montón de casas que habían ido construyendo a lo largo de los arroyos las personas que habían emigrado para poder trabajar en la construcción, en los hoteles de la costa o en las grandes fábricas de las afueras y donde la vida se parecía bastante a la que habían dejado atrás: convivían abuelos, hijos y tíos solteros, tomaban el fresco en las puertas, tenían tiendas en las que se vendía de todo y donde podías comprar a todas horas, y se apoyaba a las familias con problemas de salud o dificultades económicas llevándoles ollas de comida.

Los maestros hablaban de política y fumaban en clase. Teníamos un huerto. Criábamos ranas y caracoles en clase.

Los primeros años ochenta no fueron mejores. El desempleo y la heroína asolaron el barrio. Un compañero del colegio le robó la tele a su abuela y se marchó de casa. Los arroyos y las infraviviendas fueron sustituidos por grandes avenidas y torres de pisos, pero la asociación de vecinos y la movilización de los vecinos se desvaneció. Había muy pocos Institutos pero yo tuve suerte;

pedí una beca para la Universidad Laboral y conseguí llegar a COU. Me hice adicto a las Matemáticas y a las novelas de Paul Bowles. A los dieciocho años empecé a trabajar y estudié mi carrera en el turno de tarde a la vez que trabajaba por las mañanas.

Siempre supe que quería dos cosas: estudiar Economía y ser profesor y me siento muy afortunado por haberlo logrado. Conseguir empezar a trabajar como docente no fue fácil para mí. En Andalucía los acuerdos laborales daban estabilidad y empleo continuado a los interinos aunque sólo firmaran los exámenes y expulsaron a otras comunidades a quienes no formábamos parte de esas listas. Hace doce años aprobé las oposiciones y abandoné mi antiguo trabajo para empezar a dar clases.

Mis primeras experiencias fueron muy positivas y afronté mi nueva actividad con mucha ilusión. Trabajé en centros medianos en zonas rurales, con equipos de compañeros bastante consolidados y comprendí la importancia de la formación, de una buena organización y de un trabajo sistemático para que un centro educativo realice sus funciones y para que puedas sentir que tu labor profesional tiene un sentido personal y social.

Por mis orígenes y por mi formación siempre he sido muy consciente del papel que un buen sistema educativo público tiene para la movilidad social y creo firmemente que es esencial trabajar para que la igualdad de oportunidades sea real. Nuestra función como docentes es clave en este sentido.

Sin embargo, el retorno a mi ciudad de origen me supuso un shock porque el Instituto en el que obtuve destino era una manifestación clara de todo lo que no tenía que ser un centro educativo.

Las relaciones entre los compañeros eran realmente conflictivas hasta el punto de que parte de los desencuentros se habían trasladado a los juzgados. Reinaba la desorganización material. El equipo directivo actuaba desde la improvisación y el autoritarismo, lo cual era una mezcla realmente explosiva.

El clima de convivencia entre los alumnos estaba completamente deteriorado porque no había un patrón de actuación regular para gestionar los problemas ni un consenso en el Claustro respecto de los criterios pedagógicos en este asunto. Eran frecuentes los insultos de alumnos a profesores y entre los padres y el resto de la comunidad educativa. Ante la más mínima discrepancia, eran frecuentes las amenazas y cierta agresividad

verbal entre los propios compañeros que trabajaban en el centro desde hacía años.

El nivel académico era muy bajo a pesar de que el entorno socio-económico no era especialmente diferente del que había vivido en otros lugares.

Los profesores recién llegados íbamos de nuestros departamentos a nuestras clases y procurábamos pasar desapercibidos en todo momento intentando no ser absorbidos por alguno de los bandos en contienda. La Sala de Profesores, centro de la vida social, del intercambio de experiencias y materiales, corazón de la mayor parte de los institutos donde había trabajado, estaba siempre desierta. Los claustros eran ceremonias de la confusión, llenos de gritos, de reproches y de discusiones hasta por los asuntos más triviales. No había proyecto educativo compartido, ni iniciativas innovadoras ni actividades complementarias o extraescolares que enriquecieran las enseñanzas regladas.

Por primera vez pensé que me había equivocado de profesión porque todo lo que contemplaba ponía en cuestión aquello por lo que tanto había batallado. He seguido teniendo noticias del mismo y ha perdido buena parte de sus alumnos y de las enseñanzas que tenía atribuidas en aquella época hasta el punto de haber acabado siendo un Instituto que sólo imparte ESO. El clima de trabajo no ha mejorado. El director sigue siendo el mismo desde hace años y se jubila este curso. El grado de rotación del profesorado es muy elevado.

Transcurridos los dos años preceptivos, logré trasladarme a un centro más cercano a casa y desde entonces trabajo en un Instituto que me ha hecho recuperar mi ilusión profesional. Tiene una larga trayectoria en la zona –desarrollada durante más de treinta años– y hay un grupo de profesores trabajando desde hace mucho tiempo en un Proyecto Educativo muy coherente.

El grado de exigencia académica es elevado y se combina con una apuesta decidida por la atención a la diversidad. Toda la oferta educativa en los niveles obligatorios está consensuada y se orienta a los refuerzos de las materias instrumentales en los niveles obligatorios. Se ha articulado un programa de diversificación curricular en el segundo ciclo de secundaria que incluye desdobles en todas las materias para los alumnos con retraso académico. Somos el único centro de toda la zona con itinerarios flexibles en las materias de modalidad de Bachillerato que permiten cursar

combinaciones de asignaturas no ofrecidas en otros Institutos porque hemos asumido que los horarios del profesorado no tienen que ser compactos y deben plegarse a los criterios pedagógicos que hemos formulado.

Se aplica un proyecto denominado “Escuela: espacio de paz” que procura una visión integrada de la gestión de los conflictos y las desigualdades: aula de convivencia, programa de alumnado mediador, Escuela de Padres, formación continua del profesorado, metodología reflexiva para la resolución de conflictos, coeducación activa y educación para la paz y la no violencia. Gestionamos el tercer año del Programa de Bilingüismo en Inglés. Participamos en un Programa Comenius que tiene como eje el multiculturalismo y en un intercambio anual con un centro alemán. También está implementado el Programa de Lectura y Bibliotecas. Hay un programa regular de colaboración con diferentes ONG’s que difunden sus actividades en sesiones de tutoría. Se realizan multitud de actividades culturales, extraescolares y visitas a empresas, museos, etc. La Biblioteca permanece abierta en los turnos de mañana y tarde.

El clima de convivencia y la colaboración entre el profesorado son muy positivos a pesar de los largos años compartidos y de las discrepancias ideológicas porque existe un consenso respecto del Proyecto Educativo y mecanismos canalizados, formales e informales, para la resolución de los conflictos.

Hay compañeros y compañeras que lideran diferentes proyectos con orientaciones diversas y, a pesar de las dificultades de coordinación, hay un clima de respeto mutuo sincero. Las transiciones entre los sucesivos equipos directivos se han gestionado con normalidad y con colaboración entre los entrantes y los salientes y han compartido alguno de sus miembros.

En definitiva, he podido contrastar que los centros educativos son organizaciones que hay que gestionar con criterios explícitos y con intencionalidad porque si no pueden perder el sentido para el que fueron concebidos.

En lo personal, he comprobado cómo es posible llevar adelante una vocación profesional superando las dificultades, colaborando con los compañeros y realizando una gestión emocional equilibrada de los conflictos. Me adentro en la madurez con el sentimiento de que aunque pude haberme orientado hacia trabajos con mejor remuneración, elegí bien la profesión a la que

siempre quise dedicarme porque siento que me permite un estilo de vida coherente con mis valores personales.

5.2. Narrativa 6: La necesidad de ser profesora

Laura Lucas Palacios (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UNIA: 2011-2012)

Todos, en el fondo de nuestro ser, llevamos un profesor dentro. Es una afirmación rotunda pero si reflexionamos sobre ella, creo que todo el mundo estará de acuerdo. El hombre nace como un libro en blanco y desde el primer momento de vida tenemos que aprender, primero a sobrevivir y después a convivir; por tanto, estamos en un continuo proceso de aprendizaje pero también de enseñanza.

Para que una persona aprenda otra tiene que enseñar. Enseñamos a un amigo a jugar a la pelota, a un hermano le ayudamos en la resolución de un problema que “se le atasca”, enseñamos a un sobrino a andar en bici y enseñamos a nuestros seres más queridos a que nos quieran de la forma que necesitamos.

Entonces, si enseñar y aprender es algo innato y natural en el hombre, ¿por que resulta tan complejo y problemático este proceso de enseñanza-aprendizaje?

Soy Laura y mi historia es muy parecida a la del resto de mis compañeros. Aun así, me gustaría contar en esta narrativa, como surgió en mí la necesidad de ser profesora. Digo necesidad porque para mí ser profesora no es una profesión, es mi forma de vivir, mi pasión. Cada día mi propósito es aprender cosas nuevas para poder ayudar a nuestros adolescentes a integrarse y poder vivir en plenitud en este mundo de locos que nadie entiende y que es la causa de muchos de los problemas educativos.

Como decía, empecé mi formación en la escuela de primaria; allí, como todo el mundo, aprendí a leer y a escribir; después en secundaria, aprendí ecuaciones matemáticas, análisis morfosintácticos y la historia de las grandes civilizaciones del mundo. En Bachillerato, conocí a los grandes filósofos (Platón, Kant, Marx) y aunque siempre he sido “buena estudiante” y he sacado “buenísimas notas”, en realidad no comprendía para qué

me servían estos conocimientos hasta que no cursé la asignatura de “Historia del Arte” en 2º de Bachillerato. Por primera vez, algo me interesaba realmente, no estudiaba porque tenía que estudiar o porque tenía que sacar un determinado número en la nota de un examen. Es más, no estudiaba, solamente leía, leía todo aquello que despertaba mi interés, observaba fotografías, detalles de obras de arte y se planteaban en mí millones de preguntas que quería resolver.

Seguí estudiando en la Universidad la licenciatura de Historia del Arte y junto con esta necesidad vital para mí, de conocer el Arte, fue surgiendo también la necesidad de enseñárselo a otros. Sin embargo, era consciente de que esto era una tarea ardua y aburrida, me di cuenta de que el arte es algo elitista y que a la mayoría de la sociedad no le interesa. Y es extraño, día a día convivimos con el arte, cuando paseamos por nuestra ciudad, dibujamos un “monigote” en la esquina de un folio o realizamos un cuadro a punto de cruz. Entonces, ¿Cuál es el problema? ¿Tiene sentido enseñar cosas que al otro no le interesan?

Cuando terminé la carrera hice el CAP y en este momento todas mis preguntas obtuvieron respuesta. Hubo un profesor, Nico, para mí una persona especial con quien conecté enseguida, pues tenía mi misma forma de pensar y compartíamos inquietudes. Él me enseñó lo realmente bello que es ser profesor. En sus clases, reflexionábamos sobre qué aprendíamos en las distintas etapas formativas y con qué finalidad. La primera pregunta era fácil de responder, ya lo he dicho antes, aprendemos a leer, escribir, sumar, restar... pero, ¿para qué aprendemos?, ¿para qué quiero saberme la lista de los Reyes Godos? o ¿para qué quiero saber de memoria la tabla periódica?

Otra de las preguntas que me han ayudado a encontrar sentido a la enseñanza es: ¿sólo aprendemos conceptos en el colegio o aprendemos también actitudes y valores? La verdad es que también aprendemos a discutir, a compartir, a hacer amigos... El problema es que los conceptos prevalecen sobre los comportamientos y en realidad, los conceptos deben servirnos para orientar estos conocimientos. A menudo, nos olvidamos de que las personas no somos maquinas, no tenemos por qué ser los mejores sumando, resolviendo ecuaciones o conocer los principales autores de la literatura española. Los hombres, por encima de todo, somos ciudadanos, seres sociales que tenemos que aprender a vivir en

sociedad y, al igual que nacemos sin saber andar, también nacemos sin saber convivir y es por ello por lo que me resulta tan interesante y apasionante ser profesora. ¿Hay algo más bello que enseñar a ser mejores personas y a la vez aprender a serlo?

5.3. Narrativa 7: Narrativa basada en una experiencia real

Dolores Romero Tenorio (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UHU: 2010-2011)

El primer paso

Muchos de los cambios que experimentamos en nuestra vida se hacen de una manera inconsciente, pero esos cambios tuvieron un primer paso, una toma de decisión en un momento dado.

La historia que voy a narrar trata de la primera experiencia que tuve en colaborar en un proyecto de investigación con los alumnos.

Mi centro por aquel entonces estaba en obras, era un plan de remodelación de los centros escolares que se estaba llevando a cabo desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

El caso es que, durante ese curso, cada ciclo educativo estuvo repartido por todo el pueblo, bien en otros centros, en aulas habilitadas para la ocasión y en el antiguo colegio “Caracola” (hoy guardería municipal).

El colegio “Caracola” es un edificio antiguo, independiente, de una sola planta, rodeado de una galería con enormes cristaleras que daban a un patio de arena y por donde entraba la luz a raudales. Sus aulas grandes (de techos altos) algo frías, pero con un espacio que mostraba muchas posibilidades de organización. Era el lugar idóneo para ubicar a todo el equipo de maestras de Educación Infantil.

Fue un solo curso el que estuve allí, pero creo que lo recordaré siempre.

Nuestro centro es de dos líneas, por lo que el grupo de maestras en esta etapa educativa es de seis.

Está ubicado en un pueblo costero de la provincia de Huelva. Rodeado de espacios naturales protegidos (Marismas de

Odiel, Enebrales, mar, pinar etc.) y con una biodiversidad que lo hacen especialmente atractivo.

De alguna manera, nuestras relaciones personales pueden influir en nuestro recorrido profesional, y es aquí donde surge una propuesta de participar en un proyecto de investigación con un grupo de profesores de la Universidad de Huelva.

En este caso yo fui el enlace entre el centro y la Universidad. Se trataba de elaborar un proyecto de investigación escolar y llevarlo a cabo.

Para ello tuvimos que negociar una serie de condiciones, en las que constaba la realización de algunas tareas a las que no estábamos habituadas, como podían ser que cada maestra llevara un diario de clase, participar en entrevistas individuales y colectivas, realizar fotos y videos de actividades concretas, que realizara con sus alumnos un álbum de vida que recogiera las producciones más significativas, que utilizáramos dispositivos digitales en diversas actividades (para captar ideas de los alumnos, como motivación del tema, como testimonio del desarrollo del proyecto, etc.), en definitiva, recopilar evidencias del proceso. Y una vez terminado éste, elaborar un documento de reflexión.

Mi propuesta fue aceptada, y con ilusión...

¿Por dónde empezar? Teníamos que organizar las sesiones con el profesor investigador y las nuestras para resolver dudas, aunar criterios y reparto de tareas.

Lo estuvimos planificando con el tiempo suficiente para que todo resultara lo mejor posible. Y así comenzamos pensando ¿cuál sería el objeto de estudio que cumpliera los requisitos indispensables para formar parte de este proyecto?

Después de algunos debates llegamos a la conclusión de que ese animalito que camina lentamente agarrándose con sus patitas por las retamas de nuestra localidad, que se esconde entre los pinos y que nos recuerda que los dinosaurios estuvieron en la tierra hace miles de años, podría ser sin lugar a dudas el personaje motivador de nuestro proyecto de investigación.

El camaleón, un personaje presente en nuestro paisaje, que estaba siendo aniquilado en masa en aquella época, donde los amplios pinares se sustituían por la construcción desproporcionada de viviendas y hoteles.

Nosotras como docentes habíamos visto cómo el interés y el griterío de los niños se despertaba cada vez que un camaleón

despistado aterrizaba en el patio del colegio. Aquello se convertía en todo un acontecimiento, el tema daba para lo que quedaba del día, pero siempre pasaba de manera superficial, sin profundizar en ello y sin analizar las consecuencias que sufriría si su hábitat natural fuera destruido. Todo parecía que encajaba, el tema era motivador para el alumnado y las maestras, conectaba con el currículum, podía tener una repercusión social y era posible llevarlo a cabo.

¿Y nosotras? ¿Qué conocíamos como maestras? recuerdo que fue la primera reflexión, ¡¡tenemos que actualizarnos!! Leer, indagar, queríamos saberlo todo sobre él.

Y ya lo creo que aprendimos, ahí me di cuenta de la importancia que tiene profundizar en el conocimiento del objeto de estudio antes de abordarlo.

A partir de ahí todo fue planificar, contactar con personas que considerábamos importantes para aportar experiencia y conocimiento como un miembro del grupo ecologista, padres expertos que traían recursos (DVD, fotos, revistas, libros), preparar todo nuestro material y recursos, salidas, excursiones, visitas a exposiciones, y un largo etcétera que finalizó con una campaña de protección al camaleón que se difundió por toda la localidad.

El camaleón se convirtió en nuestra mascota, los niños y niñas la hicieron suya, conocerlo y estudiarlo en su contexto despertó el respeto y la concienciación de su vulnerabilidad en todos nosotros.

Aún cuando en el curso siguiente se les decía a los alumnos que dibujaran una mascota, seguían dibujando camaleones.

Fue el primer proyecto en el que participé, después vino otro, como tentativa de afianzar una práctica que tuvo un impacto positivo y otro, y más. Hasta que “trabajar por proyectos” se ha constituido en mi planteamiento didáctico cotidiano como maestra. Pasé, como consecuencia de éste y otros proyectos, de la experiencia ocasional a la práctica habitual

Ya han transcurrido muchos años, han cambiado algunas compañeras de aquel equipo, el colegio, e incluso yo también he cambiado.

No todo en los sucesivos proyectos fue tan bien como en este primero, mi práctica no está ligada a un grupo compacto como el que conseguimos en ese año, y esto dificulta el proceso, pero no lo impide.

Quando me han pedido que escriba una narrativa sobre algo que me impactó, o sobre algo que fuera importante en mi vida para mi desarrollo profesional, indudablemente me acordé de mi primera experiencia en un proyecto de investigación, de ese primer paso que di, del primer paso que tenemos que dar todos cuando queremos que algo cambie en nuestras vidas. Y que, precisamente, no es el más fácil pero sí el más apasionante.

Reflexión

Como todas las experiencias personales, dado su carácter único, puede que no conecte con una mayoría. Ni siquiera mis compañeras, quizás, vivieron de la misma forma que yo esta práctica (aunque la reflexión y conclusiones finales, fueron muy satisfactorias). De todas formas, sí creo que su lectura podría llegar a serle útil a esa franja de docentes que ya comenzó su camino en la enseñanza y se plantea un cambio de práctica que no sabe muy bien cómo abordar.

En mucha de las ocasiones que asistimos a cursos de formación, los ejemplos que nos exponen son tan inalcanzables, bien por los recursos que nos muestran, por los diferentes contextos y realidades, que no nos sentimos identificados con aquello que vemos, y ya tenemos la excusa perfecta para decir que nosotros sí queremos pero como nuestra realidad es muy diferente, no podemos.

No quiero ponerle una etiqueta a mi narrativa (liberadora, de esperanza etc.) porque puede serle útil a cualquiera que en el momento que la lea se identifique conmigo. Pero sí he de destacar que tiene que sentir la emoción por la enseñanza, porque esa emoción es la que te hace sentir una inquietud que puede propiciar el cambio.

5.4. Comentario a las narrativas de Molina, Lucas y Tenorio (1): Representações acerca da profissão docente

Maria do Céu Roldão

Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

A forma narrativa constitui um veículo privilegiado de comunicação e expressão identitária que se pode identificar, no plano cultural,

em praticamente todos os tempos e contextos, e cuja valia investigativa tem sido apropriada e reutilizada na investigação social de matriz interpretativa-qualitativa, e muito particularmente na investigação educacional, em que as “narrativas de vida” (Nóvoa, 1995) assumiram um lugar muito central a partir da década de 1990. Numa ótica mais alargada as narrativas têm vindo a constituir-se como elementos valiosos de processos de investigação/formação sustentados em dinâmicas analíticas e em processos interpretativos reflexivos sobre áreas diversas da educação, tais como o desenvolvimento profissional docente.

Este texto constitui assim mais uma peça analítica de um rico e mais vasto processo investigativo/formativo centrado em narrativas de professores, desenvolvido no âmbito de um curso de pós-graduação, sob responsabilidade do Prof. Pedro Rocha dos Reis, da Universidade de Lisboa, e da Prof.^a Nuria Climent da Universidade de Huelva. A partir das três narrativas que me foram propostas e das reflexões que as acompanham, procurei assim situar e interpretar as evidências que transportam acerca da compreensão e representação destes sujeitos acerca do “seu” modo de serem professores/as e de verem a substância desse ser profissional.

Qual a mais valia da forma narrativa?

Olhar para o seu significado num conjunto de narrativas como as que constituem o objeto deste texto implica uma breve reflexão prévia acerca do “porquê” da valia cultural, simbólica e comunicacional da narrativa, para se tornar mais claro o seu lugar como instrumento de investigação e também de formação e desenvolvimento profissional – no caso desenvolvimento profissional docente.

Diversos autores se têm debruçado sobre este fenómeno, entre os quais Lévi-Strauss (1966) e Egan (1994), sublinhando o facto de a forma narrativa se poder considerar um dos raros “universais culturais” que atravessa praticamente todas as culturas e todas as épocas, embora assumindo formas muito diversas. A preponderância do elemento narrativo é particularmente visível nas culturas orais, onde os contadores de histórias assumiam um papel social fundamental na sedimentação dos referentes culturais e na iniciação dos mais jovens aos conhecimentos, valores e práticas da comunidade.

O valor comunicativo da narrativa sobreviveu, contudo, às sociedades de cultura oral, permanecendo um veículo privilegiado de comunicação e construção de significados múltiplos em todas as sociedades pós-escrita até aos nossos dias. A sofisticação formal da comunicação trouxe naturalmente novas dimensões ao valor comunicativo da narrativa, tal como ela hoje se apresenta nos domínios da literatura infantil, da novelística em geral e ainda do teatro ou do cinema, sem esquecer a sua sobrevivência ou reforço no domínio da comunicação digital e das redes informáticas dos nossos dias, ou ainda a sua utilização em vários domínios da investigação do real social, nomeadamente no campo educacional. Faz sentido lembrar, a este propósito, que precisamente graças ao seu poder comunicativo e sugestivo, as narrativas, a diversos níveis, têm sido privilegiadas como veículos de doutrinação e manipulação ideológica, particularmente em contextos educativos e curriculares, no sentido de assinalar que a nossa reflexão se situa numa perspectiva crítica essencial ao contexto educativo em que os professores desenvolvem a sua atividade.

Podemos, assim, dizer que as narrativas, nas suas diversas formas, funcionam, em termos de cultura e sociedade, como modalidades significativas do discurso comunicacional de cada cultura e facilitadores da própria comunicação inter-culturas. O potencial comunicativo das narrativas - quer assumam a forma de mito, fábula, parábola, romance, biografia ou narrativa de vida - assenta em algumas componentes comuns que, no essencial, caracterizam a dimensão da narratividade no discurso da comunicação e de que destacaríamos as seguintes:

- a estruturação de qualquer narrativa em torno de conflitos, questionamentos ou tensões, do seu desenvolvimento e resolução (que não é sinónimo de “solução”, conviria sublinhar);
- a dimensão vivencial - ou da personificação e do vivido, através da construção operada pelos agentes e/ou actores da narrativa;
- a dimensão da emocionalidade que impregna toda a narrativa e gera o seu potencial de adesão e receptividade;
- a passagem/apropriação do significado pelo ouvinte, participante ou leitor, incorporando e recriando sentidos que se tornam parte integrante da sua identidade.

No caso do uso formativo das narrativas de vida para propósitos de construção colaborativa de processos de investigação orientada para o desenvolvimento profissional, como é aqui o caso, a dimensão mais nuclear situa-se, a meu ver, no ganho de conhecimento profissional, de saber docente, que potencialmente resulta da reflexão conjunta e analítica sobre as narrativas de cada um, a que se associa uma vivência partilhada de experiências diversas. Perguntemo-nos pois qual foi o conhecimento que ganhámos - eu ganhei como leitora - nas três narrativas que me foi dado analisar.

Ser professor, o que é? Refletindo sobre três narrativas de vida

A categoria de análise em que foram agregadas as 3 narrativas – embora permitissem muitas outras referências – foi a natureza da docência. Que é, para estes sujeitos, ser professor? Como é que as narrativas que produziram nos dão conta da construção dessa representação identitária em processo? Como a analisam?

Sujeito A (Dolores Tenorio)

O sujeito A centra o desenvolvimento da sua narrativa numa experiência marcante relativa à descoberta da riqueza da metodologia de projeto estruturada numa lógica de investigação para dar sentido às aprendizagens curriculares dos alunos, crianças de Educação Infantil de uma aldeia litoral no Sudoeste espanhol. Esta professora destaca essa vivência como portadora de uma mudança no seu modo de viver a profissão, mudança que se manteve para sempre, e que, na sua análise, decorria de três fatores: a motivação real dos alunos face ao tema que os atraía (o projeto estruturou-se em torno do camaleão), a proximidade que gerou entre a experiência prévia das crianças e os conhecimentos novos que pesquisaram, e a dimensão formativa social que foi possível agregar ao tratamento do tema, relacionando-o com questões ambientais, para além da mobilização de vários atores sociais que colaboraram com a escola e as crianças no projeto. Igualmente assinala a autora o facto de esta metodologia conduzir os professores envolvidos ao reconhecimento da sua própria necessidade de aprofundar o seu saber sobre o conteúdo em causa.

Digamos que esta narrativa se foca numa vivência pedagógico-didática e investigativa positiva que teve um efeito transformacional nas práticas da professora e no seu conhecimento profissional. É possível identificar neste “salto” experiencial novos elementos de saber que convocam as categorias de Lee Shulman (1987) – conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento do aluno e do contexto – num processo de desenvolvimento profissional vivido. Por outro lado, essa visibilidade ilustra o papel central que alguns autores atribuem ao conhecimento profissional na afirmação identitária (Roldão, 2007; Nóvoa, 2009).

Visível ainda nesta narrativa o facto de a experiência ter demonstrado à professora a possibilidade real de realização de aprendizagens, com sentido de “poder”, de autoria – por oposição a muitas situações formativas que, pelo seu desenraizamento, se mantêm como hipóteses irrealizáveis.

A relação da prática dos professores com um projeto de investigação universitário esteve na origem desta experiência e gerou também dinâmicas que a autora considera muito enriquecedoras – o que realça a importância das parcerias entre a universidade e as escolas, a investigação e a reflexão sobre as práticas na promoção de processos de desenvolvimento profissional. Nesta narrativa, ao nível das dimensões explicativas, o sujeito A atribui grande importância à dimensão ocasional e interpessoal como elementos favorecedores da ocorrência deste tipo de experiências, como foi o caso. Poderíamos porventura questionar se o trajeto profissional não deverá ser mais intencionalizado para a criação e gestão de situações deste tipo e o seu uso e rentabilização no quadro das escolas e da sua organização de trabalho.

Sujeito B (Laura Lucas)

O sujeito B parte de uma visão aberta do ensino e da aprendizagem, privilegiando-os como dimensões espontâneas e necessárias a todas as experiências sociais (“algo inato e natural”, nos seus próprios termos): Embora pertinente, esta posição não deixa de ser questionável no plano da especificidade do ensino e aprendizagem em contexto curricular e escolar que assume, do ponto de vista

social, dimensões específicas face a essa macro aprendizagem-ensino que resulta da vida em sociedade.

A sua narrativa organiza-se assim em torno da procura do significado particular de ser professor, se ensinar e aprender é tão comum a todos nós. A autora percorre a sua experiência como aluna que descreve como pouco marcante até ao momento em que, nos conteúdos de História de Arte, se deslumbra com o entusiasmo analítico e o questionamento pelo objeto de estudo. Daí emerge o seu modo pessoal de desejar ser professora: a necessidade de, ao amar o aprendido, o passar a outros, para quem porventura esses mesmos conteúdos são neutros ou distantes. Esta postura ilustra uma dimensão pouco analisada na natureza de ensinar – e no prazer de o fazer: a função quase miraculosa de “revelar” alguma coisa a outros que antes a não viam... Em termos de profissionalidade configura claramente a especificidade da função de ensinar, no sentido que Roldão (2011) lhe atribui – fazer aprender alguma coisa a alguém. Mas, justamente porque é uma narrativa, introduz-lhe a dimensão vivida de que muitos outros professores se reconhecerão: o prazer, a intensidade que assume essa função mediadora entre o saber e o sujeito que é a pedra de toque do ser professor.

A autora envolve ainda o relato da sua experiência com dois outros vetores importantíssimos da profissão – o para quê, a finalidade e uso do que se ensina, a única que pode dar sentido e legitimidade ao currículo, e o facto de que, através do conhecimento formalmente aprendido se visa um patamar superior, formativo da pessoa, dos seus valores e atitudes, função de novo narrada pela via do entusiasmo que gera. “¿Hay algo más bello que enseñar a ser mejores personas y a la vez aprender a serlo?”

O sujeito B sublinha a importância da reflexão incorporada nos processos investigativos sustentados por narrativas partilhadas enquanto indutora de aproximação, domínio da complexidade e auto confiança.

Sujeito C (José Antonio Molina)

A narrativa do sujeito C, iniciada nos anos 70, é claramente marcada por uma vivência social e política muito forte no seu percurso de vida profissional e também pessoal. São as origens sociais, a perseguição política de que a sua geração foi objeto, a aposta na educação como via de mobilidade social que marcam a história, mais coletiva que individual, que nos conta.

Sempre quis ser professor e estudar Economia, em coerência com o sentido de intervenção social que associa a estas duas vertentes, de forma coerente. “Tu labor profesional tiene un sentido personal y social”.

O seu percurso revela sobretudo as dificuldades resultantes da conflitualidade e mesquinhez entre professores que o chocaram e desiludiram, mostrando-se longe da sua visão socialmente comprometida do ofício de ensinar.

A última fase do seu percurso significou um salto positivo, para uma instituição com exigência, com projeto e com boa colaboração entre docentes, e no plano curricular, a sua gratificação resulta do envolvimento em projetos virados para a intencionalidade social – paz, multiculturalismo, bilinguismo.

A narrativa deste professor ilustra três vertentes também essenciais da profissão: o compromisso social, a importância da organização e da liderança para enquadrar práticas de ensino de qualidade e o reconhecimento realista de grande diversidade de posturas entre os professores no plano da deontologia que o autor subscreve.

Em jeito de síntese

Os retratos e visões que estes sujeitos puseram em comum remetem para as componentes chave da profissão. O conhecimento específico, a finalidade mediadora insubstituível do ensino, o compromisso sócio-político e cultural implicado na função de ensinar.

Trazem também à linha de visibilidade as emoções que associam ao seu desempenho e ao seu crescimento e mudança ao longo dos percursos – o prazer de fazer outros conhecer, sentir e apreciar coisas novas, o choque com uma classe que comporta muita diversidade de posturas e valores, a visão social e formativa que partilham, o reconhecimento dos dispositivos organizacionais e inter-organizacionais para sustentar melhorias.

Gostaríamos de desafiar os sujeitos com uma questão: que fazer com este conhecimento? Como gerir processos proativos que o fecundem em melhorias do coletivo? Na crença, que é a minha, de que o saber que se constrói produz diferença.

5.5. Comentario sobre las narrativas de Molina, Lucas y Tenorio (2): Ser profesor

José María Cuenca López
Universidad de Huelva (España)

Las narrativas que aquí se presentan dan una visión de la concepción y del sentir de lo que implica ser profesor. En ellas se comprueban los aspectos más relevantes que desde diferentes perspectivas, realidades, e incluso tiempos, se consideran destacables dentro de las experiencias de formación y desarrollo profesional de unos profesionales de la educación. Las narrativas muestran aspectos que son considerados por ellos determinantes desde su percepción de la educación. Se relatan momentos cruciales del desarrollo profesional de cada uno ellos y por este mismo motivo son de gran interés para acercarnos a diversas situaciones y percepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los profesionales que participan en este trabajo cuentan con una motivación y responsabilidad por su labor que les ha llevado a realizar un máster de investigación orientado a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. En el caso de las que nos ocupan en el presente comentario, los tres profesionales son docentes (en diferentes niveles educativos) que se incluyen en el itinerario de Didáctica de las Ciencias Sociales de dicho máster.

A pesar de tratarse de relatos y comentarios que, como hemos dicho, proceden de diversas situaciones profesionales y personales (centros, niveles, titulaciones...), cuentan con hilos conductores que en parte las hacen semejantes y que son indicativas de situaciones comunes a los problemas de la educación en general.

Junto a estos aspectos que en menor o mayor medida son coincidentes, las narrativas también muestran algunas especificidades propias de cada caso en función de sus experiencias, formación y características propias personales y profesionales.

Los puntos en común entre los tres casos que tratamos básicamente consisten en valorar el sentido social de las instituciones educativas. En esa línea se posiciona claramente José Antonio Molina (“Sentir que tu labor profesional tiene un sentido personal y social”) y Dolores Tenorio, que manifiesta la necesidad de que los proyectos educativos que se desarrollen partan de la conexión con el entorno y fomenten la participación no sólo de profesorado y alumnado, sino de las familias, agentes sociales y de la comunidad en general, de manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan alcanzar una repercusión social que vaya más allá de los contenidos puramente educativos incluidos en el currículo.

En esta misma línea, pero desde otra perspectiva, Laura Lucas cuestiona la utilidad de lo que se enseña en las instituciones educativas: “¿sólo aprendemos conceptos en el colegio o aprendemos también actitudes y valores?” Hace hincapié en la repercusión social y significatividad personal de los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos. Ella reclama la necesidad de que se trabajen aspectos relacionados con la formación para la ciudadanía que dé sentido a una educación integradora, evitando el desarrollo de corpus puramente disciplinares, en muchas ocasiones de carácter anecdótico y alejado de los intereses del alumnado y de la propia sociedad, que en determinados casos pueden llegar a deslegitimar el papel crucial de la escuela:

“Los hombres, por encima de todo, somos ciudadanos, seres sociales que tenemos que aprender a vivir en sociedad y, al igual que nacemos sin saber andar, también nacemos sin saber

convivir y es por ello por lo que me resulta tan interesante y apasionante ser profesora.”

Si la institución y el propio profesorado trabajasen en este sentido, su relevancia y reconocimiento social aumentaría exponencialmente. Su valor iría más allá de la pura instrucción, y se centraría en la formación integral de la persona. En este momento los roles de aprendiz y enseñante, que tradicionalmente se han conformado de forma tan clara, podrían desdibujarse, introduciendo el concepto de la autoformación a lo largo del propio desarrollo profesional del profesorado, tal como Laura expresa: “¿Hay algo más bello que enseñar a ser mejores personas y a la vez aprender a serlo?”

José Antonio Molina profundiza en el aspecto del valor institucional de la escuela y la necesidad de conectar vocaciones y relaciones personales y profesionales junto a los contenidos propios de la enseñanza y aprendizaje para que la institución educativa no pierda su sentido y utilidad social:

“En definitiva, he podido contrastar que los centros educativos son organizaciones que hay que gestionar con criterios explícitos y con intencionalidad porque si no pueden perder el sentido para el que fueron concebidos. En lo personal, he comprobado, cómo es posible llevar adelante una vocación profesional superando las dificultades, colaborando con los compañeros y realizando una gestión emocional equilibrada de los conflictos.”

Otro aspecto coincidente es la causa por la que los docentes deciden optar por esta profesión. Así, comentarios como el de José Antonio Molina, en el que su experiencia como discente constituye el motivo básico que conduce a un futuro profesional vinculado con la educación. Son estas experiencias vitales además, las que pueden determinar qué tipo de profesor eres, qué persigues con tu labor y cómo debes hacerla. Todo ello ligado también a la importancia de contar con una buena formación, organización y trabajo sistemático:

“Por mis orígenes y por mi formación siempre he sido muy consciente del papel que un buen sistema educativo público

tiene para la movilidad social y creo firmemente que es esencial trabajar para que la igualdad de oportunidades sea real.”

Es una idea similar a la que plantea Dolores Tenorio de que una toma de decisiones en un momento determinado, supone el primer paso que provoca un cambio radical en la vida, tanto personal como profesional de un docente, o Laura Lucas que considera que “Todos, en el fondo de nuestro ser, llevamos un profesor dentro”.

Los tres casos coinciden igualmente en la relevancia de integrarse y participar de forma activa en equipos consolidados de compañeros y compañeras que realicen programas de carácter innovador, para que la práctica educativa sea un proceso dinamizador tanto para el alumnado como para el profesorado. Las relaciones entre el profesorado son cruciales para que pueda existir un ambiente de trabajo productivo, al igual que el contar con unas infraestructuras (aunque no necesariamente deban ser TIC) y un contexto personal, social, espacial, cultural y natural adecuados.

La emoción por la enseñanza es otro de los aspectos comunes tratados en las narrativas. Laura Lucas indica “para mi ser profesora no es una profesión, es mi forma de vivir, mi pasión”. Una postura compartida por José Antonio Molina: “Me adentro en la madurez con el sentimiento de que aunque pude haberme orientado hacia trabajos con mejor remuneración, elegí bien la profesión a la que siempre quise dedicarme porque siento que me permite un estilo de vida coherente con mis valores personales.”

Es evidente la importancia de motivaciones tan potentes en este sentido y lo positivo de ellas, sin embargo es necesario cuidar que tales vocaciones no se puedan llegar a convertir en obstáculos para un desarrollo profesional adecuado, aprovechando aquellos aspectos que potencien su labor pero relegando los condicionantes irreflexivos que una excesiva motivación puedan conllevar.

Como anteriormente comentamos, junto a estas visiones coincidentes en mayor o menor medida, los relatos realizados por estas personas han hecho indicaciones más específicas que también son de gran interés mencionar. Particularmente nos parecen interesantes las referencias que Dolores Tenorio expone

en relación con la investigación educativa, en concreto con el desarrollo de propuestas didácticas basadas en el trabajo por proyectos, que permitirían el cambio en la práctica docente y, si ésta se reflexiona y justifica teóricamente, un desarrollo profesional significativo del profesorado. Se indica cómo, en un inicio de carácter intuitivo, a partir de una experiencia aislada lo anecdótico se convierte en cotidiano, modificando la práctica docente habitual tanto de un profesor individualmente como de un colectivo:

“Fue el primer proyecto en el que participé, después vino otro, como tentativa de afianzar una práctica que tuvo un impacto positivo y otro, y más. Hasta que “trabajar por proyectos” se ha constituido en mi planteamiento didáctico cotidiano como maestra. Pasé, como consecuencia de éste y otros proyectos, de la experiencia ocasional a la práctica habitual”.

De esta manera, el empleo de diversos recursos didácticos, de actividades que permitían la investigación con el alumnado (diario de clase, entrevistas individuales y colectivas, realización de fotografías y grabación en vídeo para recopilar las evidencias del proceso) y partir de un personaje motivador y representativo del entorno facilitaba el diseño de proyectos didácticos de estas características:

“el tema era motivador para el alumnado y las maestras, conectaba con el currículum, podía tener una repercusión social y era posible llevarlo a cabo.”

A ello hay que unir la preocupación por la labor educativa de los profesionales de la educación, que implica, el cuestionamiento, la autoformación y la conciencia de la necesidad del cambio:

“¿Y nosotras? ¿Qué conocíamos como maestras? recuerdo que fue la primera reflexión, ¡¡tenemos que actualizarnos!! Leer, indagar, queríamos saberlo todo sobre él.”

La relevancia de la investigación con el alumnado se destaca en el relato de Dolores, sin embargo, el trabajo a partir de proyectos educativos es mencionado por los otros autores, otorgándosele gran importancia siempre como motor para el cambio educativo en cualquier contexto. Así lo plantea José Antonio:

“Se aplica un proyecto denominado “Educar para la paz” que procura una visión integrada de la gestión de los conflictos y las desigualdades: aula de convivencia, programa de alumnado mediador, Escuela de Padres, formación continua del profesorado, metodología reflexiva para la resolución de conflictos, coeducación activa y educación para la paz. Gestionamos el tercer año del Programa de Bilingüismo en Inglés. Participamos en un Programa Comenius que tiene como eje el multiculturalismo. También está implementado el Programa de Lectura y Bibliotecas. Se realizan multitud de actividades culturales, extraescolares y visitas a empresas, museos, etc. La Biblioteca permanece abierta en turno de mañana y tarde.”

Tal como se ha puesto de manifiesto en este trabajo, los relatos de experiencias permiten acercarnos a los problemas, expectativas y motivaciones del profesorado que pueden aportar datos y ejemplificaciones convirtiéndose en una herramienta de gran relevancia para el desarrollo profesional de otros docentes, al tiempo que permiten la autorreflexión sobre la propia práctica docente de los protagonistas de estas narraciones.



6. Primeros pasos en la enseñanza

6.1. Narrativa 8: ¿Por qué me emociono ante un buen profesor?

Enrique Carmona Medeiro (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UNIA: 2010-2011)

Comencé a dar clases particulares a Inma con 23 años empujado por una necesidad económica y con la intuición de que tenía algunas cualidades que me permitirían dar las clases con relativo éxito; sin embargo, cuando se acercaba el momento de la primera clase se me despertaron numerosas sensaciones y preocupaciones. Empecé a sentirme inseguro y me habitaba una sensación de no saber suficiente; me angustiaba no saber qué contenidos iba a tener que explicar, hasta tal punto que ni si quiera me planteaba cómo iba a dar las clases. Me recuerdo leyendo con angustia antes de la clase aquellos contenidos en los que me sentía más inseguro.

En esta primera etapa (Repetir la educación que recibí),

que duró apenas unas semanas, mi gran preocupación eran los contenidos, estaba tan obsesionado que no me permitía estar atento a mi alumna, me sentía tiranizado por mi necesidad de reconocimiento, por mi necesidad de agradar, por el miedo a no hacer las cosas bien o incluso a que me despidieran por no ser válido. Durante las clases me limitaba a explicarle los contenidos, yo hablaba y la relegaba a un papel secundario, cuando le explicaba la teoría yo mismo hacía un par de ejercicios y luego le proponía algunos para que los hiciera ella. Hacerme consciente de esta situación me llevó a dar un giro a la situación; aposté por confiar en mí, no era necesario que me supiera todos los conocimientos a la perfección, y además tenía la sensación de estar poniendo mis energías en el sitio equivocado. La bondad, la empatía, la cercanía y la sensibilidad hacia las personas eran parte de mis rasgos esenciales, vivirme desde ellos me daba seguridad y coherencia en mi vida, así que decidí vivirlos en mi trabajo.

En esta segunda etapa (Tomar conciencia),

al sentirme menos atezado las clases dejaron de girar en torno a mis miedos y mis necesidades; descubrí que delante de

mi había una persona con unas necesidades, unos límites, unos miedos, unas cualidades, un potencial por desplegar, una imagen de sí misma, una experiencia de aprendizaje que la había marcado, etc.

Empecé a descubrir un mundo que me apasionaba, no descuidaba los contenidos, pero empecé a verlos como un medio, ahora mi mirada estaba puesta fundamentalmente en la persona; mi inteligencia y me sensibilidad se volcaban en conocer a mi alumna, observaba cada detalle, comprendí que mi trabajo sería más efectivo en la medida que la conociera más, quería aprender a ayudarla.

Recuerdo que pensaba en el siguiente símil: Una planta para crecer armoniosamente necesita de un sustrato, de agua, de unos nutrientes, de sol, de unas condiciones de temperatura y humedad adecuadas; y que además cuando la planta es pequeña y frágil hay factores como una fuerte lluvia o una tempestad o un calor sofocante que pueden cortar su crecimiento o marcarlo.

Comencé a cuestionarme acerca de mi papel en esta relación de aprendizaje, yo no era su psicólogo, no era su padre, no era su amigo.... Era su profesor de matemáticas y física. Me preguntaba ¿Cómo puedo contribuir a su desarrollo académico y personal desde mi papel? ¿Qué le impide a Inma tener éxito en los estudios? ¿Cuáles son sus cualidades? ¿Cuál es su verdadero potencial? ¿Qué le gusta a Inma?

Tercera etapa (Descubriendo a Inma)

Inma era una persona voluntariosa y trabajadora; sin embargo su esfuerzo no se veía reflejado en sus notas y esto estaba afectando gravemente a su autoestima y a sus deseos de seguir estudiando. Había fracasado en intentos anteriores y ahora pretendía aprobar el bachillerato en el nocturno para poder estudiar un ciclo formativo de grado superior de peluquería y estética. Sin ser una persona excesivamente inteligente, durante las clases era obvio que no tenía ningún problema de inteligencia.

Trabajar en su casa me dio la oportunidad de conocer su entorno, sus padres, su hermano; esto me ayudó a comprender que Inma había crecido en un entorno donde se ponía el énfasis en lo negativo, en lo que no funciona y donde no se reflejaba ni se valoraban las capacidades y las habilidades de nadie. Esto había dejado en Inma una huella que le impedía confiar en sus

posibilidades, no estaba acostumbrada a que le reflejaran cosas positivas, y en numerosas ocasiones se bloqueaba por el miedo a equivocarse.

Cuarta etapa (Actuar)

Con bondad, cercanía, respeto y mucha paciencia me fui ganando su confianza y respeto, fuimos construyendo un espacio donde ella se iba sintiendo segura y comenzaba a sentirse con el derecho a existir; expresaba sus dudas, sus preocupaciones, sus miedos. Cada día se sentía con más derecho a equivocarse; yo procuraba poner la mirada en lo positivo que veía en ella y siempre que tenía la oportunidad de reflejarle algo positivo que veía en ella y que consideraba que era real, se lo reflejaba; al igual que no dudaba en felicitarla por su esfuerzo, cuando erraba o se bloqueaba trataba de quitarle importancia e intentaba ayudarla a que lo viviera como algo normal intrínseco del proceso de aprendizaje y no como un fracaso personal. En esta etapa quizás lo más importante es que ella percibía que yo realmente confiaba en ella y en su potencial; procuraba ser un espejo real de todo lo bueno que yo veía en ella. Cada día que pasaba me sentía más seguro en mi trabajo, más relajado y me sentía feliz por estar aprendiendo a ayudarla.

La forma de dar las clases también cambió por completo, Inma tenía un papel activo y principal y yo me limitaba a intervenir únicamente cuando lo veía necesario, yo ya no explicaba, sólo complementaba lo que Inma descubría, le hacía preguntas y cuestionaba sus reflexiones para que profundizara más, ella leía y trataba de explicarme lo que había comprendido. En la resolución de problemas yo le recomendaba algunos procedimientos generales y le daba el espacio y el tiempo necesario para que ella se enfrentara a los problemas con su potencial; en todo momento trataba de no intervenir en aquello que ella podía resolver por sí sola.

Recuerdo que aquellas clases que comencé por dinero cambiaron mi orientación laboral por completo, durante esta etapa decidí que quería ser profesor, sentía que me apasionaba la enseñanza. El tiempo que dedicaba a preparar las clases o las mismas clases se me pasaban volando, me sentía muy creativo y con toda mi inteligencia volcada en una dirección; continuamente se me ocurrían cosas, ideas que me apresuraba a escribir, me encantaba reflexionar y escribir acerca de cómo enseñar ciertas cosas. Por aquel entonces cursaba 3º de Física y vivía un momento

de insatisfacción, ponía muchas energías estudiando y a pesar de sacar buenos resultados no me sentía lleno; no me veía en un laboratorio investigando. Esta experiencia con Inma fue la que avivó mi verdadera vocación: La educación. Fue un momento de luz en mi vida personal, por fin le encontraba un sentido a lo que estaba estudiando y me sentía caminando en una dirección que me ilusionaba. Todo esto me ayudó a comprender que siempre había vivido una curiosidad innata por comprender el mundo que me rodeaba, de investigar, siempre había sido una persona curiosa; nunca había encontrado un trabajo donde pudiera vivir todo esto y lo más parecido había sido la física. Comprendí que mi insatisfacción era consecuencia de estar poniendo muchas energías en el sitio equivocado.

A través de mi trabajo personal y del trabajo con Inma hice más una serie de certezas que hoy me acompañan en todos los sectores de mi vida:

- *Sólo se crece desde lo positivo.*
- *El aprendizaje sólo es posible en un entorno de seguridad y respeto.*

Las clases con Inma trascurrieron durante un curso escolar completo, para mí fue una oportunidad privilegiada de crecimiento, también me quedé gratamente impresionado del impacto que tuvieron en ella las cosas positivas que yo le reflejaba. Me encontré con una persona muy trabajadora y responsable que no obtenía resultados académicos víctima de una imagen distorsionada de sí misma, de una autoestima baja, era una persona muy replegada que expresaba poco y que tenía mucho miedo a equivocarse. Al acabar las clases veía a una persona que se estaba poniendo en pie en su estatura de mujer, también veía que sólo a ella le correspondía recorrer un camino de desarrollo personal. Me sentí feliz y coherente de comprender y aceptar los límites de mi trabajo y también por haber sido un poco de aire fresco en su vida. Volviendo al símil de la planta me sentía como una humilde lombriz que va haciendo pequeños túneles que oxigenan las raíces de las planta, yo en su vida no podía hacer de sol, de agua, de sustrato.... pero sí de lombriz; estoy plenamente convencido que gran parte del éxito radicó en realizar sólo el papel que me correspondía.

Recuerdo dos claves muy importantes en este proceso:

1. *Que Inma obtuviera unas calificaciones proporcionales al esfuerzo que estaba realizando a corto y medio plazo,*

porque veía que se estaba desinflando y me preocupaba que bajara los brazos. Necesitaba resultados satisfactorios que le ayudaran a creer en ella. Este fue un punto de inflexión en el proceso.

- 2. La comunicación con su madre; me di cuenta que en gran medida la imagen distorsionada que tenía Inma de sí misma se correspondía con la imagen que los padres tenían de ella. Sus padres no tenía un gran nivel cultural, no tenían estudios ni grandes inquietudes intelectuales. Inma nunca había sido estimulada en este sentido. Por algún motivo que desconozco su madre me tenía en un pedestal, me sobrevaloraba por estar estudiando física, era una persona muy cercana y yo percibía que confiaba ciegamente en mí; así que decidí aprovecharme de esta situación. Al finalizar cada clase dedicaba un tiempo a hablar con la madre, al principio ella me reflejaba sus miedos y de alguna manera la desconfianza que tenía en la valía de su hija, yo aprovechaba estos encuentros para hablar de las cosas positivas que veía en su hija, de la confianza que sentía en sus posibilidades; la reacción de la madre fue inmejorable, acogía todo lo que yo le reflejaba de su hija con asombro y emoción, recuerdo que me preguntaba: “¿De verdad mi hija es así?”, y me mostraba su alegría y orgullo, pero lo que es más importante, su mirada sobre Inma cambiaba, era una mirada más constructiva que liberaba a Inma de un gran peso. En ocasiones, conscientemente hablaba con la madre en presencia de Inma y percibía el bien que les hacía a las dos.*

En todo este proceso con Inma siento que he recibido mucho más de lo que he dado, fue un regalo que me ayudó a mejorar mi vida y a descubrir un mundo que me apasiona, nunca antes me había planteado dedicarme a la educación y gracias a esta vivencia he comprendido que de forma inconsciente yo siempre he querido ser profesor, por fin comprendí por qué desde pequeño me emocionaba y me quedaba hipnotizado cuando me encontraba delante de un buen profesor, porque en lo más profundo de mí siempre he querido ser un buen profesor.

6.2. Narrativa 9: Miedo a errar

Fernando León Morales (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UNIA: 2011-2012)

Mi nombre es Fernando León Morales, realicé las prácticas en un colegio de Huelva capital. El colegio se encuentra en mi barrio, a varios metros de mi casa, por lo que el contexto educativo lo conocía perfectamente, y a varios alumnos también, entre los que se encuentran dos primos hermanos míos y varios vecinos.

Quiero contar una de las historias ocurridas en mi vida que más me han marcado como futuro docente: la historia de la primera clase que di solo. Esto puede parecer un tema algo común, pero estoy seguro de que cada uno podría contar su primera vez solo frente a una clase llena de niños, y todas las historias serían diferentes y servirían a otros futuros docentes para quitarse un poco de miedo al errar como maestros.

Cabe decir que lo primero que sentí fue miedo, pánico si me apuras. Desde la noche anterior del día en el que mi tutor me comunicó la feliz noticia de que al siguiente día podría empezar a dar mi unidad didáctica solo, ya no podía dormir por las mil ideas que me pasaban por la cabeza sobre cómo podría transcurrir la clase al día siguiente.

Por mi cabeza pasaron mil y una ideas de diferente índole. Pensé en cómo se portarían los niños teniéndome a mí solo al frente de la clase, si me respetarían y yo me sabría dar a respetar, si no podría con ellos y la clase se convertiría en un total desastre en la que no podría dar los conocimientos que quería y donde los niños no pararían de gritar. También pensaba en la forma de impartir la clase, porque desde hace varios días tenía clara la metodología a seguir y cómo quería que transcurriera la clase, pensaba que cuando llegase la hora de la verdad podría no tener las palabras adecuadas para poder comunicarme con los niños.

La unidad didáctica que me tocó impartir fue en el área de matemáticas, más concretamente la unidad de medida. Como el tema anterior habían dado las unidades y sus cambios, quise apoyarme en los conocimientos que tenían de ese tema para poder conexionalo con los que quería que descubriesen del nuevo.

En mi casa elaboré los días previos a mi intervención varias maneras de explicar los cambios de unidades (puesto que sabía que era una tarea que tenía bastante dificultad por lo que me dijo mi tutor). Quise poder exponerlo haciendo similitud entre cambio de medidas y cambio de medidas de longitud, por la forma de multiplicar o dividir por diez tantas veces como saltos pegases entre unidades, por la forma tradicional que me enseñaron a mí cuando pequeño (método de la escalera)..., y sobre todo quería que primero vieran y palpasen la diferencia entre unidades.

Para que los niños vieran, manipularan y trabajasen comprendiendo mejor los cambios de unidades decidí llevarme varios metros para que pudieran medir cosas que estuviesen a su alcance y así crearse un mejor mapa mental del metro y sus submúltiplos (porque comencé con las unidades inferiores del metro el primer día).

Total, que llegado el día, y el momento clave, mi tutor se fue hacia el fondo de la clase, se sentó en una silla de la última fila y me dijo: “cuando quieras puedes comenzar a dar tu clase”. A mí, en ese preciso instante, me entró un gran calor que me recorría de piernas hacia arriba y me llegaba a la cabeza donde me salía por las orejas. No me veía, pero seguro que tenía que estar muy colorado. Unido a este intenso calor me entraron escalofríos, por lo que también estaba temblando, y para colmo, no sabía cómo ponerme para empezar a dar mi clase. Llevaba desde hacía mucho tiempo con ganas de tener esta oportunidad, de poder comprobar que se sentía al ser profesor y hacerme ver a mí mismo que podría servir para esto de la docencia, y llegado el momento estaba atontado, no sabía ni qué decir.

Como por arte de magia, de mi conciencia salió una vocecita que me dijo: “respira hondo, tranquilízate, y adelante que tú puedes, campeón”. Yo seguí esos consejos, cerré los ojos, respiré hondo, los volví a abrir y me vi delante mía a veintitrés niños curiosos observándome de arriba a abajo y a mi tutor mirándome expectante. Abrí el libro, empecé a hablar, empecé a contar lo que tanto me había preparado en mi casa días anteriores. Poco a poco fui soltándome, y en pocos minutos la “vena de maestro” que tenía dentro fue apoderándose de mí. Primero pregunté a los niños para ver qué conocían sobre las medidas de longitud, sobre el metro y sus submúltiplos. Después de comprobar que por lo menos conocían todos los submúltiplos saqué los metros, enseñé con

éstos las unidades para que vieran la diferencia visualmente. Luego expliqué de cuatro formas diferentes los cambios de medidas con ejemplos que escribía en la pizarra y por último mandé hacer mediciones de objetos que tenían a su alcance: lápices, gomas, cuadernos, mesas, la pizarra... quería que tomaran conciencia de las medidas mediante su experimentación propia.

En la hora de plástica, de la cual mi tutor habitualmente cogía media hora para reforzar matemáticas o lengua como compensación, ya que muchos días cuando terminaban la tarea de matemáticas o lengua antes de tiempo dejaba que se pusieran a hacer plástica, me pidió que siguiese un poco con la explicación para poder mandar a los niños trabajo a casa y que fuesen practicando (hay que comentar que mi tutor pensaba que el verdadero aprendizaje de un niño se realizaba con ejercicios de lápiz y papel, que los otros eran muy innovadores pero no iguales de eficaces). Yo, que estaba muy ilusionado y motivado después de que hubiera salido tan bien, a mi parecer, la clase anterior, pues acepté de muy buena gana y me puse a explicar la realización de conversiones de unidades con ejercicios de lápiz y papel (en la pizarra). Mostré ejemplos explicando cómo se hacía y saqué a varios niños a la pizarra a realizar otros ejemplos. Cuando mi tutor vio que casi el cien por cien de los alumnos se había enterado, me cortó, me pidió que mandase ejercicios para casa y dijo a los niños que ya podían realizar plástica.

Mientras hacían plástica, le comenté a mi tutor que me preocupaba una niña a la que no había logrado que comprendiera los cambios de unidades, que me sentía impotente ante ella, pues había explicado de todas las maneras que sabía el proceso y no había tenido resultado con ninguna. Él me tranquilizó y me dijo que no me preocupara demasiado, que no todos los niños aprenden a la misma vez, que sólo había que seguirla e irle dando un empujoncito más que a los demás hasta que llegase a comprender como sus compañeros.

Cuando llegaron las dos de la tarde y sonó el timbre, me fui a casa contento porque había sido una experiencia bonita y que podría repetir durante más de una semana, pero a la vez me sentía un tanto torpe e impotente por esa niña a la que no pude hacerle comprender la explicación. Fue un hecho que me dejó pensativo durante todo el resto del día por ver de qué forma explicarle el tema para que lo entendiera.

Al final, uno de los días que seguía dando clases me senté al lado de la niña, y me puse a hablar con ella. Una de las cosas que me contó fue que su madre limpiaba casas, y se me ocurrió la idea de explicarle los cambios de medidas mediante los escalones pero con dibujos de su madre. Al final la niña lo entendió y no tuvo problemas para realizar los ejercicios. Sacó un 7.25 en el examen, no se me olvidará.

Espero que esta experiencia personal pueda resultar interesante para quien la lea, o por lo menos entretenida. Creo que varios docentes podrán sentirse identificados por haber vivido situaciones similares, y otros puedan compararla con sus experiencias si son diferentes y sacar conclusiones productivas.

6.3. Comentario: Potencialidad de las narrativas de Fernando León Morales y Enrique Carmona

Diana Vasco Mora (Ecuador)

Máster IEAC en el curso académico 2009/10

La palabra narrativa es utilizada como sinónimo de “historia” (Reis, 2008b), una forma de construir realidad (Bruner, 1988 citado por Bolívar, 2002), la narrativa está dirigida a contarnos a nosotros mismos y a los demás los significados y sentimientos de los acontecimientos que hemos vivido o pensado (Gil, 1997).

No sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar, 2002). En la educación, las narrativas ayudan a comprender el contexto que viven profesores y alumnos. A través de las narrativas autobiográficas una determinada creencia podría constituirse en un tipo de conocimiento, el cual tiene como base la propia experiencia y crecimiento personal del autor.

La narrativa del profesor en prácticas que tiene su primera oportunidad de impartir clases bajo la supervisión de su tutor pone de manifiesto el temor que sienten los futuros docentes al enfrentarse a situaciones donde tendrán la responsabilidad de explicar un tema y que los estudiantes lo puedan entender. Se

puede notar que su preocupación por preparar una estrategia para explicar el tema a los estudiantes, así como la confianza en sí mismo, lo ayudó a superar sus miedos y, de alguna manera, a crear un desafío interior para que todos sus alumnos comprendieran el tema impartido, donde puso en juego sus conocimientos sobre la materia y sobre didáctica, complementados con su imaginación.

En cuanto a la narrativa del profesor que aunque no se formó como tal, comenzó a dar clases particulares, se destaca su potencial en la formación profesional y más que todo personal, ya que refleja la evolución que experimenta como profesor y como persona. La experiencia académica lo hace reflexionar y crear conciencia de que la enseñanza no significaba sólo impartir un contenido, sino también entender las dificultades y frustraciones de los estudiantes, para motivarlos y crearles un clima de confianza en sí mismos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se traduce en logros académicos y, por qué no, en elevar la autoestima del estudiante.

Es notable cómo para estas personas su primera experiencia impartiendo clases aportó valiosamente para superar conflictos con relación a la enseñanza y en el caso de uno de los profesores, le ayudó a confirmar que había elegido bien la profesión. El otro profesor, gracias a esta experiencia, descubrió que ser docente era su verdadera vocación, lo que le apasionaba y emocionaba. A través de sus narrativas dan sentido a sus acciones, éstas están llenas de motivación y al leerlas se puede notar que se enfoca la enseñanza desde un punto de vista personal, donde las experiencias con alumnos han hecho que no sólo se descubra sino también que se afiance la vocación, así como se ponga en práctica una metodología donde el docente se preocupa por el alumno (por sus dificultades, miedos, emociones y aspiraciones).

Es claro que estas narrativas contribuyen al desarrollo personal y profesional de los docentes, porque hacen que estos tomen conciencia del conocimiento que movilizaron durante la actividad pedagógica que están relatando (específicamente enseñanza de matemáticas), lo cual como dice Reis (2008b) desencadena: a) el cuestionamiento de sus competencias y acciones, b) una toma de conciencia de lo que sabe y de lo que necesita aprender, c) el

deseo de cambio (mejora) y d) el establecimiento de compromisos y la definición de metas a seguir.

Este tipo de narrativas permite enriquecer la práctica del docente, constituyen una herramienta motivadora así como reflexiva para aquel que la escribe y para quien la lee, ya que permite vivir la experiencia y determinar acciones encaminadas a la mejora profesional. Lo que nutre la formación del futuro profesor, además de los conocimientos científicos y pedagógicos, son las experiencias vividas por colegas que le llevan a pensar sobre los desafíos a los que se enfrentará en la vida profesional y de alguna manera a determinar si la docencia es su vocación.

Como aspectos importantes con los que debe contar una narrativa coincidimos con Connelly y Clandinin (1995) citados por Gutiérrez et al. (2009) en que ésta debe ser clara, verosímil, transferible y, sobre todo, debe sonar verdadera (plausible). Así, se puede constatar que estas dos narrativas cumplen con estas características y por lo tanto los maestros aportan conocimiento a través de las mismas.

Las narrativas incluyen reflexión y como mencionan Gutiérrez et al. (2009) debe favorecer una actitud indagadora en el docente que le lleve a impulsar comunidades de aprendizaje, que desde una perspectiva crítica lleven a manifestar una voluntad de cambio. Aquí, las narrativas constituyen un instrumento transformador (Mc Ewan y Egan, 1995), un medio de reflexión para los docentes y adicionalmente incluyen un potencial tanto para la formación de profesores como para su desarrollo profesional. Incluyen su experiencia al inicio de su práctica como docentes y dejan ver la fuerza que tienen para motivar a otros futuros docentes y a la vez afianzar la práctica de aquellos que ya ejercen su profesión, porque son historias reales que han marcado la vida de profesores en el proceso educativo.

La aplicación de las mismas en la formación de docentes adquiere gran importancia debido a que desde lo real crean confianza en quien las lee y promueven una reflexión profunda que ayudará a identificar puntos débiles y fuertes en la educación, constituyen un recurso para afianzar las buenas prácticas y promover el cambio de aquellas que de una u otra manera no han resultado ser efectivas en el trabajo con los estudiantes.

6.4. Comentario sobre las narrativas de Fernando León Morales y Enrique Carmona

Ana M^a Wamba Aguado
Universidad de Huelva (España)

Introducción

Cuando me propusieron que leyera unas narrativas que se habían elaborado durante el desarrollo de uno de los módulos del Master IEAC de la UHU y que, como “experta”, escribiera qué me sugerían sus contenidos y sobre todo qué posibilidades didácticas tenían para la formación del profesorado, me acordé de que siempre me había gustado escribir para expresar sentimientos profundos que me costaba expresar verbalmente. No sabía que se les podía llamar narrativas a aquellos escritos en los que concretaba mis sentimientos, mis ideas y mis valores y que a la vez me ayudaban a aclararlos. Unas veces escribía para mí y otras iban dirigidas a esas personas con las que pretendía compartir estos sentimientos; unas veces les dejaba que las leyeran, otras las guardaba y las más las rompía.

Cualquier reflexión que hagamos sobre nuestra vida, o como en este caso las narrativas que vamos a analizar sobre la propia práctica profesional, siempre supone profundizar sobre la percepción que tengamos sobre cómo ha sido, por qué ha sido así y cómo creemos que podríamos mejorarla.

Escribir es un alto en el camino que permite desgranar qué ha ocurrido. A veces, ni siquiera nos reconocemos como autores de lo escrito: “¿Eso lo he escrito yo?” Y en positivo: “¿Eso he sido capaz de escribir?”.

Cuando decimos que el conocimiento se construye, es algo más que una teoría más o menos asumida sobre cómo vamos incorporando nuevos saberes. Quizás lo más importante es que partimos de un saber ya existente sobre el que interaccionan los nuevos saberes que nos llegan desde fuentes muy diversas: nuestras experiencias, nuestras reflexiones, nuestros pensamientos, nuestras intuiciones, pero también de otras fuentes ajenas a nosotros.

Cuando uno es capaz de verbalizar sus pensamientos, sus sentimientos y temores, está dando un paso importante hacia la reflexión, en este caso sobre la propia práctica educativa. Nadie cuestiona ya que no existen recetas que concreten cómo realizar la mejora de esa práctica. Pero veamos las narrativas concretas que son el objeto de este capítulo y qué información nos aportan al respecto.

Sobre las narrativas de Fernando y Enrique

Al leer la primera narrativa (Enrique), me ha producido una empatía con el narrador que sin darme cuenta me ha hecho verlo como otra persona distinta a la que ya conocía. Pensaba en cómo había funcionado su mente al ir desnudándose para el lector. La lectura era fluida, ordenada, iba desgranando el proceso que había vivido y al que llamaba ¿Por qué me emociono ante un buen profesor? Mientras, el lector iba viviendo el proceso compartiendo vivencias y dificultades, éxitos y temores con el autor. Se iba produciendo un acercamiento que imaginaba podría tener como paso siguiente el inicio de un proceso de formación y descubriría cuánto camino se habría andado para favorecer estos procesos. En la segunda narrativa (Fernando), el proceso es parecido pero el nivel de reflexión es menor; su autor tiene temores iniciales más diversos pero es más optimista en los posibles logros. No obstante, queremos señalar que en este caso, Fernando titula su narrativa como “Miedo a errar” lo que orienta sobre sus temores; pero también hay que considerar que en su experiencia hay un testigo (su tutor) que está presente, le anima y le ha ayudado en la planificación de la unidad didáctica que va a impartir, frente a la autonomía de Enrique, que sólo se tiene a sí mismo para evaluar su acción unido a la consecuencia económica de su despido si no tiene éxito.

Así se van identificando razones y dificultades que son muy comunes y que constituyen el inicio de la profesión de enseñante. Por ejemplo, que detrás de la primera experiencia existe una motivación económica (Enrique) y una intuición de que la docencia podría ser su futuro profesional (Enrique piensa que puede valer para ello e inicia su primera clase particular; Fernando ya ha iniciado su formación como maestro e imparte su primera clase durante las Prácticas de Enseñanza en la escuela).

También, a lo largo de la lectura se van poniendo de manifiesto que son comunes los temores y/o inseguridades, aunque existen matices al ser la experiencia de Enrique con una sola persona y Fernando se tiene que enfrentar a un grupo de alumnos numerosos. Inicialmente, Enrique teme no conocer los contenidos a los que se tiene que enfrentar pero no le preocupa la persona (“mis inseguridades me impedían estar atentos a la persona e incluso la pasaba a un papel secundario”); sus dudas “le tiranizan” y están relacionadas con la inseguridad y va desde “no saber suficientemente, a no gustar cómo lo hacía, a ser despedido por ello”. Manifiesta que su modelo de intervención era una reproducción de lo vivido personalmente. También en la primera etapa, Fernando vive esta primera experiencia con gran temor relacionado en “cómo se comportarían los alumnos/as, si le respetarían y si sabría hacerse respetar” (tampoco a él le preocupa el alumnado en cuanto sujeto de aprendizaje sino en relación a sus posibles interacciones negativas); temía que el comportamiento general del grupo le impidiera “dar los conocimientos que quería, de la forma que creía debería ser, utilizando las palabras adecuadas”. Parece que prima el temor de la “indisciplina generalizada en el aula” que es considerado como imperante en toda la educación obligatoria. Puede inferirse que su modelo didáctico es parte de lo aprendido en su formación inicial; este modelo ha podido ser o no, un refuerzo de su experiencia personal pero no le provoca inseguridades metodológicas para su intervención; sí le provoca inseguridad el nivel de disciplina en el aula como indicador del posible fracaso escolar, ya señalado.

Sin embargo, a medida que avanzan las narrativas, ambos empiezan a cuestionarse otras dificultades, una vez que se van relajando de la tensión inicial y adquiriendo más seguridad en su docencia: Enrique descubre que “delante de él hay una persona con una necesidades, unos miedos, unas inseguridades, unas limitaciones,... que le sensibiliza y le hace comprender que si la conociera mejor, su trabajo sería más efectivo...”. Esto le hace que establezca diferentes etapas y señale que conocer mejor a su alumna le permitirá actuar más efectivamente. Y parece que así ocurre, según va describiendo en su narrativa. Fernando descubre la individualidad de sus alumnos cuando evalúa los resultados de su experiencia y encuentra a una alumna que no había aprendido

determinado concepto (cambio de unidades) cuando sí lo había logrado con la mayoría. Este resultado le lleva a reflexionar sobre las causas de esta diferencia y decide actuar, hablando con ella de ella; interesándose por su situación personal, su vida, su familia y en consecuencia haciendo una adaptación a esta nueva perspectiva que tenía ahora sobre esa alumna. Parece que tuvo éxito según lo narrado, por lo menos inicialmente y en este caso concreto.

Ambos nos narran que preparan exhaustivamente sus clases, que su preparación les quita el sueño y, por tanto, que necesitan un tiempo para relajarse y adquirir una cierta seguridad. Esta seguridad es la que les permite reflexionar y empezar a valorar otros parámetros diferentes al contenido a enseñar que tanto les ha angustiado. La idea de que quién sabe contenidos, saber enseñarlos forma parte de otro mito cultural demasiado imperante que aquí se vuelve a poner de manifiesto en la narración.

En resumen, podemos considerar que ambos tienen una primera etapa de temores e incertidumbres, con variantes que dependen de ellos como personas diferenciadas y de las circunstancias en las que se mueven; hay una segunda etapa de reflexión más o menos implícita y profunda que les lleva a cambios. Y finalmente podemos identificar otro momento significativo en el que se produce un reconocimiento del valor de alumno como individuo que tiene problemas, inseguridades y contexto personal, de cuyo conocimiento derivará el mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje que han emprendido, promoviendo un cambio en su intervención muy positivo.

También habría que resaltar cómo las narrativas ponen de manifiesto algunos mitos culturales imperantes y relacionados con la práctica de aula como el nivel de disciplina-indisciplina del alumnado que cita Fernando y que son valorados como causas que justifican el fracaso escolar con demasiada generalización; también el valor del conocimiento del contenido en sí mismo, por parte del profesorado, por encima de otras variables y análisis. Sabemos que estos mitos culturales acaban constituyendo obstáculos significativos para el desarrollo profesional deseable del profesorado.

Conclusiones finales

Cuando nos implicamos en la formación inicial y permanente o desarrollo profesional del profesorado, las primeras dificultades que aparecen son el desconocimiento sobre las personas que tenemos delante; sobre sus posibles actitudes y aptitudes; sobre sus valores sobre la educación o las causas por las que se van a dedicar a ello... Conocer esto es conocer sus ideas iniciales de las que debemos partir para iniciar procesos de formación.

Pero también desde la perspectiva del narrador hay un proceso interesante, en el que se está haciendo consciente de cómo es su propia práctica, su primera experiencia, las motivaciones para dedicarse a la docencia e intuyendo sus dificultades.

Quizás habría que considerar el posible sesgo que pueda tener la narrativa debido al nivel de sinceridad del autor y el interés más o menos implícito por quedar bien ante el posible lector con el que va a tener que trabajar. No obstante, parece que mediante las narrativas, tenemos un amplio recorrido que considero facilita la tarea a todas las personas implicadas en el proceso de formación que se pueda iniciar. Estas narrativas constituyen un recurso efectivo que pueden reflejar claramente sus dudas y temores, los mitos culturales existentes y por tanto las dificultades para un desarrollo profesional deseable.

Aunque estas narrativas que hemos considerado se han elaborado en el marco de un proceso de formación, no se puede olvidar que este marco está unido a la investigación y por tanto también puede ser un buen instrumento para la investigación educativa, al aportar información relevante en clave de obstáculos y dificultades para la propuesta de estrategias de formación.

Por último formularía una pregunta ¿Habríamos conocido a estos profesores, con sus dudas y temores, con sus valores y dificultades si no hubiera mediado la narrativa? Responder a esta pregunta puede poner en valor la narrativa en un proceso de formación e investigación del desarrollo profesional del profesorado que tenga en cuenta cómo se construye el conocimiento.



7. Diferenciación pedagógica

7.1. Narrativa 10: La Trampa

Soraya Infantes (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UHU: 2011-2012)

Cada vez que entro por primera vez a una clase a principios de curso, suelo hacer lo mismo:

Me presento con mi nombre, les digo la asignatura que les voy a impartir y les cuento un poco sobre mí, después les dejo el protagonismo a ellos, les hago que se presenten y que cuenten sus inquietudes, sus asignaturas favoritas, las menos... Al final siempre acabamos debatiendo sobre lo mismo durante esa hora, que si las matemáticas son difíciles, que si las matemáticas sirven para algo...

Con los grupos que normalmente me he encontrado (llevo 4 años dando clases) son heterogéneos, alumnos a los que les gustan las matemáticas y alumnos que las odian...

Pero ese año fue distinto. Nada más entrar en la clase me miraron con mala cara, y algún que otro comentario escuché de “ofú, ya está aquí la de matemáticas”. El grupo del que hablo era de 2º ESO, formado por 20 alumnos aproximadamente en los que mayormente había chicos. Yo ese año les daría Refuerzo de Matemáticas. Todos eran repetidores o habían pasado a 2º ESO por imperativo Legal y tenían todos algo en común: odiaban las matemáticas.

Ese día en la presentación no hubo debate, todos estaban de acuerdo en que las matemáticas no servían para nada y menos para ellos que estaban deseando cumplir los 16 años para salir del instituto y ponerse a trabajar en el campo, con los caballos...

La mayoría decía no saber nada de matemáticas, no sabían dividir!!!

— Imposible-les decía yo- ¿Pero si estáis en 2º? ¡Algo sabréis!

— Que sí, maestra, que no sabemos ná, que nunca he estudiado y no entiendo ná de mates!!

Y lo más triste es que era cierto... Los primeros días el departamento prepara unas fichas para saber el nivel matemático

que tiene el alumno. Todos las dejaron en blanco. Por desmotivación o por no saber nada.

¿Qué hago? ¿Qué hago con este grupo en que ninguno quiere saber nada?

Por mi corta experiencia, pregunté a otros compañeros y me dieron respuestas de todo tipo: algunos me decían que pasara, que era una pérdida de tiempo intentar algo con esos alumnos; otros que intentara hacer algo con ellos más motivador; otros me decían: "¡menos mal que no me ha tocado esa clase!".

Pero mi conciencia me impedía estar sin hacer nada y dejar pasar los días viendo como estos niños/as perdían su tiempo.

Un día entré en la clase y les entregué a todos un folio en blanco.

— ¿Y esto para qué es? Que no vamos hacer cuentas, maestra!!- me decían.

— Vamos hacer Papiroflexia- les dije

— ¿Papiro...qué??

Todos estaban intrigados en saber qué era aquello con ese nombre tan raro.

Ese día hicimos una rana saltarina y con ella aprendieron lo que era una diagonal, reconocieron distintas figuras geométricas...

A la siguiente clase, todos me pedían hacer más figuras de papel, hicimos mariposas, figuras geométricas...

Pero evidentemente esto no duró para siempre, cuando pasaron varias sesiones haciendo papiroflexia ya les aburría. Y tuve que buscar otras estrategias. Les hice trucos de magia donde intervenían los números, les planteaba pruebas de ingenio, jugábamos a cifras y letras, hacían compras por Internet con un determinado presupuesto, a los que les encantaban los caballos me presupuestaron el mantenimiento del caballo durante todo el año, concurso de fotografías en las que aparecieran figuras...

Y así fueron transcurriendo las clases mientras ellos sin saberlo estaban aprendiendo matemáticas.

Al llegar al final de curso, en la última clase en la cual ya nos despedíamos les pregunté:

— ¿Os ha gustado las clases?

Y todos me respondieron:

— Claro maestra!! Mejor que dar matemáticas!!

7.2. Comentario sobre la narrativa de Soraya Infantes

Elena Ortega Campos (España)

Máster IEAC en el curso académico 2011/12

En primer lugar, me gustaría comentar por qué he elegido esta narrativa y no otra cualquiera de las realizadas por mis compañeros del máster. Casi todos los compañeros del máster provienen de titulaciones donde se profundiza en el estudio de la “Didáctica”, excepto algunos que venimos de titulaciones donde la enseñanza no entra dentro del plan de estudios. Soraya ha estudiado Matemáticas y yo Psicología, ambas venimos de sitios totalmente diferentes, pero tenemos una cosa en común, nos dedicamos a dar clase sin que nadie nos haya dicho cómo hay que hacerlo. Hubo un día en que tuvimos que entrar en una clase y supongo que lo que nuestro subconsciente hizo fue imitar, o tratar de hacerlo, a algún profesor nuestro. El hecho de enfrentarte a una clase sin tener conocimientos específicos de didáctica tiene muchos inconvenientes, que no voy a enumerar aquí, pero el instinto de supervivencia hace que desarrolles capacidades que no sabías que tenías.

Cuando escuché la narrativa de Soraya en clase me sentí muy identificada, yo doy la parte Estadística en Psicología. En todas las clases te encuentras con un alumnado que no entiende por qué estudiando Psicología tiene que dar Estadística, siempre te cuentan que ellos no se metieron a Psicología para hacer números, que ellos son de letras, y algunas excusas más.

La narrativa de mi compañera me pareció muy amena en su lectura pero contenía una información muy valiosa, al menos para mí; es verdad que partimos de asignaturas que no son las más queridas por nuestros alumnos, pero también es verdad que no hay una única forma de enseñar/hacer llegar los contenidos a nuestros alumnos. Tradicionalmente nos han hecho ver que el profesor de matemáticas es serio y que las matemáticas son aburridas... pero mi compañera ha demostrado que no es así, que puedes adaptar la materia a tus alumnos y que aunque los alumnos no lo digan, ellos saben apreciar el esfuerzo que los profesores hacen al intentar hacer que la materia les sea lo más “amena” posible.

La narrativa de mi compañera me ha permitido conocer que hay más docentes en mi situación y que comparten mis inquietudes sobre cómo enfrentarte a una clase sin conocimientos de didáctica, cómo intentar hacer que tu materia sea interesante para ellos.... En general, me parece que las narrativas son un buen instrumento de transmisión de información acerca de tus vivencias personales como docentes y que pueden ser muy útiles de cara a compartir información con otros docentes. Es verdad, que todos estamos muy ocupados con las millones de actividades que tenemos que hacer todos los días y que ponerse a escribir qué has hecho o cómo te has sentido puede provocar cierto rechazo por parte de los profesionales, pero el tiempo y esfuerzo que requiere hacer una narrativa es muy pequeño con respecto a todo el aprovechamiento que le pueden sacar nuestros compañeros. En la Universidad, al menos, en mi ámbito, no son nada comunes las narrativas (he de decir que yo no las conocía), espero que con el tiempo nos vayamos sensibilizando con las oportunidades que nos ofrece y todos contribuyamos a la creación y divulgación de las mismas.

7.3. Narrativa 11: ¿Todos somos iguales?

Antonio J. Almagro (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UHU: 2011-2012)

Hace unos años, concretamente en el 2004, llegué a mi segundo destino una vez aprobadas las temibles oposiciones de magisterio. Dicho centro estaba ubicado en la provincia de Huelva, concretamente en la comarca de la costa, a pocos kilómetros de Huelva capital, aspecto éste que me alegró enormemente puesto que podía compaginar a la perfección mi vida personal con la laboral (ya que iba y venía todos los días).

Nos asignaron¹ un 3º de Primaria (alumnos/as de 8 años), grupo muy numeroso (28 alumnos/as), el cuál era de nueva creación

¹ Toda la narración va a estar redactada en el plural de modestia, de esta forma se pretende que el individuo responsable de aseveraciones, juicios, comentarios.... pase a un segundo plano y quede oculto tras una pluralidad ficticia, además basándonos en una cita de Henri Beyle Stendhal (novelista francés): “Para pasar por hombre amable basta con narrar bien y con no hablar nunca de sí mismo”.

*(debido a la gran demanda de alumnos/as provenientes de familias de temporeros que había). Hay que destacar **la enorme variedad de nacionalidades**, ya que en un solo aula había niños y niñas de **7 nacionalidades** (españoles, marroquíes, tunecinos, polacos, rumanos, portugueses y cubanos), estando en consonancia con el centro (existían 14 nacionalidades matriculadas). Además, también hay que indicar que, de los 28 niños, sólo la mitad habían estado matriculados el curso pasado en el mismo centro, y que además, estos niños/as del grupo de referencia habían tenido **cinco tutores a lo largo del curso** académico pasado (lo que suele ser un lastre para el desarrollo de todos los aspectos en general, y de los valores y comportamientos en particular) debido a las constantes bajas de su tutora titular. Decir que tuvimos suerte (ya que si no, se hubiese complicado aún más toda la docencia), puesto que sólo una niña (polaca) desconocía por completo el idioma (aunque su capacidad de aprendizaje del español era sorprendente) y un niño (magrebí) tenía dificultades de comprensión del español.*

*Para terminar de definir el grupo, debemos de destacar a un alumno de etnia gitana, José, nuestro **José, que va a ser el verdadero protagonista** de esta narración.*

*El **apoyo familiar era casi simbólico**, con la enorme importancia que tiene este factor en la educación, puesto que la mayoría de las familias se despreocupaban de la educación de sus hijos/as, a veces por falta de interés y otras veces, porque existían barreras idiomáticas, de horario o incluso espaciales (tres de los niños/as tenían su domicilio en medio del campo, y sus familias hacían toda su vida allí, por lo que en raras ocasiones iban al pueblo).*

*El inicio del curso fue muy duro. Las conductas disruptivas eran frecuentes, la falta de atención constante, las agresiones entre iguales estaban a la orden del día... en esos inicios, tuvimos que actuar con mano de hierro, empleando una metodología directiva, a la vieja usanza. No éramos nosotros, no nos sentíamos a gusto con este rol, pero teníamos que emplearlo, para intentar encauzar y dominar el grupo. Tuvimos que desarrollar un **programa de modificación de conductas**, con la idea de que las conductas negativas y/o violentas desaparecieran (indicar que tuvimos que investigar sobre ello, ya que ni en nuestra formación ni en nuestra corta experiencia, lo habíamos empleado nunca). Desarrollamos una serie de estrategias para motivar e incentivar al alumnado (como el tribunal de la convivencia o el cariño-grama), que poco a poco fueron dando su fruto.*

*Los alumnos/as fueron mejorando sus actitudes, la violencia, los comportamientos agresivos fueron desapareciendo y el clima se volvió más fructífero y gratificante para todos. Las evaluaciones y las calificaciones fueron mejorando. Todo esto nos permitió abrirnos y realizar una práctica educativa más acorde con nuestra forma de entender la educación, realizando actividades que antes no era posible (por la actitud de los alumnos/as y nuestra falta de control). Actividades como prácticas en el **laboratorio**, desarrollo de sesiones en lugares fuera del aula, **grupos interactivos** (Flecha, 1990), juegos, debates y un atisbo de lo que son las **comunidades de aprendizaje** (Ayuste, Flecha, Lleras y López, 1994). Todo basado en un aprendizaje eminentemente **dialogístico**.*

Todos/as mejoraron en función de sus posibilidades y limitaciones, pero muy especialmente José, nuestro José.

Como se indicó al principio de nuestra narración, José es un niño de etnia gitana. Llevaba toda su corta vida afincado en una infravivienda de las afueras de la localidad. Asuntos sociales había entrado en su vida en innumerables ocasiones, eso sí, más motivado por sus hermanos/as que por él mismo, debido a que habían sido absentistas, lo eran o rozaban esa circunstancia. José, en cambio, era el niño de nuestro grupo que menos faltaba a clase.

Muchos de los hermanos de José (y en ocasiones, él mismo) ayudaban a sus padres a vender la mercancía que habían comprado en el mercado, siendo esta actividad la única fuente de ingresos de la familia (junto ayudas del ayuntamiento y de la Junta de Andalucía).

José era muy alto y desgarbado, tenía unas gafas rotas y muy deterioradas (en dos ocasiones tuvimos que comprarle unas nuevas) que se las había puesto su padre de su hermano mayor, ya que cuando le notificamos que José podría tener problemas de visión (por la actitud que tomaba en clase a la hora de ver la pizarra) y que se confirmó con la visita de José al oftalmólogo, no quiso comprarle unas gafas nuevas, y cogió las de su hermano “al que ya no le iba a hacer falta” (obviamente, sin tener en cuenta la graduación ni el estado de las gafas).

A José le encantaba aprender, para él era un juego. Tenía una memoria excepcional, relacionaba muy bien los conceptos, era creativo... también era uno de los líderes del grupo, le encantaba participar en todo lo que se hacía de una forma muy activa, no se aburría. Para poder ilustrar todo esto, os vamos a describir una experiencia que José tuvo y que nos llamó muchísimo la atención.

En clase, estábamos dialogando sobre los animales y las diversas clasificaciones que se hacían por sus diversas características, y nos centramos en la clasificación de la alimentación (carnívora, herbívora y omnívora). Durante el debate, José levantó la mano, y empezó a justificar y ejemplificar todo con los dinosaurios, aspecto que habíamos charlado hacía más de un mes y medio. Se acordaba de todo y empleaba las mismas palabras que utilizamos en su momento, incluso una serie de términos (que podríamos catalogar de pseudocientíficos) que no habíamos empleado, y este hecho nos llamó la atención.

- Docente: José, ¿Cómo sabes tanto sobre los dinosaurios herbívoros y carnívoros?

- José: Lo explicasteis un día en clase y he leído más sobre ellos. ¡¡Me encanta!!

Nos quedamos sin palabras...

- Docente: ¡¡Muy bien!! Nos ha encantado que hayas participado en el debate aportando toda esa información, nos encantaría que más adelante nos hablases más de los dinosaurios.

Pensamos que esa propuesta quedaría en el olvido, pero una semana más tarde José llegó con un mural, realizado con dos cartulinas pegadas por el centro, con unos dibujos de dinosaurios, en una especie de mapa conceptual o de ideas.

Nos quedamos atónitos.

- Docente: José, ¿Quién te ha ayudado a hacer este precioso mural? (creíamos de una forma más que evidente que su familia no había sido).

- José: Yo solo.

- Docente: ¿Dónde lo has hecho? ¿De dónde sacaste la información y los dibujos?

- José: En la Casa de la Cultura. Fui solo. El señor de la puerta me dejó entrar. Yo le expliqué todo lo que quería hacer, y cuando me iba, hablamos un rato y me dio el dinero para comprar el pegamento y las cartulinas.

- José: ¿Puedo explicárselo a los compañeros?

- Docente: Claro, claro...

(En realidad lo que él iba a explicar, no guardaba relación con lo que ese día íbamos a dar, pero obviamente, no podíamos decirle que no).

Paralelamente a todo esto, teníamos la sospecha fundada de que José podría ser superdotado intelectualmente, por lo que iniciamos el protocolo:

1. Comunicación del caso al equipo directivo.
2. Realización de auto-test sobre posibles casos de sobredotación intelectual en el aula (dio afirmativo).
3. Rellenar los modelos necesarios para que José fuese diagnosticado por el Equipo de Orientación Educativa (EOE).
4. Citamos a la familia para informales que su hijo podría ser superdotado, y para que aceptase el diagnóstico al que tenía ser sometido José por parte del EOE.
5. ...y ahí se paró todo...

Después de tres semanas llamando a los padres de José (por teléfono y por carta), tuvimos la suerte de hablar con el padre en tutoría. Le explicamos detalladamente todo: las características de José, su magnífica actitud, la posibilidad que fuese superdotado (y los beneficios que le acarrearían, entre otros, la posible esponsorización de una empresa y el hecho de que estuviese inmerso en el Plan de detección de Talentos Tempranos...).

¿Sabéis cuál fue su respuesta? (literal, porque después de muchos años aún me acuerdo como si fuese ayer):

- Padre de José: “Mientras mi José sepa dar el cambio en el rastro, lo demás me da igual. Yo no firmo nada de nada”.

Esta frase resume perfectamente las expectativas que el padre de José tenía sobre la educación de su hijo.

El proceso de diagnóstico se paró definitivamente y para siempre.

¿No podíamos hacer nada? ¿Esto es todo? Hablamos con sindicatos, con inspectores y con el mismísimo Delegado Provincial de Educación, y todos nos dijeron lo mismo: no se puede hacer nada.

Este acontecimiento (la entrevista con el padre de José) coincidió con una ausencia del niño durante cuatro días (de martes a viernes). Nunca había faltado tanto (de hecho en el curso completo faltó en nueve ocasiones). Cuando regresó, se mostró distante,

enfadado o dolido. Nos daba la sensación de que le habíamos fallado. Poco a poco fue recuperando su actitud, hasta que todo pasó al olvido y recuperamos al José de siempre.

En claustro y en ETCP (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica), en los que nosotros participábamos, tomamos las decisiones de apoyar al máximo el desarrollo intelectual y el amor por aprender de José, recibiendo clases inter-nivelares y participando en actividades que le pudiesen enriquecer aún cuando no eran destinadas para su curso. Estas medidas continuaron hasta su finalización de sus estudios en nuestro colegio.

A pesar de que José nunca fue diagnosticado como sobredotado intelectual, a pesar de que no obtuvo sus beneficios, cursó brillantemente Primaria y en la actualidad cursa 3º ESO con las mejores notas de todo el instituto. Los padres entraron en razón, y han comprendido que José puede cursar los estudios que él quiera (puesto que tiene la capacidad innata para ello) y le han prometido que le van a dejar cursar telecomunicaciones (que es lo que siempre soñó José), siempre y cuando, “le den la beca” (obviamente, pensamiento de los padres).

José es un adolescente como los demás, no por ser gitano tiene menos derechos que los demás, pero hay muchos “José” que no tienen la misma suerte, pero nosotros como docentes, podemos luchar para que estas desigualdades se suplan, si no es de una forma de otra. Somos capaces de hacerlo, como se ha visto en este documento, ¿por qué no intentarlo?

7.4. Narrativa 12: Ilusión – Mi primer año como profesor. Un alumno más en el aula.

Manuel Núñez Serrano (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UHU: 2011-2012)

El mejor año de mi vida comenzaba con una llamada de teléfono. Aún recuerdo esa tarde en la que iba a ser entrevistado para ser profesor de secundaria en un colegio. Sobre las cinco de la tarde me recibía la directora del centro y después de unos pocos minutos, fui seleccionado y me comunicaron que tenía que incorporarme a la mañana siguiente. En ese momento me puse muy

nervioso pero mi ilusión y mis ganas hicieron que fuera corriendo a casa a prepararme las clases. Esa noche casi no pegué ojo pensando si sería capaz de llevar una clase yo solo, si los alumnos me respetarían, etc. Realmente yo sabía que quería ser profesor desde hace tiempo, pero... ¿sería capaz?

A la mañana siguiente comenzaron las clases, y me sentí muy cómodo. Pude sentir al instante el calor de los alumnos, y el recibimiento de profesores y el centro en general. La convivencia era muy buena lo cual hizo que me relajara y pudiera concentrarme en mis clases. Esa experiencia sólo duro un mes ya que era una suplencia, pero yo estaba encantado, mi primera experiencia como profesor había ido muy bien.

No puedo estar quieto, necesito estar constantemente haciendo cosas. Por ello, en cuanto terminé mi trabajo en el colegio me fui al extranjero por 6 meses para mejorar mi inglés. Y es que el inglés era mi tarea pendiente, y es algo que necesito para mi trabajo y sé que en un futuro me será muy útil. Conocí muchos lugares, culturas, personas del mundo... Pero yo no paraba de pensar... ¿cuándo será mi próxima oportunidad? Y es que, un profesor es de vocación, y siente la necesidad de enseñar y de estar en contacto con los alumnos.

Corría Septiembre del 2011 cuando llegó la hora de volver a casa. A las semanas de estar en casa, mientras me encontraba realizando unas compras, recibí de nuevo otra llamada. "Manuel, ¿qué tal, estás trabajando?". De nuevo, desde el mismo centro, querían contar conmigo para trabajar como profesor, esta vez por un año entero. Sería el profesor de Ciencias Naturales y Matemáticas de Primero de ESO. En ese momento, me sentí la persona más feliz del mundo. Mi sueño se estaba haciendo realidad y estaba sólo comenzando.

El centro me acogió con entusiasmo y eso me llenaba de satisfacción, saber que lo que más me gusta del mundo y lo que me hace feliz, lo hago bien dentro de mi corta experiencia. Y es que quizás mi corta experiencia me hacía sentirme aún inseguro sobre si podría ser un buen profesor. Pero mi motivación era máxima, mi ilusión infinita y espero que nunca se agote, porque es el combustible para mis alumnos. Si ven tu pasión por lo que enseñan, ellos tendrán ilusión por aprender.

El tiempo pasa y hay que buscar algo para que al ambiente de la clase no decaiga. Noté cómo me recibían con entusiasmo,

pero era la novedad, así que tenía que luchar porque ese ambiente perdurara. Mi propio instinto de profesor me hizo reaccionar buscando actividades que a mis alumnos les resultaban divertidas pero además les ayudaban a aprender, ellos mismos se daban cuenta de que aprendían divirtiéndose. Íbamos al laboratorio, haciendo pequeñas experiencias en clase dentro de nuestras posibilidades, usábamos un blog como medio de comunicación y aprendizaje, hacíamos murales, concursos, etc. Pero no todos los días puedes hacer actividades tan innovadoras, así poco a poco había que habituar a los alumnos a otras formas de trabajar.

Pronto llegaron las muestras de cariño y aunque me hago un poco el duro y frío, por dentro siento algo grande ante un “gracias profe”, “profe nos gustas mucho”. Esto hacía que me esforzara más y más pero aún tenía algunos alumnos que se me escapaban. No lograba conectarlos con las clases ni conmigo. Yo podía sentir la distancia a pesar de luchar por la confianza, respeto, y entendimiento, algunos de los valores que deben existir entre profesor y alumno.

El centro está plagado de mensajes en las puertas y mis primeros días, yo tan curioso, no paraba de leerlos aunque no entendería el significado que esos mensajes iban a adquirir en mi experiencia en él. “Lo hicieron porque no sabían que era imposible” era uno de ellos. Después de leer los siguientes relatos entenderéis por qué cobró tanta importancia ese mensaje para mí. A continuación, voy a compartir cómo fue el acercamiento con algunos de mis alumnos en mi primer año como profesor y cómo me sentí con cada uno de ellos.

“Pedro” es un alumno repetidor, simpático, que siempre anda distraído y además tiene dificultades para el aprendizaje. Desde el primer día descubrí que necesitaría ayuda, y aunque supuso un esfuerzo por mi parte me preocupé en buscarle actividades para él. Al principio se mostró muy contento pero pronto se acomodó y dejó de trabajar, y es que, “Pedro” era muy vago. Entonces fue cuando me acordé de que le encantaban los videojuegos y dibujar. En Ciencias Naturales le pedía que me dibujara, dibújame un eclipse de luna, ahora uno de sol, por qué no una célula, qué partes tiene?... él ignoraba lo que estaba aprendiendo y es que sólo estaba haciendo lo que le gustaba: ¡dibujar! Pero, ¿y las matemáticas?... Comencé a adaptarle algunos problemas para motivarle, ahora estaba sumando una compra en su tienda favorita

sobre videojuegos. Yo que no tenía ni idea sobre videojuegos, me informé y en un examen, una de las preguntas era sobre la compra de un videojuego que estaba de moda y no sólo eso, además, era él mismo el que iba a comprarlo, junto con otros objetos y ofertas. No sólo tenía que sumar, si no usar descuentos de 2x1, restar... Cuando "Pedro" leyó el problema no pudo evitar decirme "Profe, ¡ése soy yo, el del examen!" Comenzó a hacer el problema y rompió las barreras que en clase le impedía resolverlos, para él fue pan comido, logró hacer el problema y aprobar el examen, además de sentir que alguien contaba con él.

"Pepe" es un alumno que desde el primer día de clase sabía que tendría trabajo con él. Es revoltoso, poco interesado por las ciencias y por la disciplina en clase, y sólo le interesa hablar de pesca, caballos y de sus travesuras. Pero "Pepe" tenía habilidades que yo podía aprovechar para encauzar mi tarea con él. Es un chico que se presta a colaborar, a ayudar a los demás, a trabajar en grupo y sobre todo a pesar de su apariencia pude ver que tiene un gran fondo.

Desde pequeñito me he criado entre caballos, ya que mi padre tiene amor por los animales, especialmente por los caballos. Los fines de semana íbamos al campo de mi familia y nos rodeábamos de naturaleza. Yo sabía que "Pepe" también amaba los caballos así que desde entonces, le encargué explicar a los demás las razas de caballos cuando vimos la biodiversidad en la Tierra, los problemas de los exámenes de matemáticas pasaban a ser sobre calcular la superficie de una finca de caballos o sobre la rentabilidad de una empresa pesquera. "Pepe" agradecía esos problemas y era capaz de revolverlos, pero desafortunadamente, no el resto del examen, aunque los problemas siguieran el mismo procedimiento.

Toda mi familia y mi pueblo vive de cara al mar. Hablaba con él sobre mi experiencia trabajando en la acuicultura, sobre peces, y él aprovechaba para compartir sus experiencias, y es que "Pepe" es un alumno muy sabio, quizás el me pueda enseñar mucho más a mí sobre los peces que yo. Entonces, aprovechando que se acerca la unidad sobre "vertebrados" en clase, le dije: "Pepe, me encantaría que tú nos explicaras todo sobre los peces: qué es un pez, qué peces encontramos en Huelva, cómo podemos pescarlos". Él se encuentra muy motivado con su exposición. A veces, nos obsesionamos con que todos los alumnos aprendan los

mismos contenidos del libro, pero algunos de ellos, como “Pepe” necesita trabajar primero otras competencias como saber organizar su trabajo, sus conocimientos y compartirlos, tener una disciplina y sobre todo encontrar en la escuela algo útil y divertido. Este trabajo, esfuerzo y disciplina le servirá para toda su vida.

Aún queda mucho por hacer, ya que su desmotivación por la escuela va más allá. ¿Quién dijo que todo fuera tan fácil? Pero, todo empieza desde abajo, con poquito, y ya iremos “engañando” a “Pepe” para que desarrolle capacidades que puedan servirle en su futuro, y es que a cada uno debemos darle lo que necesita.

“Sofía” es una alumna que siempre se aburría en clase y es que ella no cree que las ciencias le vayan a servir para algo en su vida. Además, eran frecuentes sus miradas desafiantes cuando le llamaba la atención porque no trabajaba o porque no había hecho la tarea. Pero un día, la directora del centro me encargaba sustituir a la tutora de la clase de “Sofía” en su hora de tutoría. Se acercaba el día contra la violencia de género y teníamos que consensuar un lema para llevar en una pancarta. Este día iba a conocer a una “Sofía” que jamás pensé que existía. No se lo pensó dos veces, rápidamente cogió su bolígrafo y comenzó a plasmar sus sentimientos en un papel. La clase estaba expectante a las frases o poema de “Sofía” y yo me encontraba incrédulo por lo que era capaz de hacer mi alumna que nunca trabajaba en mis clases.

Se hizo un silencio en la clase y ella empezó a leer lo que escribía. En ese momento entendí que “Sofía” tenía algo que decir, no sólo al resto de la clase o del mundo, también a mí. Fue una llamada de atención en la que parecía que me gritaba: “Profe, necesito que me escuches y conozcas como soy”. Sus poemas me transmitieron muchas sensaciones: rabia, tristeza y un rayo de esperanza que yo tenía que aprovechar. Me acerqué a ella y le dije en voz baja: “Sofía, me han gustado mucho tus poemas, a mí también me gusta mucho escribir”. Pude sentir un brillo en sus ojos, creándose desde entonces un lazo de unión entre nosotros.

Para terminar elegimos un lema y hablamos sobre la violencia de género. “Sofía” estaba atenta a mis palabras y notó cómo me tocaba el tema de cerca, que yo también tenía algo que decir. Desde mis clases siempre aprovecho cada ocasión para trabajar la igualdad y la educación en valores, aunque a veces los alumnos piensen que estas actividades son un pasatiempo, en ellas están aprendiendo algo que les va a servir para toda su vida, somos

seres sociales que interaccionamos unos con otros y necesitamos estas habilidades.

Pasaron los días y “Sofía” intentaba hacer los ejercicios, y es que ella tenía mucha capacidad para las ciencias, aprobó su primer examen e incluso hizo las actividades del blog, pero aún seguía desmotivada. Entonces, me acerqué a ella y le dije: “Sofía, ¿cuándo vas a escribir poesías usando las ciencias para publicarlo en el blog?”. Le comenté que desde la antigüedad los autores escribían sobre la naturaleza y los animales, que la naturaleza es vida y sentimiento... Rápidamente cogió su bolígrafo y escribió un poema. No era el poema más bonito del mundo, pero sí estaba hecho con la mayor ilusión. En la poesía expresaba su amor hacia los demás comparándolo con la distancia del Sol a la Tierra, utilizando números, nombres de seres vivos, etc.

Finalmente, “Sofía” aprobó la materia y como no, mostró su agradecimiento con una poesía. Pero hay algo mucho más importante, y que quizás “Sofía” no sea consciente de ello, de la luz que había encendido en mí, en mi futuro como persona y profesor. Actualmente, “Sofía” sigue escribiéndome poesías, pero ella se encuentra algo desmotivada con las ciencias. Aún queda mucho por hacer, y es que, no es fácil romper la desunión de nuestros alumnos con las ciencias, no debemos bajar la guardia. Por ello, he creado un concurso de poesía sobre los animales, el bloque que estamos viendo, y la acogida ha sido muy buena, no sólo por “Sofía”, también por otros alumnos.

En mi primer año como docente, he aprendido a ser paciente y a esperar antes de juzgar, a que nuestros alumnos sólo buscan un apoyo en nosotros, a veces incluso mayor del que podríamos esperar. He aprendido sobre todo que nuestra labor no es sólo enseñar, si no que debemos ayudar a nuestros alumnos a ser mejores personas, ciudadanos del mundo, que sepan aprovechar y compartir sus habilidades y actitudes. He aprendido y aprendo tanto que ahora comprendo por qué el profesor es la persona que más aprende en el aula, y eso debe ser así, porque es un aprendizaje que nos enseñan nuestros alumnos ahora y que servirá para que seamos mejores docentes en un futuro.

Sin más, despedirme con un fragmento de una poesía que me llena de ilusión, que si bien no es una obra maestra, mi alumna “Sofía” me escribió para expresar su felicidad ahora que siente que alguien la escucha y la tiene en cuenta.

*Te puedo oír
Mi oreja vuelve a tener
El martillo, el yunque y el estribo
Donde tienen que ir*

*Mi nervio auditivo
A ayudarme a ser feliz
Ha contribuido*

7.5. Narrativa 13: El dardo en la diana

Inmaculada Serrano Gómez (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UHU: 2011-2012)

*“Nunca deberíamos pensar en las Matemáticas que puede aprender un niño, sino en aquellas con cuyo aprendizaje se contribuya al desarrollo de su dignidad humana“
Hans Freudenthal*

Ha sido difícil empezar este relato ya que podríamos decir que mi trayectoria como profesora es ya dilatada y por lo tanto puedo seleccionar entre una serie muy variada de experiencias para describir en este trabajo una narrativa propia. Sin embargo al final he decidido orientar mis reflexiones narrando una experiencia que aconteció hace ya algunos años (para más detalle en el curso 1992-1993) en una de mis aulas y la razón fundamental de esta elección ha sido, como se verá más adelante, la de compartir una experiencia de las que yo califico como positiva.

En las lecturas recomendadas en el curso he comprobado que actualmente la narrativa de experiencias personales del profesorado es un campo de investigación que está generando colaboraciones entre los investigadores y los docentes. Mediante estas contribuciones se puede reconstruir, documentar y, gracias a su publicación, hacer visible lo que está ocurriendo dentro del aula sobre el quehacer cotidiano de un docente y, como consecuencia, conocemos los entresijos y los nexos que se producen con los estudiantes. También las narraciones, tanto orales como escritas, son un instrumento útil para compartir con otros colegas las propias

situaciones que experimenta el docente. Por último, gracias a este intercambio de experiencias, es posible innovar puesto que los hábitos docentes, personales o de los colegas, pueden ser la base para cambiar la propia práctica docente partiendo de la reflexión de lo que ha ocurrido en el aula.

Documentar la práctica profesional mediante narrativas posibilita que los docentes podamos proponer soluciones para los problemas detectados y compartir con otros las buenas prácticas que han dado un buen resultado en un momento concreto. Los autores de narrativas interpretan sus experiencias personales haciendo un esfuerzo doble: determinar lo que se va a transmitir y encontrar la forma más adecuada de hacerlo (su modo personal de organizar, conocer y aprender de la experiencia). A través de los relatos se comparte con los compañeros las expectativas y preocupaciones personales, se revisan y debaten sobre los aciertos y errores que han sucedido en el desempeño de su labor docente creando un espacio de experiencias reconfortantes o estimulantes para todo el profesorado.

La diversidad de situaciones, actividades y experiencias que se producen en el interior de las aulas constituyen un entramado con gran variedad de matices diferentes, cada uno con un significado diferente al que sienten nuestros compañeros. Parte de lo que ocurre está vinculado con el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo, pero también con los aspectos burocráticos, con labores de atención a los padres o tutorización del alumnado o con las propias tareas en el centro (reuniones de departamento, claustro, actividades extraescolares,...). Pero no podemos olvidar que una parte importante de lo que ocurre está relacionado con cuestiones afectivas: continuamente se produce intercambio de sentimientos, manifestación de valores y roles de las personas que coinciden en estos espacios, cada uno con unas circunstancias diferentes. Queramos o no, la formación escolar está ligada a las expectativas públicas generadas en relación con la formación social y personal de las generaciones que van pasando por esta etapa de aprendizaje. Quizás por esto nos encontramos con uno de los espacios más observados, regulados y reglamentados. Las administraciones, entre otras cuestiones, se encargan de diseñar las estrategias de aprendizaje, pero la actividad dentro del aula no tiene sentido si no es experimentada, contada y compartida por sus protagonistas (los profesores y profesoras y el

grupo de estudiantes). Si los docentes no sentimos como nuestros los programas educativos, sin adaptarlos a nuestras propias expectativas, ajustándolos a nuestros propios estilos docentes, resolviendo día a día los problemas particulares, no tendría sentido ningún cambio diseñado o ideado por la administración. Lo que sucede en la educación casi siempre está relacionado con lo que le sucede a los docentes y a los estudiantes, con los significados que otorgan a su quehacer diario y con las experiencias compartidas en el aula.

La experiencia personal que narro a continuación tuvo lugar, hace ya bastantes años, en un centro de Enseñanza Secundaria de Córdoba. La he elegido por su significado positivo y, en numerosas situaciones, la he puesto de ejemplo para poner de manifiesto cómo en nuestra profesión, algunas veces, recibimos un reconocimiento exterior que no se puede cuantificar en informes o en atribuciones monetarias, pero que sirve para acometer con ilusión las dificultades propias de esta labor profesional.

Ese curso escolar fue importante para mí. Me acababa de instalar en mi ciudad natal después de un largo peregrinar por otras ciudades andaluzas (seis cursos en Granada para completar mi formación científica logrando tras ellos mi licenciatura en Ciencias Matemáticas), y nueve cursos escolares disfrutando tanto del turismo (varios centros de Córdoba capital, Montilla – Córdoba, Jerez de la Frontera – Cádiz, Montoro – Córdoba Granada y Cadiz y diferentes estatus (profesora sustituta, profesora interina, funcionaria en prácticas, funcionaria en expectativa de destino, funcionaria con destino definitivo) con el que nos premia la Administración Educativa al comenzar la función docente. Pero ahora acababa de ocupar, mediante concurso de traslado, una plaza en un centro de secundaria cordobés muy particular ya que estaba ubicado en las afueras de dicha ciudad en un enclave en el que no había viviendas y por lo tanto el alumnado procedía de diferentes barrios, casi siempre eran estudiantes que no habían sido admitidos en otros centros por exceso de solicitudes. Como ya he comentado acababa de incorporarme al centro, pero no era el primer año de mi práctica profesional. Ya había tenido ocasión de reflexionar sobre otras experiencias compartidas con mis estudiantes, recapacitando sobre las diferentes situaciones a las que he tenido que hacer frente en mi práctica y, algo que considero muy importante, había participado en diversos cursos de formación de profesorado en los que expertos en la práctica docente o compañeros estaban dispuestos

a compartir tanto sus experiencias como sus investigaciones. Una idea que entonces nos proponían como clave del éxito con nuestro alumnado era la de plantear metodologías diversas para evitar el aburrimiento y potenciar la motivación de los aprendices. Yo ya estaba convencida de la importancia de potenciar un aprendizaje no repetitivo y por eso mi dinámica habitual de clase se basaba en el debate continuo dentro del aula, entre todos los integrantes del aula se iban resolviendo la diferentes propuestas de aprendizaje, en mi caso la resolución de problemas ya que la enseñanza de mi materia no se puede desligar de esta fórmula de aprendizaje.

Era el primer curso que este grupo de estudiantes asistía a dicho centro ya que para ellos empezaba una etapa escolar que necesariamente implicaba un cambio de centro: dejaban atrás la enseñanza primaria recibida en la escuela y se incorporaban a la enseñanza secundaria, desarrollada en institutos de secundaria. Los alumnos de este curso vivían en diferentes barrios de Córdoba por lo tanto tampoco ellos se conocían y provenían de diferentes escuelas. Para mí era muy importante detectar el nivel de conocimientos con el que se incorporaban a esta nueva etapa y decidí empezar las clases proponiendo una serie de problemas (sin encuadrarlos en ningún tema en particular) para obtener información de su madurez en cuestiones muy importantes para el futuro desarrollo de contenidos: capacidad de razonamiento, uso del lenguaje matemático, expresión de ideas, capacidad de búsqueda de estrategias adecuadas para resolver problemas...

Otra idea de estos primeros días de clase era proponer una metodología activa, centrada más en el trabajo personal que en las explicaciones del profesor. Los primeros días de clase son fundamentales para esto. Al proponer un trabajo basado en resolución de problemas, casi sin darme cuenta, se creó un buen ambiente de clase en el que la mayoría de los estudiantes participaban con sus propuestas y en las que se debatían tanto las ideas acertadas como las equivocadas para saber “aquello que no debo volver a repetir”. En este ambiente de intercambio de ideas se produjo lo que he titulado “El dardo en la Diana”.

Un día se acerca uno de los chicos y me pide una cita para su madre. No me extrañó ya que yo era la tutora del curso y, en general, los padres asistían con frecuencia a interesarse por el progreso que se estaba produciendo en el aprendizaje de sus hijos. Yo realicé mi labor como tutora, informando al resto de profesores que constituía el equipo docente de la visita y recogiendo información de todos

para informar a la madre. Mi sorpresa se produjo cuando ella obvia toda esta información y me dice: Mi interés primordial para esta visita es hacerle a usted una pregunta, ¿Qué ha hecho para que mi hijo al que nunca le han gustado las matemáticas esté ahora entusiasmado por esta materia? Yo no tenía respuesta en ese momento, me justifiqué con razones generales aplicables a todo el grupo: estaban trabajando bien, se interesaban por resolver problemas, se ayudaban entre ellos...

Posteriormente me puse a reflexionar intentando conocer la causa de tal cambio en ese chico y descubrí el dardo que acertó la diana y gracias al cual encontré a un discípulo interesado en su materia e implicado en su propio aprendizaje. El hecho se produjo sin que yo lo hubiera planificado, quizás por eso para mí tiene un mayor valor, puesto que en otras ocasiones sí que había usado diferentes estrategias o dinámicas de grupo para intentar cambiar el ambiente en un aula o la actitud personal de algún estudiante, pero esta vez simplemente surgió así. Estábamos trabajando el bloque de números y yo había preparado una pequeña historia de los números, la forma en que se escribían y usaban en civilizaciones antiguas o en otras culturas, la necesidad de inventar nuevos conjuntos numéricos para resolver problemas reales... Al terminar mi exposición les propongo como tarea de casa que para el día siguiente escriban un cuento con la única condición que el tema esté relacionado con números. Hubo comentarios diversos: ¿un cuento? ¡si estamos en clase de matemáticas!; ¿lo escribo en el mismo cuaderno de clase?... pero al día siguiente los 28 aprendices venían con su cuento escrito. Entre sus trabajos encontré diversas propuestas, algunos se habían limitado a resumir mi historia y a escribirla, otros habían copiado de enciclopedias (en esa época aún era caro tener conexión de internet en casa) y no habían aportado nada personal a su escrito, y otros mostraron una capacidad de inventiva e imaginación muy original. Al cabo de dos días, cuando yo había leído sus trabajos, que me sirvieron para conocerlos mejor, les comenté que todos estaban bien pero que yo había seleccionado algunos para leer en clase y propuse a los propios autores que los leyeran en voz alta en clase a sus compañeros. Mi única intención en ese momento era dedicar atención al fomento del respeto entre compañeros y a escuchar las ideas de otros y aquí es donde se produjo mi acierto. Entre las historias seleccionadas estaba la de José Antonio (la adjunto al final ya que la he conservado), y lo importante no fue la

historia, sino que por primera vez se sintió protagonista en clase de matemáticas, su trabajo era motivo de atención y no sé lo que este chico sintió, pero a partir de ese momento se interesó porque esto ocurriera en otras ocasiones y así ocurrió en el transcurrir del curso. José Antonio fue un alumno que progresó bastante en su aprendizaje en matemáticas: su propio interés le llevó a actuar de forma adecuada y al implicarse en su propio aprendizaje iba avanzando en la adquisición de técnicas adecuadas para construir su buen discurrir en futuras acciones de aprendizaje.

Como conclusión a todas las lecturas realizadas puedo afirmar que la narrativa como estrategia de investigación didáctica permite a los docentes y a los estudiantes contar historias cotidianas de la enseñanza, expectativas o recuerdos con las que tratamos de comprender a partir de la realidad el mundo de la práctica profesional. Todos podemos aportar ideas mediante la narración de la labor cotidiana en las aulas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los aprendices pero nuestro trabajo sólo se justifica si no olvidamos que el objetivo principal de todas nuestras actuaciones es el alumnado. Esto se logra proporcionando oportunidades para que los estudiantes elijan, adopten reflexivamente un contexto, un escenario o una vivencia, diseñada con la posibilidad de cambiar su papel de observador y repetidor de lo que hace el profesor a una actitud participativa con conciencia de sus propias preferencias para seguir ampliando sus intereses en aprender. Más importante que elegir la experiencia que se va a incorporar en el currículo es tratarla de forma crítica y creativamente, estableciendo conexiones, integrándola en un contexto más amplio y favoreciendo que los estudiantes elijan formas autónomas de análisis y tratamiento.

Cuento

José Antonio Castejón Sanz

Hace muchos años en un antiguo país vivía un hombre muy sabio que se llamaba Galindi. Una mañana, que nadie sabe qué día ni qué año, Galindi salió al campo a dibujar un paisaje. Cuando se iba a poner a dibujar, sin querer Galindi le dio un golpe al cacharro del cual sacaba los colores y toda la tinta se le cayó en el papel. Galindi, en ese momento, se puso muy enfadado y casi rompe el papel, a no ser porque

de romperlo lo miró y observó que gracias a los manchones se habían formado unas extrañas figuras. Galindi se quedó muy sorprendido y sin pensarlo dos veces, se fue corriendo a su casa, para sacarles algún significado. Después de muchas horas observándolas, llegó a la conclusión de que los hombres no teníamos símbolos para contar y de que los necesitaban, así que a cada símbolo le dio un nombre. Así es como aparecieron los números.

7.6. Comentario sobre la narrativa de Soraya Infantes

*Pedro Manuel Cintado García (España)
Máster IEAC en el curso académico 2011/12*

En primer lugar quisiera destacar que he seleccionado esta narrativa porque conozco a la autora. Posiblemente me haya dejado influir por un conjunto de características personales que conocía anteriormente y que me han facilitado la comprensión de esta narrativa. Había leído con detenimiento su narrativa antes de realizar este análisis y me sorprendí gratamente de las enseñanzas que me brindaba.

Pienso que conocer personalmente a la persona que realiza la narrativa, puede influir positivamente para estudiar o interpretar su narrativa, porque a la hora de leer el texto presentado, la disposición del oyente es más receptiva y menos recelosa hacia lo que se ha escrito. Incluso parece que la sintonía con el emisor facilita el lenguaje y que el factor sorpresa ante lo escrito desaparece o por lo menos queda menos acentuado.

Una de las principales características que he podido aprender de las narrativas que he leído, es que inconscientemente te trasladas a la situación descrita por el autor y la haces tuya. Es decir, que te sitúas en el lugar de los hechos y te recuerda situaciones parecidas a las que hemos podido vivir nosotros mismos. De hecho te hace crear una sintonía profesional al leer la narrativa estudiada.

La diferencia entre la narrativa leída y la propia, considero que se centra en que esos hechos están contados por otras personas

y que influyen positivamente en el conocimiento de lo descrito desde el momento que uno empieza a conocerse a través de otras personas. Es decir, que uno puede aprender a conocerse a sí mismo a través de otro. Es como si otra persona te abriera páginas de tu vida que quizás no recordarás en esos momentos pero que son parte de tu vida interna profesional.

Esta narrativa además de recordarme experiencias parecidas, tal como ya he mencionado, también me ha ayudado a pensar, a reflexionar sobre parcelas concretas de la educación, sobre la influencia de la sociedad en la educación, de cómo las características sociales de un lugar determinado, hacen que el desarrollo educativo del docente sea distinto y que debe enfrentarse a situaciones muy distintas dependiendo del lugar o del interés del alumnado.

También me parece inevitable que un grupo de personas lean una misma narrativa y que cada uno de ellos tenga una opinión al respecto o vea la situación desde un enfoque distinto. Creo que la narrativa fomenta la discusión, el debate sobre los temas educativos tratados. Y que esta discusión provoca el debate entre los lectores, por lo que se enriquece al recibir las aportaciones de las personas implicadas.

De hecho, al leer esta narrativa, me provoca la necesidad de modificar mi narrativa para incluir en ella los distintos elementos aportados en la discusión de los lectores. Por ello, mi propia narrativa se modifica y vuelve a tener aspectos nuevos que pueden interesar a otros lectores, que a su vez provocan otras discusiones distintas de las que podemos aprender todos otra vez. O sea, un círculo vicioso de oportunidades de mejora.

Otro aspecto que quisiera destacar es que la narrativa estudiada me ayuda a conocer aún más a mi compañera y me provoca una búsqueda de lazos de conexiones profesionales.

Pienso que este debate mencionado, promueve la investigación, tal como hemos comentado anteriormente y además nos ayuda a poder profundizar en conocimientos sobre determinados aspectos. Entiendo que la narrativa estudiada se centra en aspectos muy concretos de la educación, pero además, tiene la

peculiar característica de ser cercana a todos, pues además de concreta, suele tocar cuestiones por la que todos hemos pasado al menos una vez. Es decir, se aleja de casos teóricos que difícilmente nos recuerdan a una realidad y nos aleja del tema en cuestión por su frialdad. Y por otro lado nos acerca a casos prácticos muy reales que despiertan la atención de los lectores y promueven la participación en la discusión.

Todo lo descrito anteriormente me parece que se puede realizar mediante el análisis de esta narrativa. Y al igual que los alumnos de matemáticas que no sabían que estaban aprendiendo la materia, al cambiar el modelo de enseñanza, ahora soy yo el que sin darme cuenta, ni pretenderlo, he estado aprendiendo y mejorando mi desarrollo personal mediante el análisis de las narrativas de mis compañeros.



8. La escuela como cambio

8.1. Narrativa 14: Una experiencia para no olvidar

Darlin Pulgarín Vásquez (Colombia)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UNIA: 2007-2008)

Todo inició con la convocatoria de la práctica docente en la universidad, para participar en el Proyecto La Escuela Busca al Niño-a, una propuesta que se salía de los esquemas de las prácticas tradicionales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Al proyecto estaban vinculadas las siguientes instituciones: Corporación Región, UNICEF, Secretaria de Educación de Medellín y la Coordinación de la misma Universidad. Se realizó entonces una convocatoria, para quienes inscribían en ese momento la práctica, que por lo regular se inicia en el séptimo semestre de los diez que posee la carrera. A la convocatoria se presentaron muchos estudiantes, pero sólo algunos fueron seleccionados, en total fueron 30 personas de diferentes licenciaturas. Una de las seleccionadas fui yo. En las primeras citas y reuniones-capacitaciones nos distribuyeron por grupos, procurando en ellos la interdisciplinariedad de las áreas; dicha distribución se realizó de acuerdo a las zonas de impacto que tenía estimadas el proyecto, eran en total 5 zonas en sectores socialmente marginados de la ciudad de Medellín. En las capacitaciones, se hacía énfasis sobre el trabajo a desempeñar allí y como el nombre del proyecto era La Escuela Busca al Niño-a, en efecto había que buscarlos, motivarlos hacia las actividades académicas, para luego establecer un vínculo con la escuela; ésa no era la tarea difícil, pues todos éramos conscientes de nuestra labor educativa, las dificultades radicaban en el sector, pues son lugares apartados donde existían grupos armados y mucha pobreza, con todo lo que esta implica; así que la advertencia fue clara, de que era el momento para renunciar si alguien no estaba dispuesto a continuar, pero la mayoría de las personas que conformábamos este grupo permanecimos, unos con más firmeza que otros, pero hasta el final.

Como ya fue mencionado, se distribuyeron 5 grandes grupos; al que yo pertenecía lo conformaban conmigo 3 personas, éramos el grupo más pequeño y no contábamos en la zona asignada con ningún niño-a inscrito (en las demás zonas se adelantaron los

procesos y, por lo menos, tenían un listado de niño-as con quienes comenzar el trabajo). Mis compañeros y yo fuimos el único grupo que realmente buscamos a los niños-as, pero quizás ellos fueron los que nos buscaron a nosotros. Es de resaltar, que al final del proyecto, nuestro grupo de tres, se convirtió en un equipo de cinco profesores y profesoras.

El día que conocimos la zona, en compañía de mi compañera y compañero subimos (digo que subimos, para quien no conoce el contexto y la ciudad de Medellín; es un valle montañoso, el cual empezó a tener un crecimiento poblacional del centro a la periferia, siendo los lugares más altos y apartados el albergue de muchas familias de personas desplazadas y socialmente desfavorecidas, asentadas en zonas empinadas, suelos inestables y erosionados). A la zona fuimos con un representante de la corporación región, reconocido un poco en éste lugar, por su labor social; él nos contactó con un líder del barrio y le comunicamos la razón por la cual estábamos allí.

Acordamos un día en que habían actividades recreativas en la cancha de la zona, para acercarnos a los niños-as, darnos a conocer; llegado el día, la mayor parte de los niños-as asistentes, ya se encontraban estudiando o eran demasiado chicos y nosotros buscábamos niños-as y jóvenes que por algún motivo estuviesen por fuera del sistema educativo. Sin embargo, en este día participamos de las actividades y jugamos con los niño-as y los citamos a todos para un próximo encuentro.

El barrio al cual estábamos empezando a darnos a conocer, se llama Villa Turbay- la Sierra, nuevamente fuimos mis compañeros y yo, pero esta vez en compañía de un chico que hacía malabares, con el propósito de atraer a más niño-as. Uno a uno se fueron incorporando y jugamos toda la tarde a la vez que los inscribíamos e invitábamos a pertenecer al proyecto. Al finalizar el encuentro de este día, se citaron los niños-as y cada vez más, se programaban los encuentros de manera continua. Poco a poco, la asistencia de los niños-as a los encuentros aumentaba, como también las actividades de nivelación. Para ello, se formaron grupos de trabajo; cada uno de mis compañeros y yo distribuimos a los niños-as y jóvenes de acuerdo a las edades y a los conocimientos escolares que cada uno poseía (pues inicialmente realizamos una prueba diagnóstica para identificar a los mismos, en la que se preguntaban aspectos relacionados con el desarrollo psicomotor, aptitud verbal y lógica).

El trabajo se realizaba al aire libre, en la placa deportiva del barrio y en las escaleras de ésta; acudían los pequeños de 9 a 12 del día. A pesar de las condiciones de trabajo, se realizaban las actividades propuestas (no contábamos con mesas, sillas, ni tablero, en cambio los niños-as y jóvenes escribían apoyándose en las escaleras con sus hojas de trabajo o cuadernos y se alternaba el trabajo académico con actividades lúdicas, pues era necesario porque el sol también dificultaba un poco la labor, aunque afortunadamente siempre brilló a nuestro favor). La placa deportiva fue nuestro sitio de trabajo aproximadamente durante los primeros meses, luego vinieron las vacaciones de mitad de año y nuestros niño-as y jóvenes también tenían las suyas. Mis compañeros y yo continuamos yendo a la zona a realizar múltiples actividades, para que los niños-as y jóvenes no se deshabituaran y continuaran motivados para el regreso de las vacaciones.

Terminadas las vacaciones, acudieron los niños-as y jóvenes a la acostumbrada placa de la zona, pero esta vez serían los últimos encuentros allí, pues uno de los líderes del barrio, puso a nuestra disposición la sede comunal del barrio. Este lugar no era muy grande, pero por lo menos sirvió para tener un poco más de comodidades. Tenía sillas y mesas, y el proyecto proporcionó dotaciones a los profesores tales como: tableros, marcadores y borrador; y a los niños maletines, cuadernos, colores, lápices... todo un kit para estudiar.

¿Quién apoyaba el trabajo en las zonas?

Los diferentes equipos de trabajo de las diferentes zonas, teníamos un trabajo asesorado, en donde semanalmente nos reuníamos con el asesor(a), para dialogar sobre las actividades, orientar el proceso, las dificultades, planeaciones y nuestro sentir. Hacíamos una aproximación a la investigación social, dado que en los encuentros también dedicábamos el tiempo a las lecturas de contextos sociales en pro de la transformación individual.

Igualmente, las asesorías fueron interdisciplinarias, pues mis compañeros de equipo éramos de las licenciaturas en Lengua castellana y Ciencias naturales, y esto generó una retroalimentación que posibilitó saberes en estas áreas, a la hora de las reflexiones en equipo.

¿Cómo se realizó el trabajo pedagógico?

El trabajo pedagógico se orientó bajo lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y según lo establecido por los estándares curriculares, los cuales plantean un aprendizaje centrado en el desarrollo de estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, situación que llevada al contexto específico de los niños-as y jóvenes para quienes iba dirigido nuestro trabajo, implicaba pensar en la heterogeneidad de los grupos que se formaron. Esto nos implicó reorientar el trabajo a partir de ejes temáticos acordados conjuntamente y asumiendo las necesidades, expectativas, conocimientos previos e intereses de los niños-as y jóvenes. Además, a través de actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos tanto en lo individual como en lo colectivo.

Con este estilo de trabajo se buscó que los niños-as y jóvenes desarrollaran destrezas y capacidades de orden superior (tales como: descripción, análisis, síntesis y capacidad de abstracción), que de una u otra forma permitieron el acceso al conocimiento y el dominio de unos contenidos esenciales (leer, escribir, realizar operaciones básicas).

Otras estrategias y características del trabajo pedagógico realizado consistió en el aprendizaje a través del juego, el trabajo cooperativo y la pedagogía del afecto y la ternura.

A continuación se describirán un poco:

El juego fue otra estrategia mediante la cual, intentamos consolidar un vínculo de respeto y de enriquecimiento con los niños-as y jóvenes, en el que pudiesen descubrir y alcanzar objetivos deseados, correspondientes al tema que se deseaba enseñar.

En la aplicación de estas estrategias se hizo necesario el acompañamiento de los padres para con sus hijos (tareas asignadas, estudio de lecciones, etc.) con el propósito de que éstos comprendieran su función educativa y la necesidad de la complementariedad entre la familia-la escuela y padres-educadores.

Igualmente, el uso del juego fortaleció la implementación del aprendizaje cooperativo. Teniendo en cuenta que los niños-as y jóvenes mostraban dificultad para compartir, expresar sus ideas y trabajar en equipo, decidimos considerar los aportes del trabajo

cooperativo y participativo porque vinculaba el trabajo social, afectivo y académico, considerando la individualidad como la clave para garantizar que todos los miembros del grupo se fortalecieran al aprender cooperativamente. El propósito entonces, después de todo, fue hacer de cada uno de los niños-as y jóvenes, un individuo más fuerte (en cuanto a la seguridad en sí mismos). Es así como por medio del aprendizaje cooperativo se pueden aprender conocimientos, destrezas, estrategias o procedimientos dentro de un grupo, para luego estar en capacidad de aplicarlos.

De este modo, el aprendizaje cooperativo como elemento movilizador, vinculó una estrategia de participación-acción con el fin de que por medio de la interacción se generaran aprendizajes.

La pedagogía del afecto y la ternura; *de acuerdo a los referentes violentos que se habían dado en el sector de La Sierra-Villa Turbay, consideramos adecuada la utilización de la pedagogía del afecto dado que permite con los niños-as y jóvenes la enseñanza no sólo de componentes teóricos, sino del conocimiento de sí mismos y de los demás, lo que develó sus gustos, debilidades y problemas para poder compartir juntos y generar aprendizajes, en pro de una transformación social. Es decir, la pedagogía de la ternura permitió un acercamiento consciente del compromiso formativo y en pos del crecimiento personal y social, sin olvidar la norma, las responsabilidades, y sin caer en la permisividad; por el contrario, fue la posibilidad de aplicar la autoridad con delicadeza.*

Las estrategias metacognitivas se desarrollaron teniendo en cuenta el trabajo interdisciplinario. Se implementaron, entonces, estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar y desarrollar procesos de lecto-escritura convencional, haciendo uso de la transversalidad de las áreas. Algunas de las estrategias cognitivas fueron el muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección (importantes a la hora de construir significados). Esto requirió de las actividades del antes, durante y después; porque las del antes, son aquellas que permitieron indagar el saber previo que los alumnos conocían sobre la temática a trabajar. Este momento fue fundamental dentro del proceso, ya que conocer lo que sabe el otro, permitió abordar de manera más clara y significativa el aprendizaje. Las actividades durante, facilitaron en el niño-a/joven la apropiación del contenido del texto, fundamentalmente. El papel que cumplen es determinante en la comprensión lectora y en la lógica matemática.

Las actividades después (metacognitivas) nos permitieron evaluar los conocimientos adquiridos y, además, potenciar la creación de otros nuevos. En el caso de actividades a partir de la apropiación del discurso, los alumnos consiguieron realizar algunas composiciones escritas a partir de diversas temáticas, con un grado de complejidad diferente, de acuerdo al nivel educativo de los mismos. Lo que se pretendió con estas estrategias fue el fortalecimiento del lenguaje para mejorar progresivamente los procesos orales y escritos de los niños-as y jóvenes, para generar en éstos procesos argumentativos y comunicativos con sus pares.

¿Cómo se realizó el trabajo con las familias?

A partir de las necesidades identificadas en el trabajo realizado con los niños-as y jóvenes se hizo necesario implementar talleres reflexivos con los padres de familia que propendiera por la sensibilización frente al acompañamiento que requieren los hijos en las diferentes situaciones y etapas de la vida de los mismos. Por tal motivo, nuestro propósito fue identificar los tipos de acompañamiento familiar en pro de la escolaridad del niño-a y joven.

En las familias se notaba una actitud parca frente a sus hijos y a través de la implementación de estos talleres reflexivos, se logró que se dieran manifestaciones de afecto para con sus hijos y con la comunidad, aspecto que es importante tener en cuenta porque es en la familia donde se reciben las primeras manifestaciones de amor.

De otro lado, se reconstruyó el concepto de familia, porque en nuestra formación considerábamos que familia era la constituida por mamá, papá e hijos, pero en la comunidad de La Sierra-Villa Turbay evidenciamos las diversas tipologías de familias existentes y, además, se suscitaron interrogantes como qué implicaciones tienen estos tipos de familias en el proceso formativo de los niños-as y jóvenes.

Igualmente, se produjeron procesos de socialización entre los padres de familia, a través de los talleres reflexivos, que hicieron que la comunidad se integrara y participara sin dar lugar a rivalidades, envidias y chismes que los desintegrara, sino que se propiciaron espacios donde se sintieron comunidad. Esto se evidenció con expresiones de agradecimiento, dialogando con familiaridad y logrando establecer acuerdos.

Finalmente, durante la participación en el proyecto La Escuela Busca al Niño-a se resignificó toda la visión formativa, porque pude vivenciar una de las realidades ocultas en nuestra sociedad (la pobreza, el abandono, el analfabetismo, fenómenos sociales como la desescolarización y la exclusión de derechos fundamentales). Además, ser consciente de que la teoría llevada a la práctica debe ser leída, interpretada y adaptada a contextos reales; es decir, que las teorías en comunidades vulnerables deben ser reelaboradas y dirigidas de forma diferente, de acuerdo a las necesidades y expectativas de ésta.

En este sentido, los espacios utilizados con los niños-as y jóvenes fueron creados contando con los espacios físicos existentes en la comunidad; porque la escuela no es un lugar, sino un proceso en el que convergen educandos y educadores con el propósito de generar, crear y transformar formas de aprendizaje y socialización. Lo anterior, también apuntó a que los niños-as y jóvenes asumieran la escuela como parte de su cotidianidad y se concientizaran de la importancia de acceder a la educación como proyecto de vida, con una actitud de agrado y disposición para asistir a clase y cumplir con lo requerido dentro de la misma. A través del proyecto La Escuela Busca al Niño-a fueron escolarizados 65 niños-as y jóvenes (del sector de la Sierra) en la Institución Educativa Villa Turbay.

De otro lado, se puede concluir que la gran mayoría de las familias manifiestan una constante preocupación por la formación de sus hijos, asumiendo que la escuela por sí sola no puede hacerse cargo de la formación de éstos y ante esto son ellos los llamados a trabajar conjuntamente por la educación y su crecimiento formativo.

Nuestra intervención en la zona, además, propendió a la aceptación del vínculo comunitario, participativo y comprometido, no como una familia más que habita en la zona, sino como un grupo de personas que hacen parte de la comunidad e interiorizaran que relacionarse con el otro aporta beneficios, conocimientos y experiencias de vida.

Ante esta comunidad, se logró la resignificación de nuestro quehacer, puesto que la visión del maestro cambió y se reconoció nuestra función no sólo como docentes, sino como amigos y personas asequibles con las cuales se podía expresar cualquier situación sin temor para buscar una posible solución en conjunto. Este acercamiento a la comunidad del barrio La Sierra-Villa Turbay, permitió a los maestros en formación alcanzar múltiples logros no

sólo desde lo educativo, pedagógico y didáctico, sino que además posibilitó el reconocimiento de las necesidades y expectativas del otro, dando un lugar significativo a la palabra y a la importancia de escuchar y ser escuchados.

Igualmente, hacerme parte de esta realidad me permitió comprender la actitud y posición de las familias vinculadas al proyecto ante diversas situaciones, aunque en ocasiones adversas, pero siempre tratando de asumirlas con respeto y sin llegar a juzgar o señalar de manera despectiva.

Respecto al crecimiento personal, me atrevería a afirmar que los procesos de socialización con los niños-as y jóvenes permitieron mejorar su respeto y confianza en sí mismos y en los demás, lo que fue evidente a partir de continuas manifestaciones de afecto y aceptación.

Del mismo modo, mi equipo de compañeros de la zona, proyectamos a través de nuestra labor una actitud afectuosa y de compromiso tanto con los niños-as y jóvenes inscritos en el proyecto, como con sus familias, dando a conocer la parte humana y social de nuestro rol y haciendo a un lado la posición estricta y poseedora de conocimientos que ha enmarcado la educación tradicional.

El proyecto La escuela Busca al Niño-a, se convirtió en una experiencia inolvidable que generó cambios en la visión de escuela y alumnos, una experiencia que sin lugar a dudas, matizará a las futuras. Puesto que esta primera experiencia de enseñanza influirá y de hecho influye en las demás.

8.2. Narrativa 15: 27 + Yo al 15 de Febrero 2012

Álvaro Torres Pedrero (Chile)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UNIA: 2011-2012)

Que extraña está la tarde
Los almíbaros se sientan a soñar
Que fría está la tarde
Y que muertas están las nubes².
Pablo de Badelka

² Se ha respetado la acentuación del autor de la poesía.

A estos ancianos pensamientos que cabalgan errantes en el lomo
de mis recuerdos. Hoy y por encargo y desafío de una clase los
invito a este Gran velorio Gran!
Pablo de Badelka

*Agradezco al hogar de ancianos pensamientos
Que aceptaron gentilmente esta invitación
A la inauguración de este velorio
Que comienza ahora
Para todos los ancianos pensamientos que mataré
Mañana.*

*Era Viernes, como tantos otros viernes, sólo que en este
viernes toda tinta pensaba dibujar odas de barro y pintar soles en
los troncos y en las piedras, en la alta cordillera esperaba agonizante
el Alerce que huye más allá del hacha maderera, como huye una
gota de agua a refugiarse en una esquina del sol.*

*La tarde se dejaba a los últimos abrazos del sol de ese
verano, cuando Pablo decide hacer florecer las rosas en un verso,
pero en otro espacio. —Se lo bebió el río, fue lo primero que me
dijeron. Yo y otros pensamos: —Era demasiado bueno para que la
vida se negara a beberse su cuerpo en un húmedo beso.*

*Otros dijeron: —Ahora seguro que hará cantar en el verso
a cada pájaro que conoció en la tierra para regalar alegrías a los
ángeles. Sí, era tan bueno, que no sabría describir—. Él nos hacía
escuchar en su verso el ruido que hacía un columpio desafinado.*

*En la noche del jueves, que también era jueves como tantos
otros jueves, con trece años así nos anunció su viaje:*

Como poder destilar mi sangre

En el pecho de sus calaveras

Y me apuñalen con sonidos

Los colores púrpuras

Con crucifixiones de niños

Sin ojos

Me pulsan el alma al escuchar

Vuestro vals

Al imaginar sus rostros negros

Pegándome a los dedos

Sin piel de la tierra.

Así se despidió y ésa fue su última poesía, un poema a

nuestro vals negro, que no era más que el llanto colectivo que a partir de ese viernes, en que era viernes como tantos otros viernes que son, comenzamos a velar en este gran velorio gran y que hoy por petición yo sigo velando entre 27 + Yo. ¿Y por qué no? Hoy que es viernes como ese viernes, yo no dibujo odas de barro para ese anciano recuerdo que todo en mí lo trae en el sin sentido.

Pablo había llegado a participar de un encuentro literario que promoví para dar vida y proyección a una escuela para que nuestros alumnos se identifiquen más aún con esta práctica activa del aprendizaje reflexivo. Consciente de que en mi primer año de trabajo docente mi labor como tal, fue sencillamente nociva; todo aquello que describa a un mal maestro o profesor, eso era yo. Me propuse ser diferente y aprender a ser profesor como un padre se hace al hijo y el hijo al padre; no existe esa escuela que nos enseñe a ser padres y tampoco profesores o maestros. Aprendemos con los niños y niñas, con el contacto enriquecedor de cada día con nuestros colegas. En el verano de mi primer año de profesor asistí a unas jornadas de perfeccionamiento en Folklor y Educación; allí aprendí que desde los antiguos griegos los seres humanos aprendían a través del cultivo de las artes y del juego. Eso me gustó ya que desde pequeño algo me unía a cualquier expresión de arte.

Era una escuela de primaria en la precordillera de la costa, que atendía a niños hijos de obreros y de pequeños propietarios y muchos de ellos de la etnia Huilliches, niños pobres y con muy pocas ilusiones para el futuro. Un profesor que recién había dejado las filas del Ejército y un país que no hacía mucho se había liberado de la opresión de un gobierno totalitario.

Había que sembrar ilusiones en esos corazones de niños y niñas que crecían, había que formar ciudadanos responsables para que supiesen vivir en libertad y cuidar esa libertad; la libertad es el bien social máspreciado y para vivir en ella debemos prepararnos, educando y formando ciudadanos libres, pero para que sean libres deben de ser reflexivos y críticos, el hombre no es del todo libre mientras no sepa expresarse, pero también hombres y mujeres emotivos. Educar desde la emotividad para la libertad activa. Creo que ése fue mi lema como profesor o maestro, educar y enseñar con ilusión, para ello debía contagiar a mis colegas y entusiasmar a mis alumnos y alumnas para aprender a convivir en democracia y aceptar que ahora teníamos la posibilidad de aprender algo que jamás se nos había enseñado. Ahora había que aprender a hacer

política para la democracia desde la escuela para la escuela. ¿Cómo hacerlo y cómo llevarlo al aula?

Lo primero fue identificar y reconocer mi escuela, tomar conciencia de que el patio de la escuela es donde transcurre la infancia, es donde se aprende día a día a ser hombre, a ser mujer, donde en la práctica diaria se perfeccionan los juegos. Así debía ser la educación para esos niños y niñas y la enseñanza para mí; a través de la práctica de sus vidas, perfeccionarse como hombre o mujer, perfeccionar la obra de arte que es el ser humano. Así fue que desde el primer día toda la escuela y todas sus dependencias fueron un gran patio de juego para nosotros. Robé las habilidades de los bailes de mis colegas, de sus manualidades, dibujos y pinturas, escrituras y canciones para facilitar el desarrollo de la humanidad del hombre. La infancia es el espacio fundamental para crear y criar humanidad. A partir de aquí todo fue práctico, fuimos hojas y barro, fuimos agua y viento, fuimos lluvia y fuego.

Las tabla de multiplicar eran dos varas de bambú con una pequeña que eran las llevadas una a lado de la otra; si una se deslizaba más, era una multiplicación, si se deslizaba menos, era una suma, si robaba mucho, dividía y si era poco, restaba.

Pero también había que educar para la libertad, para el juego serio de la democracia recién alcanzada. Enseñar y mostrarles a los niños qué era lo que el país pedía de ellos (planes y programas de estudios). Lo segundo fue tomar consenso en qué queríamos aprender de todo ello y si todo ello nos era representativo y además significativo. Comenzaron las votaciones, había que elegir eso que queríamos aprender y necesitábamos saber para cuidar de nuestra libertad, fue nuestro primer y gran debate (algunos niños decían que no participaban ya que en la escuela no se debía hablar de política, que así lo dijo su papá; que por eso lo militares mataron a muchos). Aun así seguimos y poco a poco fuimos perdiendo el miedo a decir lo que pensábamos, y poco a poco fuimos descubriendo entre todos cómo aprender desde la práctica permanente. Una tarde de pesca, una partida de fútbol, unas horas de huerto o de caminata eran una excelente ocasión para estudiar formas, colores, medidas y vidas de hoy y de ayer, escribir para dejar huella crítica de lo que estábamos logrando y haciendo, y todo lo que estábamos viviendo; todo era criticable y cuestionable, desde el maestro, los alumnos y alumnas las tareas y deberes, las decisiones. La crítica a partir de la reflexión siempre nos debe llevar a descubrir una solución que

puede ser sugerida para el consenso. Ésa fue la idea, enseñar a vivir la política desde la construcción y mejora, pero apoyado en las materias de la escuela y éstas en el juego y la expresión artística.

Así, ese encuentro de poetas estaba inscrito dentro de esa nueva manera de trabajar activa para la enseñanza y el aprendizaje de la democracia y la política desde nuestros objetivos y contenidos. Nosotros cuidamos el bosque, pero qué hace el gobierno por nuestros alerces; nosotros cuidamos nuestros ríos, pero qué hace el gobierno con las empresas de piscicultura.

A partir de ese viernes, nada fue igual, yo sólo una sombra del árbol que fui para unos y para otros una tenue luz de lo que fue su profesor. Un adulto en un cuerpo de niño, que jugaba como niño, se divertía como niño, se crecía y aprendía como niños y entre niños compartía su saber y que entusiasmaba a otros para recordar esa frase del Maestro “si no hicieréis como los niños no entraréis en el reino de los cielos”; y para mí ese reino no era más que el conocimiento, y el camino para llegar a él no era otro que el entusiasmo por enseñar aprendiendo y a crecer con los niños y niñas.

Todo fue distinto, ese invierno no hizo frío, sólo llovía, llovía y llovió, llovió tanto que se me humedeció el alma. En ocasiones también me duelen las ausencias, también recuerdo con nostalgia ese beso pegado en un moco que acarició mi mejilla, de ese niño o niña que llegaba con frío a ese sitio de encuentros: el taller. Sí, era un taller que nació con la intención de generar una estrategia para crear el hábito lector de los niños y niñas, fue tan buena de mala nuestra planificación, que de tan imperfecta, por querer hacer niños lectores, hicimos niños escritores y uno de ellos era Pablo de Badelka, el niño que se lo bebió el agua en su abrazo húmedo, el niño que perdió el miedo de dejar volar sus sentimientos y por el que como maestro y profesor nunca fui el mismo.

Ya no fueron esas tardes las mismas, en que dejábamos para aprendizajes que nos eran necesarios tiempo para irnos de pesca y para estudiar la sostenibilidad del recurso (trucha) o el ángulo de lanzamiento de la tanza con el anzuelo o la tarde de caminata por esos tupidos bosques en busca de alguna rareza botánica que buscábamos entre todos, o bien de esa caminata con postas para estudiar las aves y animales cuando la tarde dejaba caer su manto y la luna nos abrigaba con su pálido beso. Ya no fueron los mismos tiempos ni momentos, todo en mí fue distinto,

extrañamente enrarecido para esas risas locas que se agolpaban en mi escritorio.

Una mañana del mes de Diciembre del mismo año de ese viernes, otro grande de mis niños que tenía nombre de grande “Gustavo A. (Alex) Becker M (Monje)” al ingresar al colegio por la mañana y antes de iniciar el servicio me desafió a una reunión en la sala cuatro, nuestra sala, nuestro patio, nuestro hogar para el aprendizaje por unas horas de cada día de lunes a viernes y para algunos de domingo a domingo.

En ese momento un escalofrío recorrió todo mi cuerpo, sentí miedo y susto porque me habían descubierto. Una vez en la sala un lastimero y áspero ronquido de sillas, todos de pie y un “Buen día” como saludo invadió todo ese espacio que antes, era alegre para todos. Era un saludo, solo un buen día que construiríamos todos juntos. Enseguida reconocí algunas lágrimas y supe lo que me venía; pensé - cría cuervos y te sacaran los ojos.

Me piden ocupar mi lugar y enseguida Alex Becker toma por bandera lo que todos habían hablado y que también todos sabían cuál sería mi reacción ya que desde la poesía hice que me conocieran.

—Profe, Tío, Padre para unos y guía para todos.

Eso me gustó, pero no espantó mi susto ni mi miedo, algo me decía que mi fin como profesor estaba llegando.

— Para muchos de nosotros de los que estamos y de los que no están Usted ha sido eso, un viejo, un padre un tío, pero también el mejor maestro.

Continúa:

— Usted no tiene derecho a quitarnos al buen Profe, al buen Padre, al tierno Tío, es que ya sus clases no resultan ser motivadoras ni entretenidas. Su libro de planificaciones ya no es lo que nos enseñó a necesitar. Conocemos cada una de sus desgracias que este año le está dejando y las conocemos porque también las hemos llorado con Usted, Tío. Necesitamos a ese maestro, a ese que era como el reloj de campo que sacaba del letargo a las aves que duermen.

*Sus lapidarias y últimas palabras que salieron de su boca mientras sus ojos se volvían cristalinos detrás de sus lagrimas, fueron: **También se aprende a amar a quien amó primero** y enseguida reclamó mi abrazo con sus brazos extendidos y así uno a uno fueron regalándome su abrazo y yo me sentía aliviado.*

Ese día hablamos de los grandes griegos y de los romanos y su influencia en nuestra cultura, ese día que era jueves llegué a casa que sólo estaba habitada por risas fantasmas de dos niñas traviesas, que ya ahora después de tantos años sólo son lánguido recuerdo. Medité sobre mi situación y de lo que habíamos hablado con mis niños y niñas y resultó que comencé a escribir:

Al señor Director de la Escuela ...

De: Ávaro ...

El que suscribe viene a Ud. a presentar con carácter de irrevocable su renuncia a su cargo de profesor titular de 44 horas semanales en la Comuna...

Al otro día viernes, por cierto como tantos otros viernes, al entrar al colegio grité Beckeer! Vino a mi lado corriendo, miró mi mano y en mi mano un sobre, y sólo con su mirada me dijo que sabía su contenido, esta vez él me dio un nuevo regalo con su abrazo, pero esta vez yo le di las gracias.

Al año siguiente mientras estaba en año sabático ese grupo de niños viajó 280 kilómetros, sin conocer a dónde iban, en mi búsqueda, para que esté presente en su día del alumno ya que ese sería su último año en la escuela y querían que fuera yo quien los despidiese y saludara en su día.

Así escribí para ellos en su día recordando a Pablo de Badelka y para encontrarme con ellos me planteé cuatro interrogantes. ¿Qué son ustedes para mí? ¿Qué provocan en mí? ¿Qué sería de mí sin ustedes? ¿Cómo sería mi vida después sin ustedes? Y hoy por qué no compartir mi mayor miedo con 27 + Yo. Así escribí.

Comenzaré por dar gracias a Dios por permitirme el privilegio de que sea yo el que siembre en vosotros la celosa esperanza del conocimiento y la libertad y ser parte de vuestras vidas.

La primera interrogante ¿Qué son Ustedes para mí?

Tengo que decir que cada uno de vosotros es una perla preciosa en el collar de los días de mi vida, las cuales luzco con especial admiración. Son ustedes los que con sus risas me regalan segundos, con sus gritos y travesuras los que no permiten que yo destierre de mi vida, al niño que Dios dejó en mí para mí y para vosotros.

Son ustedes la seguridad plena de que existe un mañana y yo estaré en él. Por cada uno de ustedes y por ustedes yo seguiré en esta tierra. Al final de esta respuesta descubro que son ustedes un punto exacto en el tiempo donde yo podré saltar al futuro sin

tener que estar en él. Sólo espero ser un buen pasajero en sus recuerdos de vida!

Para la segunda pregunta: ¿Qué provocan en mí?

Acuso que son ustedes como el aire que a cada instante necesito y que son tormenta y son calma, que toman mi vida, la sacuden, la estremecen! Y me dejan flotando entre el césped y el suelo y desde allí veo todo grande, sus vidas son todas grandes vidas y desde ellas por mi vida también me embarco en el velero de los sueños dorados en que ustedes, cada uno de ustedes, son pequeñas luces que guían mi navegar en el mar de vuestras vidas.

Así, llego a la tercera pregunta: ¿Qué sería yo sin Ustedes?

En esta ocasión no diré que sería como perro sin su árbol, puede resultar feo, pero ya lo dije ¿verdad? Ahora, para arreglar lo que acabo de decir, les diré que sin ustedes, sería mi vida como un amanecer de campo donde no se escuche el canto madrugador del reloj con plumas. Alguien tiene que sacar del letargo nocturno a las aves que duermen, para que comiencen otro día. Sí, esos son ustedes, cantos de amaneceres eternos que me invitan a descubrir lo que hay en cada una de mis madrugadas, sin vosotros no podría sentir el aire quieto en el dormir de cada tarde, ni esa brisa fresca y pura de mis amaneceres. Sois el todo y la nada, alegría y espanto en mi vida, la que siente miedo si no estáis en ella.

Para terminar brevemente, mi última interrogante:

¿Qué sería mi vida, después sin ustedes? Es la interrogante recurrente en mi problemática existencia, pero pienso que se llenará de recuerdos en busca de alegrías y tristezas que se cuelgan de vuestros rostros y que cada uno de vosotros me ha regalado. Mi recuerdo será de risas antepasadas en las alegres miradas de niños locos y traviosos, estudiosos y saca vueltas. Son tantas las sonrisas que he atrapado en mis oídos y he almacenado en mis ojos, que sus ecos y alegrías se me apiñan y me cuesta recordar y diferenciar a cada uno de ustedes y a los otros que ya no están pero que existen.

Feliz día para los 27 + yo que hoy es Viernes

Como tantos otros viernes.

8.3. Comentario sobre la narrativa de Álvaro Torres

Fernando León (España)

Máster IEAC en el curso académico 2011/12

Yo he preferido escoger este trabajo de la discusión propia sobre la narrativa de un compañero porque la narrativa que me tocó leer del compañero con quien debía intercambiarla me emocionó mucho. Tal y como entré en clase me llamó el compañero y me dijo, ¿cambiamos narrativas? Es que quiero compartirla contigo puesto que he seleccionado de título una frase que tú dijiste ayer aquí en clase, y eso me llamó la atención.

Quiero decir que, ante todo, realizo mi reflexión desde el más profundo respeto hacia mi compañero y su trabajo, y alabo la gran narrativa que escribió.

Voy a comentar la narrativa de mi compañero Álvaro Torres. Tuvimos la gran suerte de que quiso compartirla con todos y la leyó en voz alta para que la escucháramos todos los que estábamos en clase. Sé, porque iba mirando a mis compañeros, que a muchos se le hizo eterna y muy tediosa dicha narrativa, que algunos ni lo estaban escuchando, y que la gran mayoría no se enteraron exactamente de lo que Álvaro quería compartir con nosotros, cosa que me entristece porque me parece de una gran humildad y valentía lo que él hizo.

Comenzaré por desgranar el título, “¿y por qué no? / 27 y yo”. Ya sólo el título merece especial detenimiento y agradecimiento a su autor. Primero el mío personal por usar mi frase, “¿y por qué no?”, y llevarla a su contexto y a su vivencia, y segundo uno general del grupo clase por hacernos partícipes de su vivencia y querer compartirla con nosotros.”27 y yo”, da significado a Álvaro y los 27 compañeros más que nos encontrábamos en clase, nos hizo parte de su narrativa, iba dedicada a nosotros.

Entiendo que es una narrativa de difícil comprensión por la cantidad de recursos literarios que Álvaro utiliza en su relato. Pienso que se entendería mejor si cada uno se pusiera a leerla tranquilamente como tuve el placer de hacer yo, puesto que hasta a mí me costó comprenderla, y eso que leía y releía donde me perdía del hilo de la narración. Esto puede ser un aspecto negativo de esta narrativa puesto que la finalidad de ésta es que se pueda leer, comprender, reflexionar y de la que se puedan extraer conclusiones de lo contado por el autor, cosa imposible si no se entiende la propia narrativa.

Debo decir que la narrativa de este compañero empezó por aburrirme, no sabía muy bien lo que quería contar, pero poco a poco me fue creando curiosidad e intriga mientras seguía la lectura, hasta el punto de que estaba con ganas de saber cuál era el final. Más que una narrativa, yo me lo tomé a modo de novela, quizás porque soy un gran apasionado de la lectura de este género y por el toque imaginario que Álvaro le daba a su historia mediante sus adornos lingüísticos.

Gracias a sus palabras, sus recursos y su modo de describir los ambientes donde le estaban sucediendo los hechos, hizo que yo pudiera perfectamente empatizar con el autor y ponerme en su situación, tener los mismos sentimientos que él tenía en esos momentos. Pude ponerme en su lugar y sentir esos sentimientos de culpa, nostalgia, pena y admiración a la vez.

Es un relato que contiene varios tipos de narrativa. Fundamentalmente creo que se observan rasgos de una narrativa de liberación, no porque se centre en la libertad y en las capacidades necesarias para romper con las prácticas convencionales y alcanzar objetivos que inicialmente parecían inalcanzables, sino porque es una narrativa de liberación personal. Gracias a que Álvaro puede contar y compartir ese duro momento de su vida, él puede liberarse un poco de toda la carga que aquel momento le impuso, y también gracias a que tiene la valentía y el gran gesto de contárnoslo, nosotros, sus compañeros, podemos conocerlo un poco más y mejor.

*Esta narrativa también contiene características de una **narrativa de aprendizaje** y de inducción puesto que realiza una perspectiva más humana de la escuela y más crítica de su contexto (Álvaro me contó que creó estas clases de lectura porque sus alumnos tenían un bajo nivel lector y para así poder ayudarlos). Él nos cuenta su experiencia, el desafío al que se enfrentó, la lucha que tuvo con ello, y cómo lo superó con más o menos éxito. Él dice que sólo la escribió porque quería compartir esa vivencia con el resto de sus compañeros, pero sé que en el fondo, él sabe que a nosotros conocer su experiencia nos sirve de mucho.*

*Características de una **narrativa de trayecto** también las contemplo en la narrativa de mi compañero, puesto que gracias a ésta, él puede reflexionar sobre su carrera y su vida (aunque tal y como la ha escrito, ya doy por hecho que lo ha reflexionado, y bastante). Con esta narrativa estoy seguro de que ha reflexionado sobre su pasado y ha pensado en qué tiene que cambiar para su*

*quehacer diario y para su futuro. Como gran característica de toda **narración excepcional**, ésta tiene que ser accesible y atractiva para los lectores, aspecto que es dudoso debido al acogimiento que tuvo esta narrativa en el seno de clase, pero a mi juicio posee ambas cosas. También debe ser convincente, describiendo los problemas que los profesores enfrentan y como ellos los solucionan, cosa que creo que está bastante bien descrito, tanto el problema que plantea el profesor, como su manera de enfrentarlo, incluso se pone de manifiesto las consecuencias que acarrea. Por último, una historia excelente debe ser moralmente persuasiva, debe ejercer un impacto en los valores de los lectores, y eso a mí me lo ha provocado. Leyendo las líneas de esta historia, Álvaro me ha dado un buen consejo de cómo se llega a ser buen profesor, de qué resultado te da eso, de qué riesgos se corre con ello, y sobre todo, de que aunque uno caiga, siempre hay gente al lado que te ayudará a levantarte y a volver a ir con la cabeza bien alta.*

Por lo tanto, destaco la narrativa de mi compañero Álvaro como una narrativa excepcional sobre enseñanza a mi juicio, por creer que posee todas las características necesarias para ello. Otros cuando la lean podrán no pensar como yo, pero es una de las cosas bonitas que tiene la narrativa, que cada persona lee la narrativa y la entiende a su propia manera, diferente de los demás.

8.4. Narrativa 16: Narrativa personal

Alberto Domingo Martínez (España)

Narrativa elaborada durante el curso sobre el “Desarrollo profesional de los profesores” (UHU: 2011-2012)

Recuerdo que la sensación de hacer algo de forma corporativa me encantaba. Me sentía muy a gusto formando parte de un colectivo con un objetivo común. Siguiendo los pasos del País entero, en nuestro colegio también creamos una plataforma que reivindicaba la esencia del movimiento 0,7%. Los países llamados del primer mundo, habían acordado utilizar el 0,7% de su P.N.B. (producto nacional bruto) en el desarrollo de países más desfavorecidos del tercer mundo. Ninguno de ellos lo hacía y ciudadanos que dieron lugar a esta plataforma solidaria salieron a la calle para exigirselo.

Recuerdo que en mi colegio un grupo de profesores invitaron al alumnado a reflexionar sobre el problema de la desigualdad existente entre regiones y países del mundo. De estos encuentros surgió una plataforma escolar que luchaba por un mundo más justo y que se adhirió a todos los actos que la “plataforma 0,7 ya” en Sevilla realizó durante aquel año de 1994. En mi memoria quedan clases, conocimientos y sobre todo herramientas que estos y estas profesoras me transmitieron para desenvolverme en la vida. Pero si hay algo que me decantó por querer ser como ellos y ellas fueron actividades como las que he mencionado. En aquel momento no me paré a pensar qué papel debía desempeñar la escuela en la sociedad. Ha sido con el paso del tiempo y reflexionando sobre mi labor docente que capítulos como éstos han arrojado luz a lo que entiendo como educador y escuela. Sin saberlo, o al menos sin ser consciente de ello, las enseñanzas de mis profesores eran el origen de las que ahora intento impartir.

La escuela desde mi punto de vista debe ser el nexo de unión entre la vida familiar y la sociedad, de tal manera que se aporten a ésta ciudadanos y ciudadanas capaces de ser críticos, solidarios y compasibles. Todas las asignaturas, todas las metodologías de enseñanza, todo el conocimiento adquirido en la escuela debe ponerse al servicio de la sociedad en la que el individuo se desarrolla. Lo que aún hoy día más me impacta e intento siempre tenerlo presente en mi labor docente es cómo mis profesores fueron capaces de con su actitud darme la mejor lección posible. Esto es lo que intento hacer en mí día a día. Un ciudadano libre es aquel que elige en libertad, habiendo hecho un análisis crítico de los aspectos que estudia y buscando siempre con su elección el bien común. Toda esta filosofía de vida que comienza con la convivencia en casa con mis padres, mi abuela y mis hermanos se vio refrendada después por formas de sentir y de hacer que mis profesores me transmitieron.

Recuerdo cómo me invitaban a conocer de primera mano la información sin intermediarios (me tragué un pleno completo del congreso en el que se hablaba del movimiento 0,7%, por poner un ejemplo) con el objeto de tener siempre una crítica propia. Recuerdo como nos animaban a investigar siempre con el afán de superación y mejora (mi profesor de Biología seguía formándose en la Facultad o mi profesor de Literatura formaba parte de grupos de investigadores que generaban manuales para la docencia nuevos

o diccionarios). Todos estos aspectos fueron calando en mí, pero lo que más me impactaba de sus formas de actuar era que pese a su nivel cultural mucho más alto que el nuestro, no les parecieran nimios nuestros problemas (los de chavales de 16 años, que en ese momento nos parecen los más importantes). Siempre tenían tiempo para nosotros.

Este sentimiento solidario que tuvo uno de sus refrendos mayores en mi juventud con esta plataforma de justicia sigue hoy día su camino en mi labor docente. Es uno de los pilares básicos de mi labor y uno de los principales objetos de disputa con mis alumnos y alumnas. La solidaridad no es un valor en alza. Por eso creo que la escuela debe ser un baluarte en la sociedad para contar y que aprendan los muchachos que compartiendo se vive mejor, que es más fácil superar los obstáculos cuando se afrontan colectivamente.

8.5. Comentario sobre las narrativas de Álvaro Torres, Alberto Domingo, Darlin Pulgarín y Fernando León

Cecília Galvão

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

O que nos faz mudar? O que provoca em nós a vontade de questionar rotinas, a vontade de iluminar de outro modo os dias que se sucedem e nos inquietam sem conseguirmos, por vezes, identificar as causas do desconforto? Falar de mudança não é simples nem sempre compreendido de forma direta, porque podemos estar a utilizar perspectivas diversas. Fullan (2008) apresenta-nos seis segredos de mudança (ou para a mudança) numa instituição, embora olhando para as pessoas. A ênfase está nas relações de afeto que se estabelecem e na clareza e propósito do que se faz, no sentido de coletivo, na tónica na aprendizagem, na transparência das regras e na aprendizagem do sistema como um todo. Fullan não apresenta as seis categorias deste modo, explica-as em termos das relações de liderança com os pares, trabalhando com recursos que todos produzem para um bem comum, mas a ideia chave está sempre na relação do que é pessoal com uma comunidade. De acordo com este autor, o crescimento com sucesso é atingido quando a cultura da escola suporta a aprendizagem do dia-a-dia dos professores

envolvidos e empenhados em melhorar o que fazem na sala de aula e na própria escola. Todos conhecemos escolas que criam climas de aprendizagem, em que o todo se constrói com os múltiplos projetos, com o entusiasmo das lideranças e a valorização de quem se envolve nas múltiplas atividades. Mas também conhecemos os casos em que se luta contra a corrente, em que a organização não estimula a confiança e se fecha às novas ideias. Falar, por isso, de mudança, coloca-nos em perspectiva um projeto coletivo em que os projetos individuais se interpenetram, dando sentido a esse todo, naquilo a que Boutinet (1990) chama “a articulação de projetos diferentes através das figuras de interferência e de encaixe” (p. 205). Quer isto dizer que um projeto pedagógico para existir necessita que sejam tornadas possíveis interferências entre si e os projetos individuais de professores e de alunos. Ao mesmo tempo é preciso encontrar possibilidades de encaixe com outros projetos, criando espaços de liberdade e de iniciativa.

Estes parágrafos introdutórios têm o propósito de nos situar num contexto muito particular, também ele relacionado com projeto, mudança e formação, ou, dito de outro modo, num contexto de aprendizagem pessoal e partilhada num sentido coletivo. Estamos numa sala de aula de um curso de formação e os relatos transportam-nos para a escola, outras salas de aula ou outros espaços de aprendizagem, dando ainda mais sentido à prática destes professores, agora alunos à procura de algo novo que os ajude a sentirem-se pessoas diferentes. As narrativas desvendam outros lugares, momentos vividos e pensados, pessoas que falam e sentem através das linhas que nos aparecem na escrita. A narrativa tem este mérito, abrir vidas, desenrolar novelas aparentemente imbrincados e ajudar a ver com mais clareza o que estava escondido. Há um propósito pedagógico neste curso que só se completa com os sentidos que cada um retira desse espaço partilhado e são as narrativas individuais que conferem as interferências necessárias e as figuras de encaixe que ajudam a perceber o que se proporcionou. A interação com o outro, à medida que este conta uma determinada situação, permite-nos “compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão” (Galvão, 2005, p. 343).

O desenvolvimento pessoal e profissional relaciona-se nestas quatro narrativas de uma forma complexa com mais sentido para quem narra as experiências que viveu. Quem as lê, ou ouve, percebe-as numa identificação personalizada, saltando para outros patamares de interpretação, remetendo para o que Riessman (2004) chama de níveis de representação da experiência vivida ou da experiência primária. O texto escrito a partir dessa experiência que alguém viveu, ou contou, e que depois é lido ou ouvido, passa a ser interpretado e o significado percebido remete-nos para as nossas próprias experiências, analisadas e refletidas mais profundamente. E este processo de reflexão que questiona o que se viveu proporciona momentos particulares estimulantes de mudança. De acordo com Marília Amorim (2004) “ é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser” (p. 11). Olhar para a nossa própria vida traz-nos a possibilidade de compreender os momentos marcantes que permitiram uma viragem. A expressão remete-nos para a investigação sobre a nossa própria prática e para a autobiografia, a capacidade de narrar a nossa própria história de vida, neste caso profissional (embora saibamos que o pessoal e o profissional se interligam), encontrando os momentos que nos ajudaram a mudar e a evoluir. São esses momentos, a que Christine Josso chama de momentos-charneira, que constituem as categorias que ajudam a compreender a evolução pessoal e profissional de alguém. Momentos-charneira (Josso, 1987):

“São assim designados porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades. Estes momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social e/ou com relações humanas particularmente intensas e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, económicos). Nestes momentos-charneira o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas.” (p. 44)

Nas quatro narrativas podem encontrar-se motivos diferentes para a sua existência, isto é, estas narrativas existem porque há algo

que tem de ser contado, porque o que se viveu marcou quem narra. São esses momentos-marcantes que dão sentido a todo o relato. Num texto pode existir mais do que um desses momentos, mas há, certamente, um episódio especial:

Uma experiência dolorosa: “Se lo bebió el rio (...) era demasiado bueno para que la vida se negara a beberse su cuerpo en un húmedo bejo”. (Álvaro Torres, en adelante A.T.); **uma vontade de transportar algo que ficasse como força:** “Había que sembrar ilusiones en esos corazones de niños y niñas que crecían (...) educar desde la emotividad para la libertad activa” (A.T.); **uma experiência que resultou:** “Una tarde de pesca, una partida de fútbol, unas horas de huerto o de caminata eran una excelente ocasión para estudiar formas, colores, medidas y vidas de hoy y de ayer, escribir para dejar huella crítica de lo que estábamos logrando y haciendo, y todo lo que estábamos viviendo” (A.T.); **a entrada numa nova experiência:** “Otras estrategias y características del trabajo pedagógico realizado consistió en el aprendizaje a través del juego, el trabajo cooperativo y la pedagogía del afecto y la ternura” (Darlin Pulgarín -D. P.); **um modelo de ensino positivo enquanto aluno:** “Todas las asignaturas, todas las metodologías de enseñanza, todo el conocimiento adquirido en la escuela debe ponerse al servicio de la sociedad en la que el individuo se desarrolla. Lo que aún hoy día más me impacta e intento siempre tenerlo presente en mi labor docente es cómo mis profesores fueron capaces de con su actitud darme la mejor lección posible”. (Alberto Domingo -A. D.-); **a experiência de alguém, narrada e sentida pessoalmente:** “Yo he preferido escoger este trabajo de la discusión propia sobre la narrativa de un compañero porque la narrativa que me tocó leer del compañero con quien debía intercambiarla me emocionó mucho”. (Fernando León -F. L.-). Estes momentos marcantes constituem momentos-charneira, propiciadores de mudança, porque se inscrevem num processo de reflexão que não só coloca a pessoa no passado, como perspectiva um futuro diferente. E só desta maneira podemos falar de uma verdadeira reflexão, não confirmatória de práticas, auto elogiosa, mas crítica.

Zeichner (1993) chama a atenção para a importância de desmitificar a reflexão, uma vez que nem sempre é um bom método, uma vez que pode ajudar a validar práticas erradas. Talvez devamos olhar para

a reflexão de um modo desconfiado, percebendo as armadilhas que colocamos nesse processo. É por isso que a mediação da reflexão por outras pessoas, os professores, os supervisores ou os companheiros de aula, é uma excelente estratégia e um processo de desenvolvimento profissional. Argumenta-se hoje a favor de uma concepção de professor como analista simbólico, exercendo a sua ação profissional em contextos marcados pela complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade, em que emerge a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional na ação. É este raciocínio que preside à forte valorização do professor como um “prático-reflexivo”, embora este conceito seja bastante escorregadio em termos de definição, correndo o risco de se utilizar mais como slogan do que em sintonia com a realidade. Partindo da ideia inicial de Schön (1983) sobre a reflexão em ação e sobre a ação, Zeichner (2008) discute três perspectivas: (1) até que ponto a ideia de professor reflexivo resultou em verdadeiro desenvolvimento profissional; (2) o grau de correspondência entre a imagem dos professores em discussões sobre a educação baseada na reflexão dos professores e a realidade do trabalho do professor; e (3) a contribuição do movimento sobre o professor reflexivo para a diminuição do fosso que existe sobre a qualidade da educação do ponto de vista dos alunos de origens sociais e étnicas diferenciadas. Zeichner apresenta-se bastante cético sobre a aplicação que tem sido feita deste conceito em larga escala, vendo pouco efeito do grande movimento por todo o mundo na melhoria da educação. Defende antes a reflexão assente em comunidades de aprendizagem e em reflexão bem supervisionada, em contextos de formação inicial e contínua. Ora o processo de narrar acontecimentos que marcam e obrigam a pensar, partilhar com os outros esses acontecimentos e analisá-los em comunidade pode constituir esse momento de reflexão que ajuda cada um a ir mais longe, percebendo os efeitos no seu próprio desenvolvimento profissional.

Olhemos de novo para as narrativas e a perspectiva de mudança que cada uma transporta no processo de reflexão sobre as práticas:

“Ahora había que aprender a hacer política para la democracia desde la escuela para la escuela (...) tomar conciencia que el patio de la escuela es donde transcurre la infancia, es donde se aprende día a día a ser hombre,

a ser mujer, donde en la práctica diaria se perfeccionan los juegos. Así debía ser la educación para esos niños y niñas y la enseñanza para mí; a través de la práctica de sus vidas, perfeccionarse como hombre o mujer, perfeccionar la obra de arte que es el ser humano (...) era un taller que nació con la intención de generar una estrategia para crear el hábito lector de los niños y niñas (...) por querer hacer niños lectores hicimos niños escritores y uno de ellos era (...) el niño que se lo bebió el agua en su abrazo húmedo, el niño que perdió el miedo de dejar volar sus sentimientos y por el que como maestro y profesor nunca fue él mismo (...) que sería mi vida, ¿después sin ustedes? (...) Son tantas las sonrisas que he atrapado en mis oídos y he almacenado en mis ojos que sus ecos y alegrías se me apiñan y me cuesta recordar y diferenciar a cada uno de ustedes y a los otros que ya no están pero que existen.” (A. T.)

“... hacerme parte de esta realidad me permitió comprender la actitud y posición de las familias vinculadas al proyecto ante diversas situaciones, aunque en ocasiones adversas, pero siempre tratando de asumirlas con respeto y sin llegar a juzgar o señalar de manera despectiva (...) El proyecto La escuela Busca al Niño-a se convirtió en una experiencia que sin lugar a dudas, matizará a las futuras. Puesto que esta primera experiencia de enseñanza infuirá y de hecho influye en las demás.” (D. P.)

“Este sentimiento solidario que tuvo unos de sus referendos mayores en mi juventud con esta plataforma de justicia sigue hoy día su camino en mi labor docente. Es uno de los pilares básicos de mi labor y uno de los principales objetos de disputa con mis alumnos y alumnas (...) la escuela debe ser un baluarte en la sociedad para contar y que aprendan los muchachos que compartiendo se vive mejor, que es más fácil superar los obstáculos cuando se afrontan colectivamente” (A. D.)

“Leyendo las líneas de esta historia, Álvaro me ha dado un buen consejo de cómo se llega a ser buen profesor, de qué resultado te da eso, de qué riesgos se corre con ello, y sobre todo, de que aunque uno caiga, siempre hay gente al lado que te ayudará a levantarte y a volver a ir con la cabeza bien alta.” (F. L.).

Como diz Moreira (2011) “o processo de escrita é, em si mesmo, um processo reflexivo. Recuar no tempo, para recuperar os acontecimentos passados e deles nos distanciarmos, facilita uma perspectiva renovada dos mesmos” (p. 24). E o potencial de aprendizagem relaciona-se com a capacidade de imaginar para além da experiência imediata. Não será a capacidade de ao narrarmos a nossa vida, sermos capazes de encontrar os recursos e os projetos que nos fazem mudar? (Galvão, 2011). E é neste processo de avanços e recuos que os formadores de professores, pelo incentivo à reflexão sobre as práticas, sobre os próprios limites e sobre as formas de os ultrapassar, podem ser os mediadores fundamentais. A narrativa centra-os nesse papel, as histórias da prática a alimentarem discursos sobre a prática e a teoria a dar sentido e a criar momentos de viragem pela reflexão dos próprios.

8.6. Comentario: Álvaro, Darlin y Alberto – Los docentes comprometidos

Jesús Estepa

Universidad de Huelva (España)

Juan M. Escudero (2006) ante el debate sobre el establecimiento de las competencias claves del profesorado para la enseñanza, señala que conviene poner el acento en un marco teórico más comprensivo, articulado sobre un eje ético y moral que nos ayude a justificar mejor tales competencias. Establece para ello cuatro ejes o dimensiones de la profesión docente: 1) se refiere a ciertos valores, creencias y compromisos sociales y morales con la educación; 2) alude al sentido de la eficiencia y su construcción sobre la base de los conocimientos disponibles y el desarrollo de capacidades; 3) incluye un conjunto de visiones, actitudes y prácticas necesarias para establecer con los estudiantes relaciones basadas en el respeto, el cuidado y la responsabilidad; 4) concierne al convencimiento del valor e importancia de trabajar con otros compañeros y abierto a establecer alianzas deseables con las familias, la comunidad y otros agentes sociales.

Estas cuatro dimensiones de la profesión docente las vemos reflejadas en las narrativas de Álvaro, Darlin y Alberto, que son

muy ricas y sugerentes acerca de los rasgos deseables en el perfil profesional del profesorado. Así, respecto al cuarto eje, indica Darlin Es de resaltar, que al final del proyecto, nuestro grupo de tres, se convirtió en un **equipo** de cinco profesores y profesoras, refiriéndose al valor del trabajo con otros compañeros de profesión; los mismos que refiere Álvaro al señalar que Aprendemos con los niños y niñas, con el contacto enriquecedor de cada día con nuestros colegas, y Alberto cuando en la experiencia de sus narrativa habla de un grupo de profesores y de que “la sensación de hacer algo de forma corporativa” le encantaba. Pero también se desarrolla esta cuarta dimensión de la profesión a partir de las necesidades identificadas por Darlin en el trabajo realizado con los niños-as y jóvenes en el Proyecto la Escuela Busca al Niño-a de Medellín (Colombia): se hizo necesario implementar talleres reflexivos con los padres de familia que propendieran por la sensibilización frente al acompañamiento que requieren los hijos en las diferentes situaciones y etapas de la vida de los mismos; igualmente cuando Alberto señala que Toda esta filosofía de vida que comienza con la convivencia en casa con mis padres, mi abuela y mis hermanos se vio refrendada después por formas de sentir y de hacer que mis profesores me transmitieron, ya que esta ética comunitaria debe extenderse también al trabajo con las familias y con el entorno social en donde se ubica el centro de enseñanza.

Este rasgo deseable del perfil profesional implica que debe desarrollarse de manera colectiva, trabajando en equipo para afrontar las dificultades. Pese a las nuevas formas de individualismo que se están desarrollando en la sociedad global, el desarrollo profesional implica un perfeccionamiento en equipo, colegiado, colaborativo, cooperativo porque, al menos en los niveles obligatorios de la enseñanza, los proyectos curriculares deben perseguir la formación integral del alumnado, su educación como seres humanos, más allá de las disciplinas y especialidades, siendo imprescindibles el diálogo y la comunicación entre profesionales que tienen en común un mismo objetivo, para funcionar como una comunidad profesional de aprendizaje, donde se comparten valores y se asume la responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida; comunidad profesional centrada en la colaboración, confianza mutua, respeto y apoyo, así como en el aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo mediante una práctica reflexiva colegiada (Estepa, 2011).

A pesar de que también podríamos poner ejemplos similares extraídos de las narrativas acerca de las dimensiones profesionales tercera y segunda, nos vamos a centrar en la primera por considerar que es la que más destaca en las tres narrativas o la que, para nosotros, podría servir de nexo o eje transversal. Desde nuestra perspectiva, junto a la actitud reflexiva e investigadora, el profesorado debe disponer de una actitud crítica que en gran manera relaciono con la primera dimensión de la profesión docente, establecida por Escudero (2006), como “ ideología, valores, creencias y compromisos con una ética de la justicia y una ética crítica en relación con la educación “. Esta actitud debe permitir al docente la consciencia del valor personal y social de la educación, así como de los compromisos que ha de asumir en orden a garantizarlo con coherencia y eficacia no sólo en la escuela. Mantener esta actitud de compromiso social, evitando el adoctrinamiento del alumnado, y sabiendo interaccionar desde el respeto de sus opiniones, aunque siendo conscientes de la asimetría de los papeles de profesor y de alumno, constituye todo un reto – mayor aún entre el profesorado de Ciencias Sociales- en el perfil de profesor deseable (Estepa, 2011). Afirma Darlin: durante la participación en el proyecto La Escuela Busca al Niño-a se resignificó toda la visión formativa, porque pude vivenciar una de las realidades ocultas en nuestra sociedad (la pobreza, el abandono, el analfabetismo, fenómenos sociales como la desescolarización y la exclusión de derechos fundamentales).

De este modo, a ese compromiso alude Alberto cuando indica que La escuela desde mi punto de vista debe ser el nexo de unión entre la vida familiar y la sociedad, de tal manera que se aporten a ésta ciudadanos y ciudadanas capaces de ser críticos, solidarios y compasibles. Todas las asignaturas, todas las metodologías de enseñanza, todo el conocimiento adquirido en la escuela debe ponerse al servicio de la sociedad en la que el individuo se desarrolla. También Darlin profundiza en esta idea al señalar que Nuestra intervención en la zona, además, propendió a la aceptación del vínculo comunitario, participativo y comprometido, no como una familia más que habita en la zona, sino como un grupo de personas que hacen parte de la comunidad e interiorizaran que relacionarse con el otro aporta beneficios, conocimientos y experiencias de vida. Del mismo modo Álvaro indica que Había que sembrar

ilusiones en esos corazones de niños y niñas que crecían, había que formar ciudadanos responsables para que supiesen vivir en libertad y cuidar esa libertad; la libertad es el bien social máspreciado y para vivir en ella debemos prepararnos, educando y formando ciudadanos libres.

En relación con este compromiso social se habla del profesor como educador, no reducido a docente de una determinada asignatura, materia o área. La no asunción de esta condición por gran parte del profesorado que enseña en el nivel de Secundaria y por una parte considerable de los maestros de la enseñanza Primaria, está influyendo desde nuestra perspectiva en muchos de los males que se achacan a la educación. La visión restrictiva de carácter académico que un sector mayoritario de la sociedad le otorga al profesorado y una concepción respaldada por la cultura escolar y profesional dominantes, son obstáculos que dificultan que el profesorado asuma este papel de educador. Incluso desde las Didácticas específicas hemos podido incidir en este perfil reduccionista del profesor, destacando en exceso las particularidades de la enseñanza y aprendizaje de un contenido concreto; y en la formación inicial, con las sucesivas reformas de los planes de estudio de maestro que empezaron a multiplicar las especialidades, lo que ha podido impedir al estudiante para maestro el desarrollo de un conocimiento integrado de la educación, que le permita la comprensión de la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo una visión holística y multidisciplinar. De este modo afirma Darlin En las capacitaciones, se hacía énfasis sobre el trabajo a desempeñar allí y como el nombre del proyecto era La Escuela Busca al Niño-a, en efecto había que buscarlos, motivarlos hacia las actividades académicas, para luego establecer un vínculo con la escuela; ésa no era la tarea difícil, pues todos éramos conscientes de nuestra **labor educativa**.

Perrenoud (2004) manifiesta que cada vez parece menos razonable rechazar la dimensión educativa del oficio de profesor, pero también sería tan absurdo como injusto esperar de los maestros de escuela virtudes educativas infinitamente más grandes que las de la sociedad que las delega; serían ejemplos que no sabrían esconder el estado del mundo. Este autor denomina a este rasgo deseable del profesorado competencia para afrontar los deberes y los

dilemas éticos de la profesión, a la que asocia cinco competencias específicas que consideramos de gran interés: prevenir la violencia en la escuela y la ciudad; luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase; desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, adquirir estas competencias supone asumir que el profesor constituye un modelo de adulto de referencia para el alumnado, lo que le confiere una autoridad como formador de personas y no exclusivamente como enseñante de una materia. Pero la autoridad no se otorga o concede, sino es algo que se consigue y obtiene. A diferencia del poder, la autoridad se basa en la capacidad de influencia, en el prestigio moral que convence a las personas para que, sin necesidad de recurrir al poder, asuma determinadas conductas. La educación sólo es posible desde la autoridad moral del profesorado, desde el poder es muy difícil, por no decir imposible, educar personas autónomas. Así señala Alberto que Lo que aún hoy día más me impacta e intento siempre tenerlo presente en mi labor docente es cómo mis profesores fueron capaces de con su actitud darme la mejor lección posible.

Además, los conocimientos no son puntos de apoyo suficientes para inspirar en el alumnado comportamientos y actitudes democráticas, solidarias, de defensa del medioambiente, etc., es necesario también que se propicien experiencias en la propia escuela que den sentido a estos saberse aportándoles vivencias. Así afirma Álvaro había que educar para la libertad, para el juego serio de la democracia recién alcanzada. Enseñar y mostrarles a los niños qué era lo que el país pedía de ellos (planes y programas de estudios), pero Álvaro entiende que no basta enseñar la democracia, hay que vivirla y experimentarla en la escuela: lo segundo fue **tomar consenso** en qué queríamos aprender de todo ello y si todo ello nos era representativo y además significativo. Comenzaron las **votaciones**, había que elegir eso que queríamos aprender y necesitábamos saber para cuidar de nuestra libertad,

fue nuestro primer y gran debate (algunos niños decían que no participaban ya que en la escuela no se debía hablar de política, que así lo dijo su papá; que por eso los militares mataron a muchos). Aun así seguimos y poco a poco fuimos perdiendo el miedo a decir lo que pensábamos, y poco a poco fuimos descubriendo entre todos **cómo aprender desde la práctica permanente**. Así, se enseña la democracia participando en la toma de decisiones en el aula, aunque el profesor comprometido y crítico tenga que hacer frente a los peligros de adoctrinamiento del alumnado y al miedo a la libertad de algunos niños que no quieren hablar de política aleccionados por sus padres.

En esta línea, afirma Alberto Este sentimiento solidario que tuvo uno de sus refrendos mayores en mi juventud con esta plataforma de justicia sigue hoy día su camino en mi labor docente. Es uno de los pilares básicos de mi labor y uno de los principales objetos de disputa con mis alumnos y alumnas. La solidaridad no es un valor en alza. Por eso creo que la escuela debe ser un baluarte en la sociedad para contar y que aprendan los muchachos que compartiendo se vive mejor, que es más fácil superar los obstáculos cuando se afrontan colectivamente.

En definitiva, como manifiesta Darlin, la escuela no es un lugar, sino un proceso en el que convergen educandos y educadores con el propósito de generar, crear y transformar formas de aprendizaje y socialización, esa socialización puede ser reproductiva de los modelos y de las relaciones sociales dominantes o puede buscar en el profesorado comprometido la socialización crítica del alumnado enseñándole a leer e interpretar el mundo para intervenir en su transformación y mejora. Esto es lo que destacamos de las narrativas de estos tres docentes como su principal compromiso, en palabras de Alberto se trata de formar ciudadanos libres que elijan en libertad, habiendo hecho un análisis crítico de los aspectos que estudian y buscando siempre con su elección el bien común.



9. Reflexiones finales sobre la narrativa

9.1. La narrativa en la investigación en educación

Javier San Sebastián (España)

Máster IEAC en el curso académico 2011/12

Tengo que reconocer que he comenzado este documento consultando en el Diccionario de la Real Academia Española el significado de la palabra “investigación”. Esto es lo que me he encontrado: “que tiene por fin ampliar el conocimiento científico, sin perseguir, en principio, ninguna aplicación práctica.”

Me gustaría detenerme en la primera parte, “que tiene por fin ampliar el conocimiento...”, ya que creo no habrá demasiada oposición en convenir que, cuando alguien se emplea en una labor de investigación, tiene como primera y principal meta el llegar a poseer más conocimiento sobre alguna materia o problema que el que tenía antes de emprender dicha tarea.

Ahora bien, ¿qué significa científico?, ¿acaso se refiere al procedimiento y técnicas empleadas por las ciencias reconocidas como tales? ¿Quiere decir que es condición sine qua non el deber poder repetir, eso sí, en las mismas condiciones, el experimento y obtener los mismos resultados?... De ser así, la utilización de la narrativa en la investigación será, en todo caso, una técnica muy útil para la obtención de información, y para documentar y permitir distintos puntos de vista al investigador pero, en ningún caso podría ser considerada investigación, precisamente, por carecer de ese matiz científico.

Históricamente este planteamiento ha estado en la mente de muchas personas pero creo que no debiéramos ser tan estrictos y no debiéramos minusvalorar técnicas y metodologías muy útiles en la construcción de conocimiento.

Me explico. Desde mi punto de vista, acometer una labor de investigación debe implicar que, en primer lugar y antes de nada, nos planteemos a dónde queremos llegar, es decir, cuál es el objetivo de nuestra labor. Pensemos, por un momento, que no sabemos nada acerca de la composición del agua, o del proceso de generación de fuego y, situándonos en la época en que estos

elementos eran obtenidos por el azar o por acción de la naturaleza, queremos poder “sintetizar” estos dos elementos y, además, poder controlar el “proceso de producción”.

Los procedimientos utilizados por las ciencias experimentales, en los que mediante análisis, formulación, verificación y refutación de hipótesis, contraste con otras experiencias y repetitividad de los experimentos nos han conducido a que hoy en día estos dos elementos sean, por lo menos en un alto grado, totalmente manejables por “expertos” en el tema.

Ahora bien, el objetivo era precisamente ese, llegar a controlar en cualquier condición la producción de agua y fuego. No tiene sentido el preocuparse por cómo se siente el ser humano ante la escasez de los mismos, lo importante es que si somos capaces de “sintetizarlos” nuestra calidad de vida aumentará y nos podremos dedicar a otras cosas. Por ello, dirigimos todos los esfuerzos a modelizar el “proceso de fabricación” y hacerlo totalmente repetible implicando este hecho que los sentimientos, estado anímico, preocupaciones, etc. del investigador queden, por ser francamente inútiles, fuera del proceso de investigación. Dicho de otra forma, el investigador debe emplear métodos y técnicas que no requieran de su subjetividad. Pero, ¿descartaría alguien la utilización de historias escritas por otras personas en las que narran las fiestas que realizan alrededor de una hoguera que han encendido frotando dos varas sobre una piedra y paja? ¿No sirve de nada que pueblos anteriores a los nuestros hayan dejado escrito que el fuego, al ahuyentar las fieras, les permitía dormir tranquilos? No seré yo quien descarte esa fuente de conocimiento, sí, digo fuente de conocimiento porque probablemente esas “narrativas” hayan sido las que han despertado el interés del investigador preocupado por el estado de bienestar que obtendría al tener el control de los dos elementos que nos han servido de ejemplo.

Sin embargo, me parece que la utilización de la narrativa da para más, quedarnos en este modelo de fuente de conocimiento, aunque importante, significa asumir que la verdadera acción de investigación es explicar la realidad, no el formar parte de ella. Un investigador riguroso, según este esquema, debe abstraerse de sus condiciones y necesidades, es decir, ser totalmente objetivo,

entendiendo objetividad como el ejercicio de la más mínima interacción con el objeto de la investigación, y, ciertamente, eso es deseable, pero, cuando la meta propuesta no es tanto explicar un proceso o fenómeno sino entenderlo o comprenderlo se nos abre otra forma de investigación para nada desdeñable.

La investigación narrativa nos va a ofrecer la posibilidad de vivir experiencias y contextos experimentados por otros colegas o semejantes. No obstante, deberemos huir de relatos simplistas de la realidad; la narrativa, al igual que toda técnica de investigación, debe ser rigurosa en extremo. El narrador debe manifestar lo que él ha vivido y cómo lo ha vivido pero debe aportar datos que aporten generalidad a su experiencia, debe ser, a la hora de describir el contexto de su relato, lo más preciso y metódico posible.

Un lector tiene que vivir lo que el autor de la narrativa ha vivido, tiene que ser capaz de encontrar los suficientes recursos como para ir elaborando su tesis al respecto, en definitiva, ha de ser capaz de, comprendiendo la realidad del autor, situarse en el contexto de lo narrado y extraer sus propias conclusiones.

Aplicando la narrativa a la investigación en educación veo dos puntos en los que puede realizar una importante labor. El primero, es la frontera entre equipos investigadores por un lado y docentes por el otro. A menudo, los segundos ven a los primeros como “lejanos a la realidad”, mientras que los primeros se quejan de las reticencias que encuentran en sus colegas profesores para “probar” nuevas prácticas. El segundo es la interacción entre todo el personal inmerso en las tareas pedagógicas.

Si vemos la narrativa aplicada a la investigación como una secuencia de actividades como pensar, reflexionar, escribir, leer, releer, reescribir y publicar un informe por parte del autor, estaremos obviando una de las, a mi juicio, mayores oportunidades que ofrece este tipo de investigación a los docentes. Yo entiendo la utilización de la narrativa como una actividad de análisis, reflexión y debate entre iguales, es decir, la lectura de un texto provocará en el lector la necesidad de compartir y contrastar lo “aprendido” en dicha lectura, pero el propio hecho de escribirlo habrá ocasionado en el autor el lanzamiento de un proceso de elaboración de ideas y

de planteamiento de hipótesis que, necesariamente, se verán plasmadas en versiones posteriores del mismo relato o en nuevos trabajos.

Esta realimentación de ideas, datos, experiencias y conclusiones va a permitir crear un flujo de conocimiento desde el autor al lector, y viceversa, muy enriquecedor para ambos.

Tradicionalmente la investigación educativa se ha desarrollado bajo el prisma de la llamada “ciencia moderna” quedando la reflexión pedagógica realizada a partir de la práctica docente relegada a un segundo orden y la subjetividad de la experiencia escolar exenta de toda relevancia científica. Creo que la postura colaborativa explicada en el párrafo anterior y que, desde mi punto de vista, debe acompañar toda narrativa, contribuye a la construcción de conocimiento basado en las vivencias y sentimientos de cada persona en su contexto, es decir, describe cómo transcurren las experiencias narradas por el autor desde el punto de vista de sus convicciones, sentimientos, creencias y motivaciones y, lo más importante, permite el contraste de todo ello mediante la interacción entre colegas situados en escenarios sociales, históricos y geográficos diferentes.

Es innegable que este marco de trabajo, basado en la utilización de la narrativa y en el aprovechamiento de la interacción de las distintas subjetividades personales, conduce a una construcción de conocimiento compartido muy eficaz en la formación de los docentes y en su aplicación en la revisión, o transformación, de las prácticas educativas.

9.2. Points of tension in teachers' narratives

Luca Tateo

GRIS – Research group on social interactions, University of Salerno (Italy)

Teacher professional identity and narratives

The role of narratives in the elaboration of teacher professional identity and work experience are strictly interwoven (Ligorio & Tateo, 2008; Tateo, in press). Traditionally, the most relevant part of a teacher professional competence is based on subject matter expertise. Teaching is nowadays understood as more than the simple transmission of knowledge, a set of instrumental actions for achieving learning objectives for students. Thus, pedagogical and ethical dimensions become relevant in professional identity, such as providing a scaffold for the development of students' relational capabilities and emotional management (Tateo & Marsico, in press). In teachers' narratives, life stories, cares about professional life, motivations which form the basis of the profession and the perceived role of the organization culture and practical conditions of work converge to construct a complex scenario and making sense of the professional trajectory (Marsico, 2011). Narratives show how teachers deal with ethical dilemmas they experience and with continuous change and challenges. For instance, school reforms and curricula change challenge teachers professional identity, requiring an elaboration to make sense of the new context (Iannaccone, Tateo, Mollo & Marsico, 2008). In this process, professional identity is the mediator by which turning points – as for instance changes in school organization – are elaborated and included into a new version of life stories, reflecting tensions between the need to keep a coherent identity and to deal with change.

Narrative is the primary form of making sense of human experience. Narrating is a cognitive and emotional process organizing experience into temporally meaningful experiences. By narrating, people account for events by re-constructing, re-organizing and reflecting upon experiences in such a way that a genetic meaning can be created, based upon episodes, their temporal sequence, and the connection among details and facts (Ligorio & Tateo, 2008).

Besides, narrative thinking is interpretative and it is not only about past and present but also about what potentially could be. Narratives also play the function to embed one's personal experience within a social and historical context. Narrative has a twofold role: defines a cultural scenario by comparing his position to others' positions, and by referring to social groups he belongs to; differentiates individual from others, his specificity and originality, to claim his individuality. In other words, through narrative elaboration is negotiated the relationship between otherwise potentially contradictory instances, such as individuality and culture, that is the cultural belonging to a social group and, at the same time, by advocating autonomy as individual. This function is evident when individuals describe life turning points (Ligorio & Tateo, 2008).

In several studies, we underlined how teacher professional identity is formed, shaped and elaborated by these stories, and how professional identity is used to make sense of teaching and change (Iannaccone, Tateo, Mollo & Marsico, 2008; Ligorio & Tateo, 2008; Tateo, in press). Professional identity takes the form of a "story", by which the teacher is able to construct the sense of professional identity, including the system of values and beliefs about the teaching role. The narratives presented in this book are a very good example of the hard narrative work needed to make sense of school experience. How to reconcile the sometimes conflicting dimensions at stake?

Points of tension

In teachers' narratives immediately emerges a dissonance between common sense representation of teaching – totally devoted to students' education, well-being and growth – and the everyday classroom practice (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). In-training and novice teachers especially report this cultural shock when entering a real classroom context, experiencing the discrepancy between their expectations and beliefs and the actual school life. This sense of disorientation is due, according to my perspective, to the fact that in beginner teachers the professional identity is still under construction, thus they have not yet fully elaborated self-narratives, being more difficult to organize and making sense of the different dimensions at stake. Besides, few teachers training

programs support novice to cope with the intense emotional correlate, especially the negative dimension, accompanying school everyday practice. This generates a first tension between the social representation of teacher professional identity and everyday experience. In the experiences presented in this book, it often appears how teachers think about themselves as mainly devoted to students well-being, showing positive emotions towards them, and trying to safeguard the educational relationship with students as the main dimension at stake (Iannaccone, Tateo, Mollo & Marsico, 2008; Ligorio & Tateo, 2008). Thus, when problems emerge challenging professional identity and generating negative feelings – such as changes, failures – teachers project those feelings on others than students – school institution, parents, colleagues, etc.

Teacher's expertise goes beyond the capability to plan, execute and assess lessons. It includes helping students to develop their own learning and collaboration methods, with a greater emphasis on learning as much as on teaching. Teachers are also required to be facilitators, with consequences on the definition of professional identity. At the same time, as critical pedagogy has evidenced, neoliberalism ideology institutionally pushed teaching to become a performing and instrumental activity, emphasizing the measurement of outcomes of both teacher and learners (Tateo & Marsico, in press). The second type of tension is thus between the teacher professional identity of those trained and socialized to the profession in different ways, leading to a fluidity in defining what is the role of the teacher: an intellectual worker, a caring profession or a civil servant, delivering and assessing market-oriented education (Wong, 2006).

Change and fluidity seem to be the decidedly kinds of 21th Century education systems. The problem is that, given the continuous change of education, each teaching situation appears more complex, unique and situated. One of the basic ways to reflect upon practice is to compare present with past experience, checking whether practical solutions previously adopted are still valid. Another way to act is comparing one's own practice with colleagues. This type of reflection establishes a continuity of tradition and routines that become part of teacher professional identity, as far as teaching is largely based on apprenticeship. This leads to a third type of

tension between established practices and solutions, being part of the teacher professional identity, and innovation in teaching – multiculturalism, technology, new pedagogical approaches, reforms, etc. – so that reflection not only affects the Self and the personal performance, but requires to question the institutional framework of norms, values and shared professional standards. Teachers must cope with a double uncertainty of the context and identity present in the processes of change in professional trajectories (Marsico, 2011). The advent of the knowledge society and the wider societal changes (migrations, new educational practices, new technologies, laws, etc.), often reported in the narratives of this book, makes quite impossible to apply previous successful solutions or turning to colleagues practice (see Serrano and Almagro in this book).

Respect to the increasing complexity of teaching job, also demanding an effort in the so-called “non-work” – that is the time devoted to reflection, training, preparation and caring activities, that do not technically constitute work nor provide economic benefit –, teachers face a progressive loss of status. The perceived gap between technical rationalist assumptions presented in current policy discourses and the work experience generates the fourth type of tension in teacher professional identity. Caring and non-work is not enough valorized by institutional policies and often requires a professional cost. Ethical and emotional nature of teachers work is consistently ignored in public policies that seek to assess teachers’ quality (Constanti & Gibbs, 2004). This point of tension is strictly related to the ethical dimension of teaching, which is subject to competing interpretations, reflecting social representation and hierarchy of values shared by social and political stakeholders, about the competencies expected from teachers. This system of representations is mediated by teacher professional identity, affecting the way teachers conceive themselves and their job as professionals (Tateo, in press). The fifth point of tension is thus between “teaching-as-it-is” and “teaching-to-be”. It affects the relationship between a normative conception of teacher’s role in society, the self-awareness and commitment that many teachers feel towards profession, and the engagement in learning processes of students.

Conclusions

The literature on professional identity, our own research experience and the teachers' accounts presented in this book seem to converge towards the idea of some points of tension affecting the elaboration of teacher professional identity. The first tension is between the social representation of teacher, totally devoted to learners' care, and the actual school life, where teachers sometimes experience hard-to-handle frustration and negative feelings. The second source of tension is between the different conceptions of teacher professional identity – caregiver, intellectual, and technician. Increasing societal challenges of knowledge society generate the third point of tension, between established practices and solutions, that become part of professional identity, and fluidity of reforms and innovation in teaching, that challenge the identity, stability and consistency. The societal changes, making precariousness and fluidity embedded in education systems, generate an additional tension between technical rationalist assumptions, presented in current policy discourses to assess teachers' quality, and lived experience of teachers' job, involving ethical and emotional dimensions of teaching. Finally, the discrepancy between “teaching-as-it-is” and “teaching-to-be”, related to conflicting hierarchy of values trigger the fifth vector of tension, which must be managed through teacher professional identity. The mediation of professional identity between values, professional competence, practices and people involved in the educational context, which is elaborated in narratives, is clearly summarized in the following excerpt:

“Si los docentes no sentimos como nuestros los programas educativos, sin adaptarlos a nuestras propias expectativas, ajustándolos a nuestros propios estilos docentes, resolviendo día a día los problemas particulares, no tendría sentido ningún cambio diseñado o ideado por la administración. Lo que sucede en la educación casi siempre está relacionado con lo que le sucede a los docentes y a los estudiantes, con los significados que otorgan a su quehacer diario y con las experiencias compartidas en el aula” (Serrano, in this book).

Teacher professional identity is the resource used to make sense of what happens at school, reinterpreting the institutional framework,

the practices and the innovation in such a way that the core of “teaching-to-be” ideal, that is the educational relationship with learners, is always preserved. The outcomes of this sense-making process could be very different. They can lead to a re-elaboration of teacher professional identity in order to cope with change, they can otherwise provoke a rejection of change, or, finally they can foster a superficial compliance with institutional framework but a different behavior in everyday practice (Iannaccone, Tateo, Mollo & Marsico, 2008). All these vectors of tension – involving emotional, cognitive and identity dimensions – challenge teacher professional identity with respect to its projection towards future. In this sense, the study of teacher professional identity and the teachers own reflective attitude, for which narratives are a very useful instrument, represent a relevant topic that must be taken into account when forming the educational policies and reforms, that are otherwise seriously candidate to fail.



10. Conclusiones

10. Conclusiones

Nuria Climent

Universidad de Huelva (España)

Con este capítulo cerramos este viaje entre la intimidad de distintos profesores en ejercicio y en formación, y las reacciones y reflexiones de otros profesores/investigadores al asomarse a la intimidad mostrada por los primeros. Como ya hemos indicado, las narrativas que se han presentado fueron escritas en un contexto de formación compartida, de algún modo han sido hechas para otros, o al menos siendo conscientes de que se leerían para otros. Una de las preguntas que plantea esta situación es ¿qué pretende el que las escribe? La respuesta a esta cuestión es diversa en función de cada autor, si bien en muchos de los casos parece que éste espera que el que la lea (profesor/futuro profesor) pueda extraer alguna enseñanza de la misma. Así, vemos ejemplos cuyo propósito parece ser ilustrar tanto cómo no debe ser un profesor (en el caso de Sergio Castaño), como cómo debe ser (Sandra López y la mayor parte de las narrativas); mostrar necesidades docentes y modelos de formación (José Luis Huitrado); servir de ayuda a otros docentes/futuros docentes en situaciones similares (Fernando León); o ejemplificar lo gratificante que puede resultar ser profesor (Inmaculada Serrano).

Los momentos que se resaltan suelen suponer un aprendizaje especial en el que lo ha vivido: momentos de cambio (Sandra López como alumna que cambia de contexto escolar y de vida, Dolores Romero como profesora que se sumerge en la investigación en el aula y transforma su práctica), de descubrimiento (José Luis Huitrado descubre necesidades y actitudes de profesores en ejercicio, Enrique Carmona descubre su pasión por la enseñanza), narraciones de primeras veces (Fernando León en su primera experiencia como profesor en prácticas, o Dolores Romero en su primer proyecto de investigación). En muchos de los casos el autor parece atribuirle parte de su motivación para ser profesor, en ocasiones con tintes de qué tipo de profesor (Sandra López, Manuel Núñez, y tantos otros, como abordaremos después en torno a los modelos de profesor que podemos encontrar más o menos explícitos en las distintas narrativas). En algunas de las narrativas

estas experiencias de enseñanza-aprendizaje suponen la semilla del interés de los autores hacia las didácticas específicas, en la búsqueda de otros modos de abordar su tarea como profesores (Miguel Ángel García, por ejemplo, sitúa en su experiencia en un curso de formación inicial su preocupación por una necesidad de mejora e innovación en la enseñanza de las materias).

Estos episodios que los autores reconstruyen rescatándolos de su recuerdo parecen haberse conservado vívidos por su carga emocional. Se convierten en vívidos, a su vez, para los lectores porque incorporan la carga emocional de lo pequeño, con su capacidad de síntesis. De este modo, Sandra López evoca la pérdida de su número de teléfono como símbolo de la pérdida de lo que había sido hasta entonces su vida estable, o José Antonio Molina hace alusión a los maestros fumando en clase como reflejo de una época diferente. Otro elemento que contribuye a su viveza es que añaden detalles que permiten visualizar una secuencia temporal, con su tempo:

(...) cerré los ojos, respiré hondo, los volví a abrir y me vi delante mía a veintitrés niños curiosos observándome de arriba a abajo y a mi tutor mirándome expectante. Abrí el libro, empecé a hablar, empecé a contar lo que tanto me había preparado en mi casa días anteriores (...) (Fernando León)

Además, muestran gran riqueza en dichos detalles (riqueza que, como indica Carlos López, sorprende con el tiempo pasado). Así, Antonio Almagro reconoce cómo después de muchos años aún [se] acuerda como si fuese ayer de las palabras que le dijo el padre de su alumno José.

Un gran porcentaje del contenido de estas narrativas se apoya en emociones. No sorprende que los verbos que encontremos sean (por coger sólo dos narrativas como ejemplo): sentir, entender, preguntarse, desear, notar, no saber, pensar, sufrir, temer, gustar, estar, no estar segura, no olvidar, necesitar (los tomados de la narrativa de Sandra López); preocuparse, angustiarse, descubrir, comprender, encontrar sentido (de la de Enrique Carmona).

Algunas de las narrativas seleccionadas encierran en sí poesía, a veces situada precisamente en esas alegorías de lo pequeño hacia todo lo que evoca. Su poder evocador salta del que lo escribe hacia el que lo lee, bien lo conecte con algo vivido por sí mismo o lo viva en ese momento virtualmente.

Desde el punto de vista del proceso de desarrollo profesional del profesor (considerando que incluye a la formación inicial como profesor), podemos apreciar en estas narrativas el paso desde las primeras experiencias en las que las inquietudes se sitúan en uno mismo (con preocupaciones como estar a la altura, o que te escuchen), a situarlas en los alumnos (qué necesitan) (Fuller y Bown, 1975); desde enseñar, a aprender enseñando (o a enseñar aprendiendo); desde una preocupación centrada en el contenido, a la metodología, y a hacerse preguntas concretas en relación con las situaciones de enseñanza-aprendizaje. La preocupación sobre ser capaz de gestionar la situación dibuja la narrativa de Fernando León (*Pensé en cómo se portarían los niños teniéndome a mí solo al frente de la clase, si me respetarían y yo me sabría dar a respetar, si no podría con ellos y la clase se convertiría en un total desastre en la que no podría dar los conocimientos que quería y donde los niños no pararían de gritar [...] pensaba que cuando llegase la hora de la verdad podría no tener las palabras adecuadas para poder comunicarme con los niños*; como indica Ana Wamba, su propio título habla del sentimiento que define ese momento: *Miedo a errar*) y es compartida por Manuel en su primer su primer día de clase (*Esa noche casi no pugué ojo pensando si sería capaz de llevar una clase yo solo, si los alumnos me respetarían*). El cambio de enfoque hacia el alumno se describe en la de Enrique Carmona: *las clases dejaron de girar en torno a mis miedos y mis necesidades; descubrí que delante de mí había una persona con unas necesidades*. Sorprende en esta última narrativa la agudeza en la sensibilidad del autor para detectar y elegir conscientemente ese cambio en la mirada como profesor (*Hacerme consciente de esta situación me llevó a dar un giro a la situación*). Enrique se pregunta si en relación con su primera experiencia como profesor particular con una alumna, aprende más ella de él o viceversa. En el mismo sentido, Manuel Núñez (que muestra una sensibilidad muy cercana a la de Enrique, también respecto de una primera experiencia como docente) identifica ese aprendizaje (*hay algo mucho más*

importante, y que quizás “Sofía” no sea consciente de ello, de la luz que había encendido en mí, en mi futuro como persona y profesor), que da título a su narrativa (Un alumno más en el aula). En las descripciones de Fernando León se refleja la preocupación por cubrir los contenidos y Enrique Carmona, a su vez, describe el cambio de esa situación, a cuestionarse su práctica.

La curiosidad por el proceso de aprendizaje y enseñanza es una de las constantes en los procesos de desarrollo profesional que se traslucen de las narrativas presentadas. En algunos casos tiene sus antecedentes en inquietudes que el autor sentía como estudiante (Laura Lucas era buena estudiante en la enseñanza primaria y secundaria, pero se preguntaba para qué servía lo que estudiaba; Enrique Carmona declara que *siempre había vivido una curiosidad innata por comprender el mundo que me rodeaba, de investigar, siempre había sido una persona curiosa*). El desarrollo (entendido como crecimiento) profesional se produce cuando el profesor se hace preguntas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en general, y preguntas sobre situaciones concretas (Jaworski, 1998; Climent, 2005). La profundidad en el cambio del profesor puede estar en relación, entre otros aspectos, con la profundidad de este cuestionamiento.

Las necesidades percibidas en los alumnos se muestran el principal detonante del cuestionamiento del profesor (en el propio Fernando León, tras una primera actitud de satisfacción y cierta a-problematización de su práctica – *después de que hubiera salido tan bien, a mi parecer, la clase anterior (...) Cuando mi tutor vio que casi el cien por cien de los alumnos se había enterado (...)* –, su sensibilidad hacia las dificultades de aprendizaje percibidas en una alumna provoca que se inicie en hacerse preguntas sobre cómo enseñar los contenidos y cómo se aprende). Este mismo detonante se hace visible en las experiencias de Enrique Carmona, Inmaculada Serrano, Manuel Núñez o Soraya Infantes. A su vez, la satisfacción ante la mejora en el aprendizaje de los alumnos sustenta y cabe pensar si hace sostenible en el tiempo (Zehetmeier & Krainer, 2011) el proceso de aprendizaje de los profesores. Según indicaban Franke et al. (1998), la diferencia entre un cambio estático (el profesor cambia su práctica y este cambio se mantiene sin generar nuevos cambios) y uno generativo, reside en que lo que el

profesor aprende lleve de la mano un cambio en sus concepciones y la adquisición de un compromiso con la indagación sobre su práctica.

Podemos encontrar diversidad de contextos de desarrollo, donde no sólo los alumnos son los que definen un reto para el profesor (además de en los casos antes mencionados, puede percibirse en la propia situación descrita por José Luis Huitrado, donde los alumnos son profesores en formación), también se retratan escuelas que retan, comunidades que retan y alientan (Darlin Pulgarín) y compañeros que apoyan (como en las experiencias de Antonio Almagro o Dolores Romero).

En las experiencias descritas, el desarrollo es entendido como una mejora en la comprensión de la enseñanza (Muñoz-Catalán et al., 2010; Carrillo y Climent, 2011) (donde estamos usando el término enseñanza en sentido amplio, incluyendo la propia identidad como profesor o aspectos específicos del proceso de aprendizaje). De algún modo, se describen momentos de *insight*, puntos de inflexión que llevan a iluminar características que antes no se consideraban. En los procesos de aprendizaje profesional reflejados se observa la influencia de distintas fuentes identificadas en la investigación (como la experiencia discente, experiencia docente, formación inicial y cosmovisión; Cuenca, 2002; Climent, 2005; Porlán y Rivero, 1998). Es notable la influencia de la experiencia discente, presente en casi todas las narrativas realizadas por profesores sin experiencia profesional (Sergio Castaño, Sandra López, Laura Lucas y Fernando León). La formación inicial como profesores (más bien como expertos en la disciplina de referencia, en este caso Matemáticas) dibuja la visión de la enseñanza de los profesores sobre los que nos habla José Luis Huitrado; así como su formación inicial como maestro (con presencia de materias de contenido psico-pedagógico) da forma al discurso educativo de Fernando León (*quise apoyarme en los conocimientos que tenían de ese tema para poder conectarlo con los que quería que descubriesen del nuevo*). La experiencia docente como vía de aprendizaje podríamos decir que es la temática de la mayoría de las narrativas de profesores en ejercicio. Finalmente, la influencia de la cosmovisión –o *saberes metadisciplinarios* en la terminología de Porlán y Rivero (1998)– es clara en la propia forma y contenido

de las narrativas, con lo que se refleja cómo dibujan los procesos de aprendizaje personales.

A lo largo de las narrativas podemos ir rastreando elementos del conocimiento profesional del profesor que los autores toman en consideración: el conocimiento sobre la materia a enseñar (ante el que José Luis Huitrado se cuestiona cómo se conoce, en un cuestionamiento en el que se refleja la necesidad de un conocimiento del contenido específico del profesor –en la línea de los trabajos de Shulman, 1986, 1987, y su desarrollo posterior en el grupo de Ball –Ball et al., 2008), sobre cómo aprenden los alumnos contenidos concretos y cuestiones relativas a la enseñanza de estos contenidos (presentes en la narrativa de Fernando León), y un conocimiento general sobre el grupo de alumnos al que se enseña, que trasvasa su aprendizaje de la materia y cuestiones específicas de aprendizaje, hacia el alumno como persona. De este modo, de los tres vértices con los que Jaworski (1994) reinterpreta el triángulo educativo, para describir las claves de la práctica del profesor (gestión del aula, mantenimiento del reto matemático y sensibilidad hacia el aprendizaje de los alumnos), la sensibilidad hacia los alumnos se vislumbra como una característica de los autores de algunas narrativas (Manuel Núñez le da la forma de una llamada del alumno hacia el profesor que este último es capaz de percibir: *Fue una llamada de atención en la que parecía que me gritaba: “Profe, necesito que me escuches y conozcas como soy”*) y es subrayado por éstos y otros autores en sus modelos de buen profesor.

Es posible leer entre líneas muchas características que se atribuyen al buen profesor, con muchas coincidencias: conocedor de lo que el alumno necesita, sensible, empático, respetuoso, disponible hacia sus alumnos, creativo, que potencia que sea el alumno el que piense y critique lo que se aprende y para qué, comprometido con su entorno social y con conciencia de la finalidad social de la escuela, que sirve como modelo en valores, crítico con su quehacer y su formación y con los estereotipos sociales, auténtico –en sintonía consigo mismo como persona-, reflexivo y con cierta sistematicidad en esa reflexión, que percibe la enseñanza como un aprendizaje continuo, muy motivado por su profesión, paciente, con expectativas positivas hacia el logro de sus alumnos... Podemos

encontrar estas características en los profesores que son descritos como modelos (Gonzalo, en el caso de la experiencia de Sandra López; Nico, en el caso de Laura Lucas; los profesores anónimos de la narrativa de Alberto Domingo) (o anti-modelos, como Nazaret, en el caso de Sergio Castaño), o de modo más implícito en lo que los autores de las narrativas destacan haber aprendido como profesores. Las características anteriores, por otro lado, se hacen eco de las que se han señalado en la investigación (e.g. Schempp et al., 1998; Sternberg & Horvarth, 1995; Carrillo y Climent, 2011), y las que Li & Kaiser (2011) atribuyen a las concepciones sobre *expertise* de profesores con experiencia: un foco claro en el estudiante, un sólido conocimiento del contenido y las dificultades de los estudiantes, y el uso de la resolución (y formulación) de problemas como estrategia de enseñanza. No hemos de olvidar, sin embargo, que estas características se ven influidas por la propia visión de la enseñanza del que las asocia, como señala Schoenfeld (2011) respecto de las que se le atribuyen desde la investigación.

Con la lectura y análisis en grupo de éstas y otras narrativas puede ser propiciada la construcción de una visión compartida y contrastada con otros de nuestro modelo de buen profesor. La dimensión colaborativa de los procesos de desarrollo está presente también en las narrativas escogidas y los comentarios a éstas.

Creemos que se trata, ante todo, de un libro hermoso. Te permite sumergirte en muchos pequeños mundos personales, diversos, y también en tus propias profundidades. Asimismo, los comentarios sobre estas narrativas complementan el análisis personal que haga el lector y pueden sugerir nuevos pensamientos al respecto. Al igual que Sandra López asocia la vocación a lo que hace especial a algunos profesores, esta pasión por la enseñanza (*sueño*, en palabras de Manuel) es uno de los ingredientes que hacen sugerentes a estas narrativas.



11. Referencias

- Amorim, M. (2004). *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas*. S. Paulo: Musa Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ayuste, A., Flecha, R., Lleras, J. & López, F. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Ball, D.L. (1988). Unlearning to teach mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 8, 40-48.
- Ball, D.L., Thames, M.H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407.
- Barone, T. (1992). A narrative of enhanced professionalism: Educational researchers and popular storybooks about school people. *Educational Researcher*, 21(8), 15-24.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bettelheim, B. (1978; 1ª ed. 1975). *The Uses of Enchantment*. New York: Vintage Books.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). URL: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. 7(4), Art. 12. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Boutinet, J.P. (1996). *Antropología do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.
- Bruner, D. D. (1994). *Inquiry and reflection: Framing narrative practice in education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Carlone, H.B., Haun-Frank, J. & Kimmel, S.C. (2010). Tempered radicals: elementary teachers' narratives of teaching science within and against prevailing meanings of schooling. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 941-965.
- Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history*. Bloomington: Indiana University Press.

- Carrillo, J. & Climent, N. (2011). The development of teachers' expertise through their analysis of good practice in the mathematics classroom. *ZDM* 43, 915-926.
- Chamberlayne, P., Bornat, J. & Wengraf, T. (Eds.) (2000). *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Clandinin, D. J. & Connelly, M. (1991). Narrative and story in practice and research. In D. Schön (Ed), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice* (pp. 258-281). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Climent, N. (2005). *El desarrollo profesional del maestro de Primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso*. ProQuest Digital Dissertations (AAT 3156330).
- Climent, N. & Carrillo, J. (2003). El dominio compartido de la investigación y el desarrollo profesional. Una experiencia en Matemáticas con maestras. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 387-404.
- Constanti, P. & Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Education Management*, 18(4/5), 243-249.
- Cuenca, J.M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral) URL: <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Egan, K. (1994; versão original 1986). *O Uso da Narrativa com Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.

- Erskine, J. A., Lenders, M. R. & Mauffette-Lenders, L. A. (1981). *Teaching with cases*. Waterloo, Canada: Davis and Henderson Ltd.
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. E, J.M. Escudero & A. Luis (Eds), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Estepa, J. (2011). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa. Hacia un nuevo perfil profesional En J.Vallés, D. Álvarez & R. Rickecmann (Eds), *L'activitat docent: intervenció, innovació, investigació* (pp. 335-344). Girona: Documenta Universitaria.
- Feldman, A. (1993). Promoting equitable collaboration between university researchers and school teaches. *Qualitative Studies in Education*, 6(4), 341-357.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los noventa*. Barcelona: Roure.
- Franke, M.L. et al. (1998). Understanding teachers' self-sustaining, generative change in the context of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 67-80.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuller, F. & Bown, O. (1975). On becoming a teacher. In K. Ryan (Ed), *Teacher Education (The 74th yearbook of the National Society for the Study of education)* (pp. 25-52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Galvão, C (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, 11, (2), 327-345.
- Galvão, C. (2011). *A narrativa em educação: Um eixo entre a investigação e o desenvolvimento profissional dos professores. Lição apresentada para obtenção do grau de Agregação em Educação*. Documento não publicado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gil, F. (1997). Educación y narrativa: La práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría de la Educación*, 9, 115-136.

- Gutiérrez, L., Correa, J., Jiménez de Aberasturi, E. & Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Holt, J. (1969). *How children fail*. London: Penguin books Ltd.
- Holt, J. (1970). *How children learn*. London: Penguin books Ltd.
- Hutchings, P. (1993). *Using cases to improve college teaching: a guide to a more reflective practice*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Iannaccone, A., Tateo, L., Mollo, M. & Marsico, G. (2008). L'identité professionnelle des enseignants face au changement: analyses empiriques dans le contexte italien. *Travail et formation en éducation*, 2/2008, [On-line], URL: <http://tfe.revues.org/index754.html>
- Jaworski, B. (1998). Mathematics teacher research: Process, practice and the development of teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1(1), 3-31.
- Josso, C. (1987). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 37-50). Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos humanos.
- Lévi-Strauss, C.(1966). *The Savage Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Li, Y. & Kaiser, G. (2011). Expertise in Mathematics Instruction: Advancing Research and Practice form an International Perspective. In Y. Li & G. Kaiser (Eds), *Expertise in Mathematics Instruction. An International Perspective* (pp. 3-15). New York: Springer.
- Ligorio, M. B., & Tateo, L. (2008). “Just for passion”: dialogical and narrative construction of teachers’ professional identity and educational practices. *European Journal of School Psychology*, Vol. 5(2), 115-142.
- Marina, J. A. (2007). *Elogio a la lectura*. Día de la lectura en Andalucía. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- Marsico, G. (2012). The double uncertainty: Trajectories and professional identity in changing contexts. *Culture & Psychology*, 18 (1), 121-132.

- Mc Ewan, H. & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University. (En castellano en: McEwan, H. & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores).
- Moreira, M. A. (2011). Introdução. In M. A. Moreira (Org.) *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp.23-40). Ramada: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (2009). *Os Professores: presente e futuro*. Lisboa Educa.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Preskill, S. & Jacobvitz, R. (2001). *Stories of teaching: A foundation for educational renewal*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Reis, P. (2004). *Controvérsias sócio-científicas: Discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina de Ciências da Terra e da Vida*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Tesis de doctorado]. Disponible en <http://www.pedrorochareis.net>
- Reis, P. (2007). O ensino da ética nas aulas de ciências através do estudo de casos. *Interacções*, 5, 36-45. Disponible en <http://nonio.eses.pt/interaccoes>
- Reis, P. (2008a). *A escola e as controvérsias sociocientíficas: Perspectivas de alunos e professores*. Lisboa: Escolar Editora.
- Reis, P. (2008b). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34.
- Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo XXI.
- Riessman, C. (1993). *Narrative Analysis*. California: SAGE.

- Roldão, M.C. (1990). *Stories in Education - Plato Revisited*. Vancouver, Canada: Simon Fraser University (texto não publicado).
- Roldão, M.C. (1995). As narrativas em educação – a função mediática da narrativa. *Ensinus*, 3, 25-28.
- Roldão, M.C. (2007) Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Roldão, M.C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In R. Teodora Ens e M. A. Behrens (Orgs), *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Curitiba, BR: Champagnat Editora – PUCPR.
- Rosen, H. (1988). Stories of stories: Footnotes on sly gossip practices. In M. Lightfoot & N. Martin (Eds.), *The word for teaching is learning*. London: Heinemann Educational Books.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D. & Fincher, M. (1998). Differences in novice and competent teachers' knowledge. *Teachers and teaching*, 4(1), 9-20.
- Schoenfeld, A.H. (2011). Reflections on Teacher Expertise. In Y. Li & G. Kaiser (Eds), *Expertise in Mathematics Instruction. An International Perspective* (pp. 327-341). New York: Springer.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Sternberg, R.J. & Horvarth, J.A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.
- Suárez, D., Ochoa, L. & Dávila, P. (2007). Narrativas Docentes y Prácticas Escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. *12NTES*, 14. URL: <http://www.12ntes.com/revista/numero14.pdf>

- Tateo, L. (in press). What do you mean by “teacher”? Psychological research on Teacher Professional Identity. *Psicologia & Sociedade*.
- Tateo, L. & Marsico, G. (in press). Teacher. In T. Teo (Ed), *Encyclopedia of Critical Psychology*, 610. Springer Reference. ChapterDOI: EN_CriticalPsy_597.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wong, J.L.N. (2006). Control and Professional Development: Are Teachers Being Deskilled or Reskilled within the Context of Decentralization? *Educational Studies*, 32 (1), 17-37.
- Zehetmeier, S. & Krainer, K. (2011). Ways of promoting the sustainability of mathematics teachers’ professional development. *ZDM*, vol. 43, 875-887.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2008). *A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education*. Conferência Plenária realizada no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino) na Pontifícia Universidade Católica, em Porto Alegre, Brasil, de 27 a 30 de Abril de 2008.

Listado de autores

- Alberto Domingo Martínez (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Álvaro Torres Pedrero (Chile), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Ana M. Wamba Aguado, Universidad de Huelva (España).
- Antonio J. Almagro García (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Carlos López Arroyo (España), Máster IEAC en el curso académico 2010/11.
- Cecilia Galvão, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal).
- Darlin Pulgarín Vásquez (Colombia), Máster IEAC en el curso académico 2007/08.
- Diana Vasco Mora (Ecuador), Máster IEAC en el curso académico 2009/10.
- Dolores Romero Tenorio (España), Máster IEAC en el curso académico 2000/11.
- Elena Ortega Campos (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Enrique Carmona Medeiro (España), Máster IEAC en el curso académico 2010/11.
- Fernando León Morales (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Inmaculada Serrano Gómez (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Javier San Sebastián Gorostidi (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Jesús Estepa Jiménez, Universidad de Huelva (España).
- José Antonio Molina Marfil (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- José Carrillo Yáñez, Universidad de Huelva (España).
- José Luis Huitrudo Rizo (México), Máster IEAC en el curso académico 2010/11.
- José María Cuenca López, Universidad de Huelva (España).
- Laura Lucas Palacios (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.

- Luca Tateo, GRIS – Research group on social interactions, University of Salerno (Italy).
- Manuel Núñez Serrano (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Maria do Céu Roldão, Universidade Católica Portuguesa (Portugal).
- Miguel Ángel García Carmona (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Nuria Climent Rodríguez, Universidad de Huelva (España).
- Pedro M. Cintado García (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.
- Pedro Rocha dos Reis, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal).
- Ralph Levinson, Institute of Education, University of London (United Kingdom).
- Roque Jiménez Pérez, Universidad de Huelva (España).
- Sandra López Santos (España), Máster IEAC en el curso académico 2010/11.
- Sandra López Santos (España), Máster IEAC en el curso académico 2010/11.
- Sergio Andrés Castaño Cano (Colombia), Máster IEAC en el curso académico 2008/09.
- Soraya Infantes Hernández (España), Máster IEAC en el curso académico 2011/12.



Curriculum vitae

CURRICULUM VITAE

Pedro Rocha dos Reis es profesor asociado de Didáctica de las Ciencias y subdirector del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Su investigación ha versado en torno a la utilización de la discusión de cuestiones controvertidas como estrategia educativa, al desarrollo y conocimiento profesional del profesor para la enseñanza de las ciencias y a la integración de las tecnologías de información y comunicación en el aula. Es profesor del Máster IEAC desde su primera edición.

Nuria Climent Rodríguez es profesora titular de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Huelva. Su investigación ha versado en torno al desarrollo y conocimiento profesional del profesor para la enseñanza de la Matemática, especialmente en entornos colaborativos de desarrollo. Es profesora del Máster IEAC y coordinadora del mismo por la UNIA desde el curso 2010/11.