

CUADERNO DE **PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA**

Publicación Semestral

Año 5. Número 10 / Julio - Diciembre 2008

ISSN 1814 - 4144

**LA NARRATIVA
DOCENTE:
forjando espacios
de reflexión**



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Publicación Semestral

El Cuaderno de Pedagogía Universitaria es un espacio abierto que pretende colaborar con la formación permanente de los docentes en el área pedagógica, proporcionándoles lecturas, reflexiones y testimonios que les ayuden a renovarse y actualizarse personal y profesionalmente.

CONTENIDO

- | | | |
|----------|--|---------|
| 1 | EDITORIAL | Pág. 1 |
| 2 | VOCES DE NUESTROS LECTORES | Pág. 2 |
| 3 | VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA | |
| 3.1 | <i>Notas para pensar la educación en términos narrativos</i>
Tomás Domingo Moratalla y Pablo Mella | Pág. 4 |
| 3.2 | <i>Educar con maestría, educar con sentido</i>
Fernando Vásquez y Daniel Prieto | Pág. 10 |
| 4 | ECOS DESDE LAS FACULTADES | |
| | <i>La narrativa docente como transformadora de la práctica educativa</i>
Rafaela Carrasco y Federica Castro | Pág. 14 |
| 5 | PASOS Y HUELLAS | |
| 5.1 | <i>Desde sus narrativas, las y los docentes universitarios se forman y se forjan para la universidad</i>
Rosa María Cifuentes | Pág. 22 |
| 5.2 | <i>La autobiografía como mediación pedagógica</i>
Mary Cantisano Rojas | Pág. 27 |
| 6 | NOTAS BIBLIOGRÁFICAS | |
| | <i>Resumen del artículo "Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa" de José Luis Meza Rueda</i>
Pedro Ureña | Pág. 31 |
| 7 | CÓMICS PARA EMILIO | |
| | Juan La Mur | |



Cuaderno de Pedagogía Universitaria

Año 5 – Número 10
Julio - Diciembre 2008
ISSN 1814-4144

Directora General

Ana Margarita Haché de Yunén

Directora Ejecutiva

Marta Vicente de Sánchez

Consejo Editorial

Carmen Pérez Valerio
Rosario Olivo de Regalado
Luz Eneida Rodríguez

Diseño y Diagramación

Thais de Andrade

Impresión

Impresora Editora Teófilo, S. A.

Cuaderno de Pedagogía Universitaria es una publicación semestral de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra coordinada por su Centro de Desarrollo Profesional.

Todos los ejemplares están en línea con el texto completo en <http://www.pucmmsti.edu.do/psp/oferta/publicaciones/default.htm> y aparecen en el directorio de Latindex: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, en <http://www.latindex.unam.mx/>

Se agradece la divulgación para fines formativos. Los puntos de vista de los autores no expresan necesariamente la opinión del Consejo Editorial.

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Centro de Desarrollo Profesional
República Dominicana
Teléfono en Santiago: 809-580-1962
Extensión: 4315
Teléfono en Santo Domingo.: 809-535-0111
Extensión: 2270
<http://www.pucmmsti.edu.do>
E- mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do



EDITORIAL

En esta ocasión hemos decidido centrar nuestro interés en la narrativa docente como recurso pedagógico. Narrar, contar o relatar son conceptos que implican unir y organizar secuencias escogidas de vida. Aunque es una actividad cotidiana, que pudiera parecer llana y sencilla, está cargada de cualidades comunicativas que nos acercan a los demás y a nosotros mismos. Es, en esencia, su fuerza para comunicar lo que la pedagogía busca rescatar para enriquecerse como disciplina.

El medio por excelencia del que se vale la educación es el de la expresión discursiva, tanto de forma oral como escrita. Es válido y pertinente, por tanto, que desde la universidad ahondemos en el estudio de la narrativa docente como una vía para nutrir nuestras visiones del desarrollo profesoral.

Aunque la relación narrativa-docencia puede darse a partir de variados enfoques, los textos que presentamos en este ejemplar tienen en común el abordaje con posiciones epistemológicas, ontológicas y éticas.

Así, la narrativa es tratada como una vía de acceso al conocimiento de una realidad, en la subjetividad y contextualidad humanas. Pero también es una manera de afirmación del ser, de la identidad propia y de la que se conforma en el entorno social. Con la palabra les encontramos sentido a nuestras acciones, vinculamos lo que hemos sido con lo que somos y deseamos ser. Y aún más, en la reflexión y en el compartir aparecen con frecuencia la solidaridad y el respeto, fruto de la apertura a otras vivencias. Es una actitud que puede llevar a una mayor prudencia en la construcción de saber, a asumir la convicción de formar con rigor para la integralidad.

Tomás Domingo y Pablo Mella s.j., abren este número del Cuaderno dándonos luces para conocer algunas bases teóricas de la filosofía de la narración, desde los planteamientos de Paul Ricoeur. Ellos nos muestran que todo acto educativo, interpretado desde la actividad del relato, puede estudiarse como un proceso de reconfiguración y comprensión del propio mundo en el tiempo.

También a partir de bases teóricas, el resumen que hace Pedro Ureña a un artículo de José Luis Meza nos lleva a apreciar las posibilidades comunicativas de la narrativa en la docencia, que, con su poder de adentrarse en el corazón humano, provoca la transformación de quien participa en ella.

Dos autores latinoamericanos, Fernando Vásquez y Daniel Prieto, cedieron su permiso para transcribir textos que ya habían sido publicados por ellos. La parte que seleccionamos del primer autor evidencia su agudeza al sintetizar en 10 razones la incorporación de la narrativa a nuestro oficio de maestros. En la segunda parte, Daniel Prieto, cuya forma de escribir refleja una cálida cercanía, nos ofrece caminos concretos para desbloquear la expresión escrita, no sólo en nosotros como docentes, sino en nuestros alumnos.

Como canal de cercanía, la narrativa tiende un puente para volver a uno mismo. Con un diario docente descubrimos zonas reservadas del ser, lo escribimos con la esperanza de enseñar mejor, de alcanzar mayor comprensión de nuestro quehacer, dicen Rafaela Carrasco y Federica Castro en su artículo.

Y para finalizar, hablan los y las docentes. Los demás artículos del ejemplar nos enseñan a escuchar sus palabras. Rosa María Cifuentes y Mary Cantisano seleccionaron reflexiones y autobiografías docentes de algunos participantes del Diplomado y la Especialidad en Pedagogía Universitaria, en la PUCMM. Las vivencias de ellos y ellas nos conmueven y nos demuestran que implicarse en la escritura es abrirse a la transparencia, lo que es, sin duda, un acto de crecimiento valiente y audaz.

Ya sea si construimos saber, si forjamos identidades, si asumimos el compromiso de educar en la coherencia y en la integralidad, Daniel Prieto nos recuerda que simplemente "aprendemos de lo cercano a lo lejano, y lo cercano para un educador, es su experiencia, su vida, su manera de relacionarse con los demás y consigo mismo".



VOCES DE NUESTROS LECTORES



Retroalimentación recibida desde la comunidad académica sobre el ejemplar anterior "Volviendo a la Madre y Maestra", correspondiente a enero-junio 2008

Sra. Ana Margarita Haché de Yunén:

Tengo a bien felicitarla por la excelente publicación del noveno número del Cuaderno de Pedagogía Universitaria, cuyo tema fue "Volviendo a la Madre y Maestra".

Aprovecho para expresarle que el nuevo formato de los cuadernos es muy favorable pues le aporta más elegancia y es de mayor calidad.

Espero que sigan cosechando éxitos con esta interesante publicación.

Reciba mis saludos, atentamente

Mu-Kien Adriana Sang

Vicerrectora Académica, Recinto Santo Tomás de Aquino, PUCMM

Sra. Ana Margarita Haché de Yunén:

La Felicito a usted y al equipo de Cuaderno de Pedagogía Universitaria por la edición pasada "Volviendo a la Madre y Maestra". Todos los artículos fueron de primera; claro, sus escritores son excelentes profesionales, los cuales he tenido la oportunidad de compartir. El artículo del profesor Miniño es un deleite. Es importante destacar la belleza sin igual de la foto que ilustra la página 6. Nuestro campus no tiene nada que envidiar a uno europeo. Felicidades.

Sumaya Rodríguez

Profesora de Ciencias jurídicas y Estudios Teológicos, Campus de Santiago, PUCMM

Al leer este número del Cuaderno, comprendemos mejor el significado que se esconde detrás del nombre. No es solamente una manera bonita de identificar una institución. Los articulistas nos enseñan que si se adoptó el nombre de la Encíclica Social de Juan XXIII fue porque su contenido guiaría el rumbo de la naciente institución, tomando en cuenta el momento histórico y el contexto en que fue creada, como nos los dice el Pablo Mella en su trabajo.

Los autores, voces expertas, nos ofrecen una valiosa ayuda para releer la Encíclica y nos ayudan a desarrollar el "sentido de pertenencia a la Universidad", como explica Prudencio Piña en su magnífico escrito, o a fomentar la "conciencia social", como acertadamente lo describe Alfredo de la Cruz en su entrega.

Ariosto Díaz

Profesor de Estomatología, Campus de Santiago, PUCMM

Para comentar cualquier artículo puede referirse a: cuaderno@pucmmsti.edu.do

LA V PEÑA PEDAGÓGICA, UN ESPACIO ABIERTO AL DIÁLOGO

Este conversatorio, de carácter informal entre el profesorado de la PUCMM, se organiza dos veces al año para compartir ideas y opiniones sobre los artículos del último ejemplar del Cuaderno de Pedagogía Universitaria. El tema anterior fue “Volviendo a la Madre y Maestra” y el encuentro se llevó a cabo el 16 de octubre de 2008, en la sala de profesores de la PUCMM de Santiago. A continuación reseñamos las ideas principales, dialogadas en esa ocasión.

Introducción por cada articulista

Ricardo Miniño relató que se sintió motivado a escribir al recordar sus vivencias en Roma durante la época en que Juan XXIII fue elegido Papa. Él señaló que la Encíclica no fue concebida para las instituciones universitarias y en ella sólo se habla brevemente de la educación en cuanto al ser humano como constructor de su destino. Sin embargo, aquél era el mismo contexto histórico en el que la PUCMM fue fundada, corespondiendo a un momento de cambio en el país. En este sentido, la Iglesia fue certera en su aporte vital para el desarrollo.

Prudencio Piña trató en su artículo el concepto de identidad docente e institucional en relación con la Encíclica. Él considera que los fundadores de la PUCMM quisieron reproducir el interés social de la Mater et Magistra para infundirle una visión social a la comunidad universitaria que se gestaba. En ese momento, el mensaje papal advertía sobre el desbalance económico, por lo que uno de los planteamientos del artículo era que nos preguntáramos hasta qué punto la PUCMM está rescatando esa identidad social originaria o ha optado por legitimar patrones de dominación.

El Padre Alfredo de la Cruz, buscando inspiración para su artículo, se dirigió tanto a egresados como a profesores para saber su opinión acerca de influencia de la PUCMM sobre la conciencia social de sus miembros, recibiendo en general, respuestas positivas. En su artículo, él insiste que la misión de una universidad católica obliga a recordar que la profesionalización será tal si promueve el crecimiento en el ser humano y si el estudiantado, al terminar sus estudios, evidencian una clara conciencia social.

Comentarios de los asistentes

La intención de volver a las ideas de la Encíclica con los ojos de hoy respondió al deseo de reflexionar sobre la identidad de la Universidad a partir de su nombre propio: Madre y Maestra. Siendo conscientes de que la relación entre el nombre y lo que éste denota no es necesariamente directa, se decidió, de todas formas, asumirlo como una guía para el camino.

Se vio claramente que las palabras compromiso, identidad y conciencia social, eran ejes transversales en las introducciones que realizaron los articulistas, así como en la lectura de todo el ejemplar. Uno de los presentes visualizó la imagen de dos profesionales de Estomatología con sus estudiantes, uno de ellos de la PUCMM y el segundo de otra universidad. Así, el cuestionamiento sobre la identidad surge al preguntarse qué elementos pudieran diferenciarlos, si es que los hay. Resulta muy provocadora esta imagen, si partimos del hecho de que todas las universidades son instituciones educativas, comprometidas con la formación de seres humanos. Por tanto, esta comparación puede motivar a profundizar en el sentido más esencial del compromiso católico. Sobre este aspecto, el padre Alfredo de la Cruz aprovechó la oportunidad para invitar a todos a participar en el Primer Congreso del Profesorado Católico que iba a realizarse en pocos días.



Se alabó, como una cualidad de apertura, el hecho de que en la PUCMM trabajan profesores de cualquier tendencia religiosa. Sin embargo, se opinó que es responsabilidad de la Institución formarlos en el conocimiento y la práctica de forjar una identidad católica, de manera que pueda tenderse un puente hacia el estudiantado.

Pero la formación desde la institución a sus docentes puede verse como un círculo que se completa con el planteamiento de Prudencio Piña: el profesor enseña por lo que es, por su síntesis de principios, es la identidad de los profesores la que marca a los estudiantes. En efecto, la construcción de una identidad en la PUCMM no puede desligarse de las personas concretas, de los valores que se viven en comunidad, de las experiencias compartidas que hacen crecer a las personas en grupos.

Se dialogó también con gran interés sobre la vinculación que sugirió la articulista María Virtudes Núñez entre la Encíclica

y el tema de la interculturalidad. En el campus de Santiago la presencia de estudiantes haitianos es de un diez por ciento, y en proporciones más bajas, estudiantes norteamericanos. El profesorado del Departamento de Lingüística Aplicada, desde su posición en la enseñanza de idiomas, se muestra altamente comprometido con las ideas de inclusión y consenso que defiende dicha articulista.

Para terminar, se puntualizó que en teoría comunicacional se superponen los conceptos de personalidad, identidad e imagen. Sin duda, la PUCMM como institución proyecta una imagen. Es preciso, entonces, que la comunidad universitaria profundice en la conformación continua de su identidad, para encontrar certezas en ese dibujar y desdibujar que es todo proceso de construcción permanente.





La reflexión sobre la educación puede plantearse desde distintas perspectivas filosóficas. Asumiendo la filosofía narrativa de Paul Ricoeur, el artículo esboza un abordaje narrativo de la educación.

En una "educación narrativa", la construcción del conocimiento que se verifica en el aula aparece asociada a la construcción de la identidad, y, en definitiva, a la vida misma, de todas las personas implicadas en el proceso educativo. Renunciando a un concepto logocéntrico de inteligencia, se propone educar en una "inteligencia narrativa" que forma a sujetos prudentes capaces de interactuar en contextos tan cambiantes como los actuales, signados por la interculturalidad y el pluralismo de visiones del mundo.

VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

NOTAS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN EN TÉRMINOS NARRATIVOS

Tomás Domingo Moratalla* y Pablo Mella s.j.**

La educación se puede abordar teóricamente con cuantas perspectivas filosóficas existan. Sin embargo, no todas las perspectivas filosóficas responden de modo integral a los diferentes aspectos que entraña la acción humana, signada por la contingencia y la debilidad.

El objetivo de este artículo es presentar una reflexión de la educación en términos narrativos, para aportar en la búsqueda de una teoría más integral de la acción educativa. En muchos ámbitos asistimos a una reducción de la acción educativa a la razón instrumental (Bárcena y Mèlich, 2000), especialmente en estos últimos tiempos siguiendo el mito de la sociedad de la información debido a las nuevas tecnologías.

El presente artículo se apoya en la filosofía de la narración de Paul Ricoeur. Tiene aún un carácter exploratorio, por la cantidad de mediaciones pedagógicas que están en juego en la propuesta. Más que un trabajo acabado, el artículo se presenta como un "reflexionar al andar", para buscar nuevas mediaciones tanto en la práctica docente, como en el diseño curricular.

De qué hablamos cuando decimos educación narrativa? Se puede hablar de educación en términos narrativos, o sencillamente de educación narrativa, a partir de dos enfoques principales: a) Uno didáctico, que consistiría en introducir elementos narrativos en las prácticas educativas. b) Otro curricular, que tomaría en consideración las estructuras narrativas que están en juego en el proceso mismo de educar como un todo.

La perspectiva hermenéutica de Ricoeur nos permite combinar ambas estrategias.

Conviene explicitar o caer en la cuenta del tipo de pensamiento implicado en esta visión de la educación que defendemos. No es lo mismo acercarse al pensamiento en un esquema logocéntrico/racionalista, que hacerlo dentro de una perspectiva narrativa. El logocentrismo piensa que un sujeto solitario puede agotar todos los misterios de la existencia a través de un análisis de tipo proposicional. El positivismo sería el ejemplo más claro de logocentrismo. Ahora bien, más que desechar totalmente uno para optar unilateralmente por el otro, podría postularse como plan investigativo un enfoque de complementariedad. Sin embargo, ahora nos toca abogar y argumentar a favor de la perspectiva narrativa, muchas veces olvidada.

El pensamiento narrativo acoge otros lugares distintos a los de la propia tradición filosófica para construirse. No se limita a vivir de su propia historia, sino que vive también, y sobre todo, de otras realidades, disciplinas o experiencias. Adopta una visión de la literatura, y en general, del fenómeno artístico, abierta al mundo y a la vida. De esta manera, el pensamiento narrativo no se desentiende del mundo, sino que pretende incidir en el mundo de una forma diferente, mostrando posibilidades que el sentido común no alcanza. Sin embargo, la narración tampoco es mera fusión con el mundo existente. Se concibe también como una retirada reflexiva, para una vuelta posterior sobre el mundo que le provoca a hablar.

Ahora bien, la relación que se puede establecer entre filosofía y narración exige

* Doctor en Filosofía. Profesor de Antropología en la Pontificia Universidad de Comillas, Madrid y profesor de enseñanza secundaria en el IES María Zambrano, de Leganés, Madrid. Experto en Paul Ricoeur y traductor de algunas de sus obras.

** Sacerdote jesuita. Doctor en Filosofía Política, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Director del Instituto Filosófico Pedro Francisco Bonó en Santo Domingo y editor de la revista Estudios Sociales.

laboriosidad. La filosofía necesita de la narración para no quedarse en conceptos vacíos que producen sistemas totalizantes, aunque tenga la sensación de que todo ejemplo vital traiciona el concepto y puede inducir al equívoco. De todas formas, la filosofía se llena de experiencia y contenido al aproximarse al fenómeno narrativo, lanzándose al mundo del equívoco del que quiere escaparse. Por otro lado, la narración misma, la experiencia narrativa, apela a la filosofía, a riesgo de perder el frescor de la vida. Ricoeur nos propone una solución a esta tensión: la narración "da que pensar" a la filosofía y la filosofía no puede abdicar de esta tarea ofrecida por la narración. Dicho de otro modo, la narración provoca el pensamiento, haciéndola salir de conceptos abstractos fosilizados en un sistema perfecto.

El primer gran aporte del estudio filosófico de la narración o relato es percibir que fraguamos nuestras identidades o subjetividades a través de relatos. Aplicándolo a la acción educativa, podemos postular una primera tarea de una educación: la constitución de subjetividades capaces de acompañar las transformaciones que imponen las peripecias de la vida, o si queremos, los cambiantes contextos culturales.

El modo de comprensión que se pone en juego en la narración, y que podemos llamar inteligencia narrativa o razón narrativa, implica cambiar nuestros esquemas educativos. Estos esquemas pedagógicos narrativos son más adecuados para educar en un mundo diverso y plural, pues el mundo, nuestro mundo globalizado, se mueve en una pluralidad de mundos, en una pluralidad de sentidos y narraciones.

La educación como relato reconfigurador de la propia vida

Ricoeur analiza la actividad del relato desde una interpretación peculiar de la "mímesis" aristotélica.

La palabra mimesis no significa en la Poética de Aristóteles mera copia de la naturaleza. Su significado singular se remonta más bien a la etimología de la palabra mythos. De acuerdo a la interpretación de Ricoeur, mimesis significa aquí construcción de la trama, propia del poema trágico (Ricoeur, 1987, p. 84). La construcción de la trama

asumidas y compartidas, sólo se comprenden narrándose, porque son acontecimientos, cosas que suceden, cosas que pasan en el tiempo, en esa concordancia discordante que son nuestras vidas. Las experiencias humanas son, pues estructuralmente, narrativas; son concatenaciones de acciones desplegadas en el tiempo, donde se va redefiniendo nuestra posición en el mundo, porque provocan nuevas comprensiones de lo que ha sucedido en nuestra vida.

Para desarrollar el modo en que construimos nuestra identidad o subjetividad en el tiempo, Ricoeur nos habla de una triple mimesis (Ricoeur 1987):

- Mímesis I (pre-figuración): las comprensiones y experiencias previas que el lector y el autor de un texto tienen sobre la acción humana como un curso en el tiempo, y que se vehiculan en los símbolos culturales compartidos
- Mímesis II (configuración): se trata de la construcción literaria de una trama, a través de un relato desarrollado temporalmente sobre la historia de una vida
- Mímesis III (refiguración): aplicación del relato a la propia vida, construyendo un nuevo mundo u horizonte de sentido

Se podría estudiar el "acto educativo", la clase concreta o un curso académico como un proceso de configuración (mímesis II) que actúa sobre unas experiencias previas (mímesis I) y provoca un cambio, una transformación en el propio mundo (mímesis III). Esta mimesis que ejerce el acto educativo se produce en los tres protagonistas de la actividad educativa: estudiante, profesor y materia.

La actividad educativa (MII, la clase concreta, el curso) cambia la vida (del estudiante, del profesor, ¡de la materia!) y la transforma...

Dice Ricoeur que comprender un relato es ver cómo nace de la vida (MI), no es la vida (MII) y, sin embargo, es capaz de cambiar la vida (MIII). Y con la educación, decimos nosotros, pasa lo mismo. Parte de la vida (MI; del estudiante, de la materia, del profesor), no es la vida (¡estamos en clase!) y, sin embargo, cambia la vida, influye en la vida.

	MI	MII	MIII
Estudiante	Viene a clase, con su historia, sus motivaciones, su vida...		Transformación por la clase/el curso... ya no es el mismo, puede cambiar su vida... apropiación
Materia	También la materia se presenta en un determinado momento, hay selección, intereses		La materia misma también se transforma en el encuentro directo, en la aplicación
Profesor	También viene a clase con sus preocupaciones, experiencias previas... su vida...		El profesor también se transforma narrativamente, vitalmente, se apropia del acto mismo...

postula el triunfo de la concordancia sobre la discordancia que siempre acompaña a la experiencia vital. Imaginemos algo sencillo para ver lo que está en juego aquí. Llega una persona amiga llorando ante nosotros. La pregunta que brotará en nuestros labios es "¿Qué te pasa?". Esta pregunta apunta al centro de lo que Ricoeur nos quiere proponer. Las experiencias humanas significativas, para ser

Podemos, por tanto, entender la educación como un proceso de mimesis de la vida de los implicados directamente en el acto educativo (Ricoeur, 1984). No se trata únicamente de transformar determinadas áreas cognitivas especializadas, es decir, de crear algo así como "profesionales especialistas de unas técnicas acreditadas por el mercado de trabajo". Se trata de un complejo proceso humano,

donde los mismos saberes se transforman si consideramos el pensamiento como un proceso abierto en el tiempo, no como la mera repetición de conocimientos establecidos de una vez para siempre.

Ricoeur parte de la relación espontánea y natural que establecemos entre vivir y narrar; de hecho hablamos de la historia de una vida y designamos así el periodo que va del nacer hasta el morir. La estrategia de Ricoeur es someter esta intuición vivida a análisis crítico. Algunas teorías de la narración la definen como ficción, alejándola de la vida. Dice Ricoeur: "... la ficción [narración] contribuye a hacer de la vida, en el sentido biológico de la palabra, una vida humana. Quisiéramos aplicar a la relación entre relato y vida la máxima de Sócrates según la cual una vida que no es analizada no es digna de ser vivida" (Ricoeur 1984, p. 45).

La educación es un proceso de crecimiento, de humanización; por eso podemos entenderla como narración. Gracias a la narración examinamos la vida, la analizamos en sentido socrático. Educación y narración confluyen en este proceso de ser personas, proceso de convertirnos en humanos. Intervienen en la humanización; son factores de humanización. Se trata ahora de ver cómo podemos operar con esta imagen de la educación como narración.

Lo primero que nos invita Ricoeur es a diferenciar entre ambos procesos: vivir y narrar. Las historias se cuentan, y no se viven; la vida se vive y no se cuenta.

¿Qué es narrar? Ricoeur nos lo ha resumido brillantemente en "La vida: un relato en busca de narrador" (1984), y luego, en "Tiempo y narración" (1987) aborda el tema de manera extensa. Tiene en cuenta las teorías modernas del relato, pero señalando que lo fundamental ya fue dicho por Aristóteles en su *Poética*. El concepto más importante que retiene Ricoeur de Aristóteles es el de intriga (trama, *mythos*), que significa tanto invención como vertebración de una historia. La intriga no es algo estático, sino un proceso dinámico que sólo se realiza (y es una de las tesis de Ricoeur) en el lector/espectador vivo de la historia que se narra.

La educación como acto narrativo es también un proceso dinámico, no estático; de nada sirven las historias que contamos, que cuentan los profesores y sus materias, si los que las escuchan no se implican. De hecho, siguiendo a Ricoeur, podríamos decir que las historias mismas necesitan de los lectores/receptores. ¡Necesitamos de los estudiantes! Son ellos y ellas los que salvan nuestras historias y a nosotros mismos, profesores, como narradores. La educación narrativa se centra en el estudiante como clave de la educación. El estudiante es aquel "ser narrativo" (con su historia a medio tramar, ¡como todos!) que en clase escucha historias con las que hace su historia. El profesor es aquel que interviene en este proceso ofreciendo historias-narraciones, siendo él mismo narración-historia viva.

Hay que ver el proceso educativo como imbricación de historias (estudiante, profesor, materia...); historias sin terminar o que si están terminadas se cuentan de otro modo, adquieren un nuevo sentido. Por eso, ver la educación como proceso narrativo es verla como un proceso de emergencia de sentidos, de innovación, creatividad, imaginación o, dicho con una palabra de Hannah Arendt, como nacimiento. Educar narrativamente es ofrecer

nacimientos... (de los estudiantes, de las ideas-historias... ¡y de nosotros mismos, el profesorado!)

La intriga-trama se presenta como una síntesis de elementos heterogéneos. Esto resulta vital tanto para el acto educativo (que hemos circunscrito al aula), como a la acción educativa (que se refiere al conjunto del currículo; ver Barone-Mella, 2003). Nos propone un proyecto no fragmentado de configuración de la persona, sin caer en un ideal totalizador y autoritario. En primer lugar, la intriga-trama es una síntesis de acontecimientos diversos; transforma la diversidad de acontecimientos en la unidad de una historia completa; es más que la sucesión o enumeración caótica de acontecimientos. En segundo lugar, la intriga-trama une los elementos diversos (circunstancias, agentes, pacientes, interacciones...) e incluye los grandes categorías; es una totalidad a la vez concordante y discordante, es "concordancia discordante" (Ricoeur 1984, p. 47). A esta unidad de concordancia/discordancia corresponde por parte del lector una comprensión peculiar: el acto de seguir una historia, que es "una operación compleja".

Esta operación compleja, como puede verse claramente, se debe al respeto de las singularidades sin perderse en el caos de la enumeración contigua de cosas. En ese sentido, la tarea de la educación es también un esfuerzo en este tipo de comprensión de lo singular, sin pretender únicamente la explicación categórica, la teorización establecida de una vez para siempre. Enseñamos la capacidad de seguir una historia, la capacidad de entender historias, la capacidad de producir historias y, más importante, la capacidad de construir la propia historia. Estamos ayudando a lo que Ricoeur (2008) llama en una de sus últimas obras, *Lo justo 2*, "coherencia narrativa". La educación narrativa es una "educación para la coherencia narrativa"; una educación en la identidad narrativa... tarea compleja.

En tercer lugar, la trama-intriga es la síntesis de dos temporalidades: la temporalidad de la sucesión (y luego, y luego...) y la temporalidad de la integración, de la culminación (el *kairós* del Nuevo Testamento), de la configuración. Dice Ricoeur: "Yo diría en este sentido que componer una historia es, desde el punto de vista temporal, extraer una configuración de una sucesión" (Ricoeur, 1984, p. 47).

Esta comparación entre educación y narración o *mimesis* nos lleva a concluir que la principal tarea de la actividad mimética está orientada a poder vivir el transcurrir de la existencia, la vida, como una construcción del sentido de nuestras personas en el tiempo, uniendo peripecias discordantes.

La educación narrativa como enseñanza para vivir éticamente

Así entendida, toda trama comporta ciertos elementos de inteligibilidad, o como decía Aristóteles, toda historia bien contada enseña algo, y enseña aspectos universales de la condición humana. A ese tipo de comprensión que se pone en juego al contar historias (componer historias, educar con historias) se puede llamar "inteligencia narrativa, que está mucho más cerca de la sabiduría práctica y del juicio que de la ciencia" (Ricoeur 1984, p. 48).

La narración es una buena ayuda para la ética, pues con la narración "proponemos a la imaginación y a la meditación casos imaginarios que constituyen otras tantas experiencias de pensamiento mediante las cuales aprendemos a unir los aspectos éticos de la conducta humana

con la felicidad y la desgracia, la fortuna y el infortunio" (Ricoeur 1984, p. 48). Dicho de modo sentencioso, la educación narrativa es una educación moral crítica, reflexiva e imaginativa.

El tipo de inteligencia del relato es el de la inteligencia *phronética*¹ y no teórica. Podemos hablar de una inteligencia narrativa. La educación narrativa consistiría en el desarrollo de la inteligencia narrativa. Tomaría en cuenta la triple mimesis del acto educativo, para que el proceso educativo como tal se convierta en un relato de la propia vida de todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del relato a la vida

El relato, nos dice Ricoeur, conduce a la vida. La configuración del relato no se realiza en la obra sino en el lector, en la vida del lector. "El sentido o el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector" (Ricoeur 1984, p. 51).

El educador en inteligencia narrativa (su disciplina es historia y narración) intentará que sus historias lleguen a los estudiantes, tengan eco en ellos y ellas; en esa intersección del estudiante con la historia brota el sentido; se trata del acontecimiento del sentido, el acontecimiento de la educación. El relato puede transfigurar la experiencia del lector y de igual manera la educación, lo que enseñamos, puede transfigurar la experiencia del estudiantado.

Toda obra literaria permite abrir delante de ella un horizonte de experiencia posible, "un mundo en el cual sería posible habitar" (Ricoeur 1984, p. 51). Ricoeur denomina "mundo del texto" a este horizonte posible de experiencia abierto por el texto literario. El arte de comprender un texto (y aquí consideramos "la materia enseñada" como un texto) ha de pasar por la fusión de horizontes (Gadamer) entre el lector y el horizonte de experiencia que abre la obra.

La educación narrativa supone también ese esfuerzo de fusión de horizontes entre el horizonte de nuestros estudiantes y el horizonte de nuestra materia/nuestras historias. Puede comprenderse

como un esfuerzo de traducción. Llevar las preocupaciones del estudiante a nuestra materia y llevar las preocupaciones de nuestra materia al estudiantado. Un camino de acercamiento que recorren ambos, materia y estudiantes, y que nosotros, profesores, en esta inteligencia narrativa, intentamos propiciar. Es la nueva mayéutica del profesorado que busca desarrollar este tipo de inteligencia práctica, complementaria y profundizadora de la inteligencia teórica.

En la hermenéutica ricoeuriana, un texto no es un conjunto muerto de palabras consignadas por escrito, y que yace en bibliotecas hasta que un ojo curioso lo desempolva como cosa del pasado. Un texto "es una mediación entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, y entre el hombre y él mismo. La mediación entre el hombre y el mundo es lo que se denomina referencialidad; la mediación entre el hombre y el hombre es la comunicabilidad; la mediación entre el hombre y él mismo es la comprensión de sí" (Ricoeur, 1984, 51-52).

Atendiendo a los elementos de esta comprensión de un texto, la educación narrativa, nuestro trabajo con/bajo esta forma de inteligencia, busca: 1) **ampliar referencialidad** (más mundo para nuestros estudiantes), 2) **ampliar comunicabilidad** (más humanidad y socialidad para ellos, más diálogo con otros) y 3) **comprensión de sí** (que se entiendan mejor a sí mismos... que puedan narrar su propia historia).

Como consecuencia, se trataría también de luchar contra otras formas, directas o indirectas, de educación: aquellas que se limitan a la referencialidad descriptiva (esto es lo que hay), a la comunicación utilitaria (¿y esto para qué?) y a la comprensión narcisista (yo sólo hago lo que me gusta).

De la vida biológica a la vida biográfica: la identidad narrativa

La vida no es más que un fenómeno biológico hasta que no es interpretada, y en la interpretación, la ficción, la narración, van a jugar un papel importante. Educación narrativa es que nuestros estudiantes pasen de una vida biológica a una vida biográfica... narrativa.

¹Viene de *Phronesis* que es la palabra griega para designar la virtud moral de la prudencia, que según Aristóteles tiene que ver con el establecimiento del *justo medio* o *meson*. Una persona imprudente, que no sabe buscar el justo medio de las cosas, es incapaz de llevar una vida feliz o integrada. La prudencia aristotélica no se polariza en grandes principios morales abstractos, sino que pondera lo apropiado para cada caso. Es una virtud eminentemente práctica y cercana a la vida cotidiana.



La narración es una mimesis de la vida; la vida es imitada por la narración. En la experiencia viva hay elementos de anclaje de lo narrativo, elementos que posibilitan la "inserción de lo narrativo y cuya necesidad quizás expresa" (Ricoeur, 1984, p. 53).

Las acciones humanas se dan en una "semántica de la acción", en una red nocional muy distinta a la de los movimientos físicos. Esta red nocional es precisamente la que entrará en juego en el relato (agentes, acciones, pacientes, circunstancias). Así, el conocimiento no sería algo caído del cielo de las ideas, un saber de los expertos dioses, sino la construcción paciente. Es lo heterogéneo de las síntesis en que hacemos consistir la trama de un relato. De ahí que: "la misma inteligencia phronética preside la comprensión de la acción (y de la pasión) y la comprensión del relato" (Ricoeur, 1984, p. 53).

Para Ricoeur "La ficción narrativa es una dimensión irreductible de la comprensión de sí. . . . Si es cierto que la ficción no se realiza sino en la vida y que la vida solamente se comprende a través de las historias que narramos sobre ella, resulta que una vida examinada es una vida narrada" (Ricoeur, 1984, p. 55).

Inspirándonos en estas frases, podemos poner como tarea de la educación el ayudar a examinar la vida, que es lo mismo que ayudar a narrar la vida. ¿Cómo? Dando claves, recursos, elementos para narrar, para hacer esas síntesis (si se puede, o al menos intentarlo) de lo heterogéneo. Esta "síntesis de lo heterogéneo" es muy necesaria en estos tiempos del "mosaico de conocimientos" que produce la interconectividad por Internet. Más que nunca urge esta facultad de síntesis de lo heterogéneo en la acción educativa.

Nuestra vida es un esfuerzo de actividad constructiva en la que mediante la inteligencia narrativa intentamos reencontrar, y no imponer desde fuera, "la identidad narrativa que nos constituye" (Ricoeur, 1984, p. 57). La identidad narrativa que emana de una inteligencia narrativa no se cristaliza como una sustantividad cerrada, inaccesible al devenir, pero tampoco como una sucesión incoherente de acontecimientos.

En último término, pues, estamos avocados a definir nuestra subjetividad por la identidad narrativa. Narramos nuestra vida, nuestra historia, aunque no seamos totalmente autores de nuestra vida. Esta es la gran diferencia entre la vida y la ficción; en la vida no somos totalmente autores. La educación narrativa puede colaborar a establecer este sano límite que nos despoja de todo sentimiento de omnipotencia, que amenaza toda convivencia pacífica y creativa.

El estudiante que viene a nuestras clases no "está dado desde el principio", se hace, se construye en el acto educativo mismo. El acto educativo es acto narrativo porque ayuda a configurar las experiencias discordantes de nuestros estudiantes. La narración hace que veamos la educación como un proceso global dinámico; no algo sustancial, cerrado y clausurado. Ya no nos permite pensar la educación como trasvase de unos conocimientos, con los que rellenamos a unos estudiantes que lo asimilan como meros receptáculos vacíos, por un profesor cargado de saber que los transmite. Descubrimos que los estudiantes no están ahí como tábulas rasas, ni los profesores dominan, como muchos creen, un conjunto de conocimientos que están ya dados para siempre y de los cuales son sus canes cerveros.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Barone, S. & Mella, P. (2003). Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 187-218.
- Ricoeur, P. (1984). La vida: un relato en busca de narrador. *En: Educación y Política*. (pp. 45-58). Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Cristiandad.
- Ricoeur, P. (2008). *Lo Justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid: Trotta.



Cuaderno de Pedagogía Universitaria presenta a dos autores invitados que hablan del valor de la narratividad en la docencia. Ambos textos han sido seleccionados por la claridad, sencillez y fuerza con que se relaciona la escritura a los procesos humanos que se dan en todo encuentro educativo.

Ambos autores nos han cedido muy gentilmente su autorización para difundir sus ideas en la comunidad académica de la PUCMM.

Cada uno de los textos es un capítulo de un libro.

El primero se transcribió del libro *Educación con maestría*, del colombiano Fernando Vásquez. El profesor Vásquez es un destacado académico del área de Educación en Colombia y actual director de la Maestría en Docencia de la Universidad De La Salle.

El segundo fue tomado del libro *Educación con sentido: apuntes para el aprendizaje*, del argentino Daniel Prieto, quien ha trabajado por muchos años dentro del ámbito de la comunicación social en educación. Al igual que su colega, el profesor Vásquez, Daniel Prieto está hoy en día comprometido con la formación docente, desde su posición de creador y director de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Cuyo, en Mendoza.

VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

EDUCAR CON MAESTRÍA, EDUCAR CON SENTIDO

Fernando Vásquez y Daniel Prieto



Diez razones para incorporar la narrativa a nuestro oficio de maestros ¹

Fernando Vásquez

Cada día cobra más fuerza la narrativa en variados escenarios profesionales y en diversos campos del conocimiento. Las formas narrativas circulan de manera recurrente en los programas de formación empresarial, en las nuevas formas de comunicar un saber, en los procesos terapéuticos o como soporte irremplazable para los casos de estudio. Ya no parece que la narrativa sea sólo un privilegio de los literatos, de humanistas o de cuentistas fantásticos. Precisamente, es desde ese contexto que deseamos plantear una decena de razones para que la narrativa entre a formar parte del equipamiento didáctico del docente.

Primera razón:

Porque la narrativa afecta no sólo nuestra dimensión cognitiva sino también nuestra emocionalidad. La narrativa, además de irritar nuestra intelección, toca nuestras pasiones, nuestros sentimientos. Tan fuerte es este impacto que terminamos llorando o riendo, profundamente conmovidos con aquellas historias que leemos o escuchamos. Sufrimos y gozamos como si los seres que habitan el mundo de la narrativa fueran

personas conocidas o cercanas a nuestro espacio familiar.

Y aunque sabemos que tales historias son imaginarias, eso no obsta para que nuestros afectos se comprometan hasta la total identificación. Esta bondad de la narrativa puede servir para que los educadores aprendamos estrategias más vinculantes en nuestro discurso, formas más holísticas, más plurales, en nuestra comunicación o en el tipo de relatos que proponemos en clase.

Segunda razón:

Porque la narrativa, en la medida en que está elaborada desde la lógica del conflicto, ayuda a que los lectores o escuchas de la misma tengan la posibilidad de tomar partido, de compadecerse o estar en desacuerdo con uno u otro personaje, con una u otra situación. Lo que la narrativa presenta siempre está en tensión, siempre invita a la participación. No es un conocimiento aséptico o neutro: con la narrativa el espectador o lector siente la necesidad de comprometerse. De alguna manera, la narrativa implica el papel activo del que lee o escucha: a él – como receptor – le compete acabar de terminar lo que el narrador le propone. Este otro punto puede ser muy útil para que los educadores revisemos cuál es el margen de juego de fuerzas contrarias que mostramos en nuestras clases o en los contenidos programáticos. Y dado que la narrativa presenta más de una opinión, más de una postura, si de veras ansiamos que nuestros estudiantes se involucren en algún tema, lo mejor es disponer tal asunto a la manera de dilemas, de conflictos, de antagónicos puntos de vista.

¹ Es una transcripción tomada de Vásquez, F. (2007). Diez razones para incorporar la narrativa a nuestro oficio de maestros. En: *Educación con maestría* (pp. 65-69). Bogotá: Ediciones Unisalle

Tercera razón:

Porque la narrativa no moraliza sino que presenta, sin un afán doctrinal, ciertas acciones o determinados discursos. Más que demostrar, la fuerza de lo narrativo está en la postración. La narrativa deja un espacio, un intersticio, para que los espectadores, lectores u oyentes, saquen sus propias conclusiones. La narrativa no dogmatiza; más bien abre abanicos de posibilidad, muestra situaciones, trae a colación ideas para que cada uno de nosotros sea quien las sopesa y saque sus propias conclusiones. En este sentido, la narrativa se mueve sobre una ética tendiente a desarrollar la autonomía. Las implicaciones para nosotros los maestros saltan a la vista: con la narrativa podemos aprender a actuar menos desde el sojuzgamiento y más desde la comprensión; con la narrativa podemos mermar nuestro afán moralizador por una sana educación desde el respeto por la diferencia; con la narrativa, quizás, tengamos la posibilidad de mostrarnos en nuestras relaciones de aula más indulgentes y más dispuestos para el perdón.

Cuarta razón:

Porque la narrativa hace de la experiencia la mediación fundamental para el conocimiento. Con la narrativa la experiencia adquiere un lugar central. Aquello que le pasa a los seres humanos, esas peripecias o aventuras cotidianas, son de las que se nutre la narrativa. Y lo valioso de oír o leer relatos es que podemos acceder a situaciones semejantes. Tales experiencias incitan nuestra curiosidad y, además, nos muestran que no estamos solos en este mundo, que otros seres – así sean fantásticos – sufren como nosotros las mismas angustias, los mismos dilemas, los mismos temores. Lo que la narrativa destila de esas experiencias, más que un listado de conocimientos, es genuina sabiduría. Valga decir que la narrativa nos advierte a los educadores cómo valoramos o qué lugar le otorgamos a la experiencia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Qué tanto la favorecemos o cuánto de ella dejamos de lado por privilegiar las prácticas intelectivas o de estudio formal.

Quinta razón:

Porque la narrativa, a través de sus amplios y diversos escenarios imaginarios, desborda las fronteras de nuestro mundo familiar. Con la narrativa se potencia lo que nos ha sido dado como especie o como cultura. La narrativa nos enseña que hay siempre algo más allá de las montañas; que no debemos conformarnos, que tenemos que ir siempre en pos de un horizonte, así sea con nuestra imaginación. La narrativa, al mostrarnos “mundos posibles”, catapulta nuestras limitaciones y expande nuestros deseos más insospechados. Este aspecto es fundamental para cualquier proceso formativo, ya que la educación no es un trabajo sobre el presente sino, esencialmente, sobre el futuro. Toda educación genuina tiene como norte lo que aún no es pero que puede llegar a ser.

Sexta razón:

Porque la narrativa incluye dentro de sus estrategias la persuasión placentera y gozosa. El buen narrador, lo sabemos, también desea entretener. Y así sea el conflicto más despiadado o el problema más doloroso, la narrativa lo hace llamativo e interesante. Tal es su fuerza artística. Hay una serie de técnicas, propias de la narrativa, que le dan cierta condición fascinante. Además de mostrar una historia, unos personajes y unos escenarios, la narrativa busca tales elementos entren en una dinámica que sea altamente apelativa para un receptor; en el fondo, cada aspecto tiene que someterse a la gravitación de lo interesante o lo sugestivo. He aquí otra ayuda para los educadores, sobre todo para aquellos que no logramos sacar a nuestros alumnos del marasmo del aburrimiento o el desinterés. Con la narrativa el saber adquiere sabor; el enseñar se alía con el juego y la seducción.



Séptima razón:

Porque en la estructuración propia de la narrativa se sigue una dinámica de inacabamiento progresivo. La narrativa es el reino del continuar. Del suspenso. Los contenidos que va mostrando un relato no son dados como algo definitivo, sino siempre puestos en la cuerda floja de la siguiente peripecia o el siguiente capítulo. Hay una especial didáctica de la narrativa: esa de parcelarse en aras de jalonar la curiosidad. No es la distribución fácil de corte indiscriminado o la parcelación determinada por una cronología, sino la astucia del que teje o hace tramas en pos de ir formando una figura que sólo cobra sentido al terminarla. Y el éxito de un buen narrador es mantener cautiva la atención de su oyente hasta el final de la historia. Este aspecto puede ser muy útil a la hora de hacer la planeación de nuestras asignaturas o en la forma de elaborar nuestros programas. Puede ayudarnos a curricularizar los contenidos académicos de otra manera.

Octava razón:

Porque, dadas las anteriores razones, la narrativa incita a ser recontada una y otra vez y, por lo mismo, a tener uno de los más altos niveles de recordación. Precisamente porque nos ha parecido interesante la historia escuchada, o porque tiene mucho que ver con nuestra edad, o porque a través de ella pudimos hacer parte de otros mundos, la narrativa se renueva volviéndose a contar. Su forma de perdurar es así: repitiéndose. Entonces, el saber que ella comporta se fija muy fácilmente en nuestra memoria. Quizás ni tengamos que aprendérselo tediosamente; es más por su impacto en nuestra atención, por la forma como hirió nuestros afectos, que terminamos aprendiendo tales relatos. He aquí otra pista valiosa para los educadores en lo que se refiere a cómo diseñar o utilizar estrategias de aprendizaje que puedan conservarse para toda la vida. En cómo replanteamos la memorización y el aprendizaje con sentido.

Novena razón:

Porque la narrativa pone al que narra en la condición de ser un autor o alguien consciente de moverse en situación escénica.

Quien cuenta una historia lo hace tanto con sus palabras como con su cuerpo: todo habla cuando alguien narra. Son importantes las inflexiones de su voz, el tono, la textura, son significativos los desplazamientos que hace, los movimientos de brazos y de manos; es clave la utilización de la mirada y el manejo de las pausas y los silencios. El que narra debe tener conciencia constante de auditorio. Desde aspectos tales como dónde se sitúa, desde qué lugar cuenta, hasta sutilezas como por dónde empezar o dónde acabar el relato. Este punto sí que es fundamental para los educadores, pues a veces se piensa que basta con saber la asignatura para conseguir enseñarla, cosa que no es totalmente efectiva. Siempre es mejor ponerle a ese conocimiento que deseamos comunicar un ropaje, un escenario y una presentación lo suficientemente interesante como para movilizar la atención y el interés del posible aprendiz. Una representación capaz de seducirlo, de atraparlo en la magia propia de lo espectacular.

Décima razón:

Porque la narrativa, al activar esa vetusta costumbre de estar reunidos al lado del fuego, nos hace hermanos de una misma sangre cultural. El que narra convoca, a través de sus palabras, los orígenes, el caudal vigoroso de sus mayores. El narrador es narrador porque se sabe depositario de ciertos valores o saberes, de una tradición, que debe legar a los más jóvenes. De alguna forma, el que cuenta historias es un guardián de las mismas. Una especie de vestal que debe alimentar el fuego; un fuego sagrado porque pone en comunión el pasado con el porvenir. Veo acá otra razón para que los maestros incorporem la narrativa a nuestro trabajo cotidiano, pues nuestra tarea comporta un papel esencial en la consolidación y desarrollo de la comunidad: el de mantener la continuidad entre lo que ya fuimos y lo que aún podemos ser. De un lado, los maestros tenemos la responsabilidad de retomar y conservar un patrimonio hecho por muchas generaciones y, de otro, de transferirlo a nuestros descendientes tanto o más enriquecido de cómo nos llegó. Es muy probable que con la ayuda de la narrativa pueda sernos más fácil cumplir tal cometido.

Bibliografía básica

- Mc Ewan, H. & Egan K. (Eds.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Danto, A. (1989). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa*. Una introducción a la narratología. Madrid: Cátedra.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración* (Vols. 1-3). México: Siglo XXI.



La productividad pedagógica ²

Daniel Prieto Castillo

Parto de un concepto, el de entropía. Y retomo para ello lo escrito en otro libro.

La entropía. Uso aquí el concepto, dentro de una tradición inaugurada por Norbert Wiener (*Cibernética y Sociedad*, 1978) en el sentido de pérdida de comunicación o incluso muerte de la misma. Se trata de un riquísimo recurso para entender lo que sucede en instituciones, en familias, en relaciones interpersonales. Y, por supuesto, en la tarea pedagógica.

Cuando la práctica de esta última se reduce a la transmisión de información, la tendencia comunicativa es necesariamente entrópica. No sucede gran cosa en las relaciones interpersonales, solo una voz se desenvuelve con pereza, no hay intercambio, apenas fluye (cuando fluye) un discurso.

La entropía es literalmente antipedagógica, y sin embargo, en muchos casos asegura un modo de trabajo sin mayores sobresaltos. Cuando te mueves casi a nivel del suelo, cuando apenas si permites que se agite un tanto el ambiente, cuando la monotonía impera por todos los rincones, puedes darte el lujo de vivir sin exigirle demasiado, sin preocuparte por transmitir vida y entusiasmo a los demás.

La entropía es enemiga del aprendizaje, pero asegura un suelo mínimo de recepción de información y nadie lo molesta a uno como para ponerlo a reflexionar o a intentar respuestas inteligentes.

Una entropía generalizada caracteriza a no pocas instituciones educativas, y de la misma no suele salir nada valioso, nada apasionante. El discurso se llena así de lugares comunes, de frases trilladas, de reiteraciones de viejos temas, como si uno no tuviera nada que aportar, nada que innovar (Notas sobre *El discurso pedagógico*, Ciriza, A. et. al., 1993).

Falto aquí un compromiso y me apresuro a asumir la responsabilidad por ello. En efecto, el tono del texto rompe la promesa del comienzo de no lanzar en cualquier dirección las dentelladas de la crítica. Pero, luego de mucho reflexionar, opté por incluir ese fragmento, por un motivo fundamental: la entropía es algo presente en exceso en nuestra práctica educativa (y no sólo en ella, por supuesto). Matizo todo lo que haga falta las afirmaciones vertidas, pero con o sin ellas, la relación en la cual

hemos puesto nuestra vida y nuestros días, vive acechada por la entropía. Conocemos muy bien sus causas, y no es cuestión de buscarlas todas en el docente, como a menudo se hace. Pero algo nos toca de responsabilidad.

Digámoslo de una vez: una de las mayores acusaciones levantadas en los últimos tiempos contra la educación media y la universidad gira en torno a la *improductividad*. No es casual que los economistas vengan golpeando las puertas de los sistemas educativos, en estos tiempos de libres empresas y de achicamiento de los estados. Y, cualquiera puede intuirlo, las puertas serán golpeadas con más fuerza en los próximos años.

La entropía es la trama íntima de la improductividad. Cuando no hay comunicación ni entusiasmo, cuando todo se resuelve en una monotonía de palabras que van y regresan, literalmente exangües, no suelen abundar los productos.

Este capítulo se titula *La productividad pedagógica*. ¿Cuándo es productivo el trabajo pedagógico? Cuando el aprendizaje ha sido promovido. ¿Cómo se expresa esto último? En los estudiantes, sin duda, en los aprendices. Si podemos comprobar capacidades desarrolladas luego de años de escuela o de universidad, nos toca enorgullecernos de nuestra productividad pedagógica.

Poco y nada sabemos de esas capacidades. Últimamente nos hemos comenzado a preocupar por ellas, y ciertos indicadores dan señales de alarma en todas direcciones. Pero éstos apenas si son un síntoma de otras cosas que no conocemos. Y, en todo caso, algo se ha hecho en la educación primaria y media, pero la universidad apenas si comienza a desperezarse en ese sentido.

Con los años, y para quienes golpean nuestras puertas los años pasan muy rápido, tendremos un diagnóstico de qué hemos hecho a favor de las capacidades de los jóvenes. Mientras tanto, en muchos rincones del país, y de América Latina, son lanzadas hermosas iniciativas para ofrecer recursos pedagógicos al desenvolvimiento de esas capacidades.

No descartamos los diagnósticos, pero junto a ellos es posible sumarse a esas iniciativas, Propongo una:

la productividad pedagógica va de la mano de la productividad discursiva.

Lo digo con más fuerza:

la trama íntima de la productividad pedagógica es la productividad discursiva.

¿Exagero? Dejo de lado todas las otras prácticas, luego de haber insistido tanto en ellas? De ninguna manera. Sólo comienzo a encarar la parte final de esta obra con una serie de recomendaciones en torno al trabajo con el discurso.

² Es una transcripción tomada de Prieto Castillo, D. (1999). *La productividad pedagógica*. En: *Educación con sentido: Apuntes para el aprendizaje* (pp. 99-109). Mendoza: Ediciones de la Universidad Nacional de Cuyo.

¿Causas? Más de una:

La expresión, porque de eso se trata, constituye uno de los caminos más preciosos de afirmación del propio ser.

Un discurso bien organizado, con sentido, con una cuidadosa selección de sus términos, es, en sociedades como las nuestras (y al parecer desde hace unos cuantos siglos) un requisito básico para abrirse paso en el espacio profesional.

Cuando más se produce discursivamente sea de manera oral o escrita, más se facilita la comunicación.

La escuela, y la universidad, están montadas sobre el discurso; si alguien egresa sin capacidad en esa herramienta, tenemos el contrasentido de un espacio que trabaja con discurso y no puede desarrollar la capacidad discursiva en quienes pasan por él.

El discurso, en nuestra práctica intelectual, es la posibilidad de una obra, en el sentido de algo productivo por nosotros, de una verdadera objetivación de nuestra práctica.

Productividad, entonces, de materiales en los cuales hayan sido volcados los resultados de nuestro esfuerzo. La obra, por humilde que sea, es un camino valiosísimo para romper con la acechanza de la entropía.

¿Hemos revisado alguna vez los productos de nuestros estudiantes a lo largo de años y años? No generalizo, me lo prohíbo una y otra vez. Pero a menudo los resultados son cuadernos de notas, hojas sueltas, una que otra ficha. Y al final del proceso, los jóvenes egresan con las manos vacías y, algo más terribles con las manos sin habilidad para pulsar el discurso.

La producción discursiva se logra luego de un largo proceso, porque a nadie le regalan esa destreza. Estamos ante una acumulación de productos que van mostrando a la vez un desarrollo de la capacidad de expresión, en la cual confluyen otras, porque con el discurso se va aprendiendo a la relacionar, a sintetizar, a comparar, a inferir, a recuperar la propia memoria, entre tantas otras riquísimas posibilidades.

Más aún, uno de los hábitos fundamentales para el desarrollo de otras capacidades, es el expresarse cotidianamente de modo oral y por escrito (no excluyo las imágenes, ni el sonido en general, por supuesto). Una expresión diaria sirve de suelo profundo para otros hábitos ligados al aprendizaje.

Para desbloquear la expresión

A la altura de los últimos años de la enseñanza media, y en buena parte de la universidad, se vive en muchas instituciones educativas un verdadero bloqueo en la expresión, en la fluidez del discurso. No aventuro causas, a menudo denunciadas. Sugiero algunas soluciones que he ensayado en muchas oportunidades. Retomo para esto mi libro *Diseño curricular para escuelas de comunicación*, 1988). Las prácticas se proponen de manera abierta, para ser adaptadas a distintas situaciones y edades.

Dado un enunciado de cinco palabras: "la contaminación nos está matando", escribir un texto de, mínimo, 25 líneas y máximo de 40, en el cual se despliegue esa afirmación.

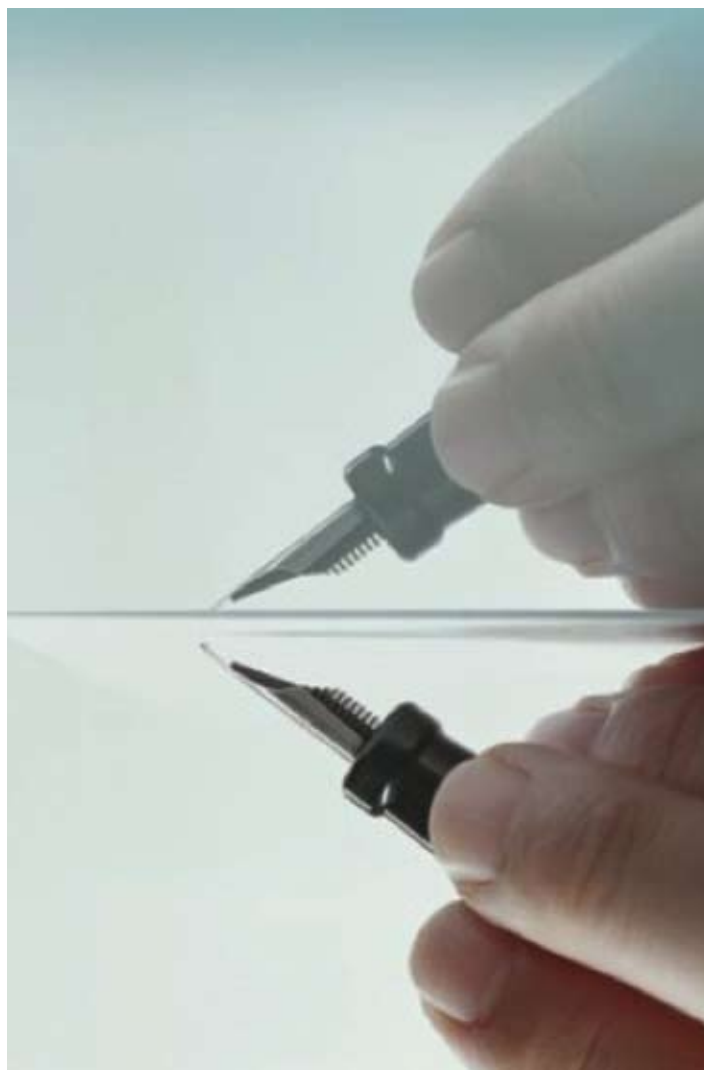
Dado un texto de 40 líneas, reducirlo a cinco, con la condición de que en éstas se exprese lo fundamental. Dado un texto de 100 líneas, se procede a subrayar los enunciados decisivos y se elabora, a partir de ellos, la síntesis.

Dado un texto de 100 líneas, se procede a seleccionar partes que quedan sin cambios, por su importancia, en tanto que se sintetizan otras.

Dado un texto de 40 líneas, se mantienen algunas partes sin variación, en tanto que se amplían otras para dar mayor cantidad de detalles.

Dado un enunciado, "el amor vence siempre", se procede a desarrollarlo en sentido positivo, mediante el uso de recursos adjetivos de calificación.

Dado el mismo enunciado, se procede a desarrollarlo en sentido negativo, mediante el uso de recursos de adjetivos de calificación.



Dado un texto de 100 líneas, escrito para calificar a alguien o algo de determinada manera, son identificados los elementos calificativos y se procede a cambiarlos por elementos contrarios.

Dado un enunciado, "Juan era un niño que vivía en la montaña, se procede a pintar, caracterizar al niño, de manera que lo veamos en su calidad de habitante de la montaña.

Dado un enunciado, "Juan era la alegría de la misma", se procede a desarrollar esa caracterización.

Dado un enunciado, "Juan era la alegría de la misma, Pedro la tristeza", se procede a desarrollar esta antítesis en un marcado juego de contrapunto.

Dado un texto de 100 líneas en que se exagera la pintura de un personaje y se deja en las sombras a otro, se procede a invertir las cosas y los personajes secundarios pasan, por su caracterización, a primer plano.

Dado un texto de 100 líneas escrito en primera persona, se procede a una transformación, de manera de narrar lo mismo en boca de otro ser.

Dado un texto de 100 líneas escrito en tercera persona, se procede a reelaborarlo en primera persona.

Dado un hecho narrado de manera despersonalizada, se procede a personalizarlo incluyendo percepciones, testimonios, vivencias de uno o más seres.

Dado un enunciado "la pobreza lo golpeaba sin clemencia", se procede a desarrollar esa caracterización hacia la presentación de las posibles causas.

Dado el mismo enunciado, se procede a desarrollarlo hacia lo que sucederá si continúa esa situación; el ejercicio se puede orientar en sentido positivo o negativo.

Dado un texto de 100 líneas, en que la situación inicial es feliz, se procede a transformarla en negativa y a reformular todo en función de ella.

Dado un texto volcado hacia el pasado, se procede a cambiar todos los recursos verbales a tiempo futuro, con las consiguientes variaciones en el resto.

Dado un texto volcado al futuro, se procede a cambiar todos los recursos verbales por formas pretéritas, con la consiguiente transformación del sentido.

Dado un texto referido una situación actual, se procede a proyectarlo al futuro y a imaginarlo en un escenario distinto.

Dado un texto referido una situación actual, se procede a llevarlo al pasado, y a imaginarlo en un escenario propio de, por ejemplo, los años 30.

Dado un texto de 100 líneas serán analizadas las propuestas patentes y latentes, a fin de comprobar si existe congruencia entre las mismas o si están en contradicción.

Bien, hasta acá los ejemplos. Son sólo indicativos y, como puede comprobar el lector, muchos de ellos están en la línea de la literatura o de la enseñanza de la lengua. Pero, con todas las variaciones del caso, es posible jugar de esta manera con otras disciplinas.

El desbloqueo de la expresión se logra, por supuesto, por otros caminos. Muestro los míos y me apoyo para ello en experiencias con universitarios de primer ingreso e incluso con profesores.

¿Sólo juegos, pérdida de tiempo cuando la ciencia es tan seria y hay tanto para hacer? Sí, juegos, pero productivos. Cuando alguien se topa una y otra vez con su propio discurso, como contra una masa opaca, no puede abrirse camino en los requerimientos del mundo profesional. Junto al desbloqueo, está la labor de seguimiento del propio aprendizaje. Para ello, hemos propuesto con Francisco el *texto paralelo*.

El texto paralelo

Un recurso valioso de recuperación y desenvolvimiento de la capacidad expresiva, por lo tanto, de productividad discursiva, es el del *texto paralelo*, entendido como un material generado por el propio estudiante a medida que se produce su aprendizaje. Pensamos en un registro de experiencias vividas a diario, en un cuaderno o en una carpeta, que va dando cuenta de entrevistas, observaciones, aplicaciones, hallazgos en otros documentos, entre tantas otras posibilidades.

Retomo *¿Qué significa aprender?* (1992)

"El texto paralelo significa el intento de centrar el proceso en la producción del estudiante, objetivada en un documento en el cuál día a día se vuelcan testimonios, vivencias, resultados de reflexiones e investigaciones, como síntesis de la labor de aprendizaje."

Cuando escribimos *La mediación pedagógica* (1992) nos planteamos la siguiente pregunta: ¿qué significa que el estudiante construya su propio texto? Y la respondimos de esta manera:

- Que se enfrenta al texto de la institución con ojos críticos y creativos.
- Que se realiza un seguimiento tangible de su proceso de aprendizaje.
- Que se obliga a observar su contexto y a extraer información del mismo.
- Que materializa su aprendizaje en un producto propio.
- Que se vuelve autor, redacta, describe, se expresa.
- Que logra un documento precioso para evaluar su propio aprendizaje.

Partíamos de la siguiente propuesta:

...el texto paralelo se desarrollará en cada uno de los cursos del programa, atesorará el producto de las reflexiones, de la relación texto-contexto, testimonios, vivencias, noticias, informaciones, críticas..., de modo que el material generado sea la prueba más fehaciente del proceso de autoaprendizaje. Es decir, este último se va logrando a través de diferentes percepciones sobre un tema o problema, con el acontecer de cada día, con la proyección hacia el futuro, con las propias reacciones afectivas, con la propia historia, con lo que va naciendo de las relaciones grupales, con, en síntesis, la totalidad de la vida cotidiana.

El sistema trata de ir más allá de la simple acumulación de conceptos y de la comprobación de la apropiación de los mismos por pruebas cognitivas. El *texto paralelo* es el resultado de un proceso de maduración y es la mejor prueba del aprendizaje.

Y, en un nuevo capítulo para la segunda edición de *La mediación pedagógica*, dedicado precisamente al texto paralelo, escribimos, tomando en consideración una experiencia con profesores que pasaron por un proceso de aprendizaje basado en las instancias: De los testimonios recogidos entre quienes han producido su texto paralelo, pudimos reconocer algunas de sus consecuencias.

La alegría ante la propia obra. Al comienzo, cuando tocó trabajar en primer texto, llovieron las quejas y cundieron las incertidumbres. Nada que ocultar: casi nadie escribía, casi nadie había tenido la experiencia de crear con el discurso. Una vez vencidas las inhibiciones iniciales, el discurso comenzó a fluir y los productos fueron naciendo sin tensiones, con una creciente satisfacción personal.

La revalorización de la propia existencia. Las prácticas, que llevan a tomarse a uno mismo como objeto de aprendizaje, desbordaron todas las previsiones. Desencadenadas a través de preguntas tan sencillas como "¿Cuál fue la experiencia pedagógica más hermosa de su niñez?", "¿Cuál fue la peor?", abrieron viejas compuertas y permitieron volcar la propia vida a la reflexión.

La participación de otros seres en la empresa. Sobre todo de la familia. Algunas actividades piden recortar y pegar, y eso significó para los pequeños una buena oportunidad de colaboración con su padre o su madre.

La apertura a otros espacios discursivos. El método pide de manera constante la referencia a los medios de difusión colectiva, a manifestaciones de la literatura, de la riquísima cultura de un país. Ya no se puede seguir en el encierro en



el viejo discurso de la enseñanza, plasmado en textos y en reglamentaciones.

La aprobación del discurso. Una vida trabajando con la palabra y a la hora de utilizarla se choca uno con ella, comienzan los balbuceos. Así fue al principio en muchos casos. Pero pronto el discurso ganó en fluidez y en riqueza expresiva. Hay modalidades personales, por supuesto: modos más estructurados de comunicar y otros profundamente afectivos, cercanos a las maravillosas reglas de juego del relato.

El desarrollo de la creatividad. Imaginemos a alguien condenado a repetir día a día lo escrito por otros. Por caminos semejantes es fácil que se duerma la creatividad. Pero la comprobación ha sido hermosa: la creatividad no estaba perdida, sólo dormía. Y

el despertar arrojó todo tipo de iniciativas, tanto referentes al contenido como a la forma de los materiales.

La recuperación del valor del aprendizaje. Vivida y gozada una experiencia semejante ¿cómo continuar con una pedagogía despersonalizada en el propio trabajo? Los cambios en las relaciones del aula y en las sugerencias de hacer a los estudiantes se hicieron notar muy pronto.

El texto paralelo se convierte, al final de un proceso, en un documento de referencia para otras actividades, incluso en un producto de intercambio con otros compañeros. Constituye, en definitiva, una obra, con todo lo que ello significa para su creador y para quienes tienen oportunidad de conocerla.

Referencias bibliográficas

- Ciriza, A. et. al. (1993). *El discurso pedagógico*. San José de Costa Rica: RNTC.
- Gutiérrez, F. & Prieto Castillo, D. (1992). *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José de Costa Rica: RNTC.
- Gutiérrez, F. & Prieto Castillo, D. (1992). *¿Qué significa aprender?* San José de Costa Rica: (mimeo)
- Prieto Castillo, D. (1988). *Diseño curricular para escuelas de comunicación*. Quito: CIESPAL.
- Wiener, N. (1978). *Cibernética y sociedad*. México: CONACyT.



ECOS DESDE LAS FACULTADES

LA NARRATIVA DOCENTE COMO TRANSFORMADORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Rafaela Carrasco* y Federica Castro**

La escritura sistemática de un diario se convierte en un poderoso instrumento epistémico, capaz de conducir al docente a través de un proceso de reflexión y ajustes en su quehacer práctico. Por eso, la integración del diario en nuestra práctica docente nos ubica mejor en nuestro compromiso personal y social de transformarnos e innovar en las tareas educativas.

La escritura sistemática de un diario se convierte en un poderoso instrumento epistémico capaz de conducir al docente a través de un proceso de reflexión y ajuste en su quehacer práctico. En tal sentido, la integración del diario en nuestra práctica docente nos ubica mejor en nuestro compromiso personal y social de transformarnos e innovar en las tareas educativas. Pero, ¿Cómo mediante el proceso de escritura podemos transformar nuestra práctica docente?

Escribir es, antes que nada, una actividad comunicativa. Es, tal vez, la estrategia más rentable para participar en la cultura discursiva de las disciplinas universitarias y el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. De hecho, toda comunidad discursiva conserva unos modos de escribir que son parte inherente de su cultura. Escribir, por lo tanto, puede convertirse en un instrumento para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento (Carlino, 2005).

Por otro lado, hoy nadie duda del valor socio-histórico de la escritura. Según lo expresa

Cassany (1999, p. 13), "Estamos abocados a escribir. Recordamos nuestra edad porque registramos la fecha de nacimiento, existimos legalmente porque tenemos un carnet escrito que lo certifica, poseemos propiedades y realizamos actividades sólo con el visto bueno de escrituras y contratos; nuestras posibilidades de vida y desarrollo sociocultural dependen en buena medida de la escolarización y ésta, indudablemente, de la capacidad de leer y escribir. En el trabajo, el dominio de las técnicas escritas es una cualidad muy apreciada; quien comunica tiene más posibilidades de promoción, satisfacción y éxito profesional!"

Por supuesto, cuando se trata de la profesión docente, la importancia de la escritura como instrumento de aprendizaje cobra dimensiones extraordinarias. Para Bruner (como se cita en Crookes, 2003, p. 24), la narrativa docente "ha sido identificada como una forma clásica de obtener conocimiento y constituye también una manera de representarnos a nosotros mismos; es decir, una forma de descubrir quiénes somos y en qué nos estamos convirtiendo". En este sentido, el hacernos conscientes de nuestra práctica mediante el proceso de la escritura, podría resultar en una forma de contribución a nuestro desarrollo profesional.

Tal y como afirman Richards y Lockhart (1996, p. 7): "El proceso de escritura en sí nos da nuevas explicaciones y entendimientos

*Maestría en Lingüística y Directora del Departamento de Humanidades, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus de Santiago. Coordinadora de la Formación de Capacitadas del Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CETT-PUCMM).

** Maestría en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Candidata a Doctorado en Educación, concentración TESOL en la Universidad de Exeter, Inglaterra. Decana Asociada de la Facultad de Ciencias y Humanidades, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus de Santiago.

sobre actuaciones pasadas y, en ese sentido, se convierte en un proceso de descubrimiento cuyo propósito principal es provocar la reflexión sobre dichas actuaciones". Por consiguiente, incorporar de manera integral en nuestro quehacer una actitud de constante revisión y análisis podría, en cierta forma, asegurar la calidad de los procesos que ejecutamos en el aula.

Según Leo Barlett (como se cita en Bailey, Curtis & Nunan, 2001, p. 37): " El proceso de reflexión tiene un doble sentido en que considera la relación entre el pensamiento y la acción del individuo y la relación del profesor como miembro de un colectivo que llamamos sociedad". Asimismo, Schön (como se cita en Zeichner y Liston, 1996) ubica el proceso reflexivo en dos momentos, uno durante la acción educativa (reflexión-en-la-acción) y el otro antes, en el momento de la planificación y después de la acción educativa (reflexión-sobre-la-acción). A este último momento corresponde uno de los recursos más comunes y utilizados en la enseñanza basada en una práctica reflexiva: el *diario docente* o *diario reflexivo*, cuya elaboración se realiza a través de un proceso narrativo.

De acuerdo con Richards y Farrell (2005), el diario reflexivo puede ayudar al profesor a cuestionarse, explorar y analizar su práctica docente en general y a aclarar sus propios pensamientos, creencias y actitudes. Es una oportunidad para reflexionar sobre acciones y situaciones que ocurrieron en el salón de clases y que, a menos que mantengamos un récord escrito de las mismas, se olvidarán y pasarán inadvertidas, desaprovechando, así, oportunidades de mejorar, cambiar o confirmar prácticas exitosas.

El proceso reflexivo debe ser guiado y estructurado, no al azar. Para quien se inicia en la redacción de diarios reflexivos, es conveniente hacerlo con una sola clase y por lo menos una vez cada semana de manera sistemática. Pero, ¿cómo empezar a escribir? El profesor, entre otras muchas cosas debe ser un buen observador, tanto de los comportamientos y actitudes de sus estudiantes como de sí mismo, o sea, que quien decide orientar su

práctica docente hacia la reflexión debe estar permanentemente atento a su forma de actuar, decidir y reaccionar tanto dentro como fuera del salón de clases.

Bailey, Curtis & Nunan (2001, p. 49) definen el proceso de la elaboración de diarios como "una oportunidad que tienen los profesores de usar el proceso de la escritura para describir y explorar sus propias prácticas de enseñanza". Daloglu (2001) sustenta que en la medida en que el profesorado está consciente de la efectividad de las actividades de enseñanza y aprendizaje que realiza, mayor será su autonomía y control sobre el ejercicio de su práctica docente. En tal sentido, incorporar en la práctica docente la elaboración de diarios se convierte en una gran ayuda para observar lo que hacemos y sus efectos para potenciar aprendizajes en nuestros alumnos.

Para la elaboración de diarios es de mucha utilidad seguir algún tipo de modelo reflexivo como es el ciclo de aprendizaje basado en la experiencia que presenta Kolb (como se cita en Randall & Thornton, 2001, p. 45). El mismo consta de cuatro etapas sucesivas:

1. Experiencia concreta
2. Observación reflexiva
3. Conceptualización abstracta
4. Experimentación activa

Si elaboráramos una pregunta para explicar o describir cada una de estas etapas, sería de la siguiente manera:

1. ¿Qué pasó?
2. ¿Por qué pasó?
3. ¿Cómo pasó?
4. ¿Qué haré la próxima vez?

Al contestar cada una de estas preguntas de manera bien detallada, estaremos iniciando nuestro proceso de redacción de



diarios reflexivos a través de la narrativa docente. Otra opción que nos podría ayudar en este proceso, es la elaboración de más preguntas para guiar nuestra reflexión. Por ejemplo:

- ¿Cuáles fueron las fortalezas principales de la clase de hoy?
- ¿Qué cambiaría de esta clase?
- ¿Pienso que la clase de hoy fue un éxito? ¿Por qué?
- ¿Cuáles condiciones fueron importantes para que estos resultados se dieran?
- ¿De qué otra forma podría haber enseñado esta clase?
- ¿Creo que el contenido de la clase de hoy fue importante para los estudiantes? ¿Por qué?

De esta forma, los resultados estarán más enfocados y serán más provechosos para informarnos acerca de la efectividad de los procedimientos, estrategias y actividades de la clase impartida.

Escribir un diario contribuye, por tanto, a la construcción de la propia persona, a descubrirnos en las zonas más reservadas del ser: en los pensamientos, en los propios sueños, angustias, deseos, grandezas y miserias; así como a descubrir las metas y las utopías grandes y pequeñas. Y es que, al escribir, entran en acción procesos cognitivos y metacognitivos que no ocurren con otras formas de aprender.

Emprender la escritura de un diario en la comunidad docente posibilita la reflexión sobre los diferentes elementos que inciden en la calidad de los aprendizajes que ocurren en el aula y fuera de ella. Puede convertirse en el medio para analizar, categorizar y, por lo tanto, someter a revisión crítica nuestra práctica y, por supuesto, la revisión crítica conducirá a ajustar las intervenciones y demás apoyos que se ofrecen en las sesiones didácticas.

Registrar continua y sistemáticamente lo que ocurre al poner en acción los planes pedagógicos, se convierte, poco a poco, en el insumo para la reflexión crítica y autocrítica que debe ser parte consustancial de una práctica docente que privilegia las mejores opciones para que los estudiantes aprendan. De hecho, se trata de un medio para recoger evidencias de cómo las intervenciones

que realizamos como docentes posibilitan o no el desarrollo de mejores aprendizajes.

Con el tiempo, estas narrativas o récords escritos de nuestras experiencias docentes, constituyen una data invaluable para informarnos sobre nuestra práctica. A través de la lectura de estas narrativas empezamos a descubrir patrones recurrentes en nuestra forma de enseñar, ya sea de actividades exitosas o de áreas que debemos mejorar e incluso cambiar.

En ocasiones, leyéndonos en nuestros propios diarios, tendremos que darnos cuenta de que, a veces, es necesario dudar de nuestras propias creencias, de aquellos métodos en los que siempre hemos creído, de aquellos supuestos en los que se ha fundamentado nuestra práctica, de aquellas actividades didácticas en las que confiamos.

Pero se trata, desde luego, de desarrollar pericia para utilizar el contenido de nuestro diario como guía óptima para ajustar la planificación: los objetivos, contenidos, estrategias, actividades y evaluación; en fin, de todo el soporte o andamiaje didáctico que usamos en una clase.

Si además de registrar por escrito las conclusiones y reflexiones, también nos tomáramos un poco de tiempo para entrevistar a algunos estudiantes en torno a sus ideas sobre cuáles procedimientos de las clases los ayudan a aprender más y cuáles no les favorecen demasiado, entonces dispondremos de bases más sólidas para ir realizando en la práctica ajustes constantes a nuestro propio modo de intervenir.

Por último, introducir el diario docente a nuestra práctica cotidiana nos ubica mejor en nuestro compromiso social (educar alumnos desde una visión integral de la persona humana) y profesional (mantenernos vigilantes de los avances más significativos del área de especialidad en que nos desarrollamos, para elevar la calidad de lo que hacemos).

Es necesario aclarar que la narrativa docente no tiene que ser un proceso solitario, mas bien se puede convertir en un proceso colaborativo cuando nuestras reflexiones son socializadas y analizadas con otros colegas. Puede, incluso, contribuir con la formación de comunidades de aprendizaje, tan populares en la actualidad, además de convertirse en un recurso para nuestro desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Bailey, K. M., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development*. Boston: Heinle and Heinle.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Paidós.
- Crookes, G. (2003). *A Practicum in TESOL: Professional Development through Teaching Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Daloglu, A. (2001). Journal Writing. En Burton, J. y Carroll, M. (Eds.). *Fostering Reflective Teaching from the Start: Journal Keeping in Preservice Teacher Education* (pp. 87-100). Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Randall, M. & Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Farrell, T.S.C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching In Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M., Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

CUADERNO DE **PEDAGOGÍA** **UNIVERSITARIA**

Publicación Semestral

LA EVALUACIÓN PROFESORAL:

una vía para
la formación
y el desarrollo

Profesor-a:
Te invitamos a escribir para el próximo
número de junio 2009

Centro de Desarrollo Profesional
e-mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do
Santiago 809-580-1962, ext. 4315
Santo Domingo 809-535-0111, ext. 2270



PUCMM

Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra



PASOS Y HUELLAS

DESDE SUS NARRATIVAS, LAS Y LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SE FORMAN Y SE FORJAN PARA LA UNIVERSIDAD

Rosa María Cifuentes*

En el marco de la Especialidad en Pedagogía Universitaria, en el Campus de Santiago, asumimos la autorreflexión y su expresión en narrativas como un componente inherente a la formación, cualificación y transformación de la docencia universitaria.

Para esta publicación hemos seleccionado los testimonios escritos de tres docentes egresados. Los textos nos permiten avizorar y compartir la rigurosidad y la profundidad que puede llevar el mirar hacia dentro.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) ha venido estructurando y consolidando propuestas de formación para sus docentes, llegando a agenciar procesos de formación integral que contemplan las dimensiones cognoscitiva, técnico efectiva y ético afectiva. En este marco, asume la autorreflexión y su expresión en narrativas, como componente inherente de la formación, cualificación y transformación de la docencia universitaria.

Con el fin de cualificar la formación docente, las Vicerrectorías Académicas de Santiago y Santo Domingo en el 2002 conformaron una comisión conjunta, para construir una propuesta de Certificación en Pedagogía Universitaria. La comisión analizó las opciones de certificación y la oferta formativa; consolidó criterios sobre necesidades e historia de ambos campus en docencia y pedagogía universitarias, construyó aportes sobre la fundamentación, requisitos, contenidos, modalidades y puesta en práctica de una **propuesta de Certificación**.

El trabajo fue analizado y retroalimentado para consolidar el proyecto que se presentó en el 2003. Fruto del análisis de condiciones institucionales, se elaboró la **propuesta de Habilitación en Pedagogía Universitaria**, que permitiera incidir en la cualificación de las prácticas docentes y proyectar la PUCMM en el marco de procesos de globalización y acreditación internacional. La socialización en instancias académicas implicó optar por la denominación de **Diplomado en Pedagogía**

Universitaria, como oferta potestativa de la PUCMM. **El Diplomado comenzó** a implementarse en Santiago **en enero de 2004**, bajo la coordinación del Centro de Desarrollo Profesional. En la evaluación del proceso, se evidenció que debido a las exigencias académicas y la cantidad de horas necesarias para desarrollar con calidad y pertinencia la oferta curricular, se requería consolidar el Diplomado como **Especialidad en Pedagogía Universitaria**.

Recientemente se ha incluido, además, el programa de Maestría en Pedagogía Universitaria como opción para profundizar en aspectos metodológicos y didácticos, para dinamizar el proceso y elevar el nivel profesional de quienes participan en la docencia, incrementando la calidad de los aprendizajes y la enseñanza en la Institución (PUCMM, CDP, 2008).

La Especialidad en Pedagogía Universitaria se ubica como estudio de postgrado, que promueve **profundidad y continuidad en la formación profesoral**; incorpora nuevos conocimientos, habilidades, destrezas y **actitudes; fomenta compromiso con la misión y visión de la PUCMM, actitudes y valores del profesorado, difíciles de asumir a través de entrenamientos breves**. La **reflexión pedagógica** en torno al desarrollo de la experiencia, sistematización y aprendizajes, se ha proyectado en tres cohortes en las que han participado más de 90 egresados y egresadas, docentes de la PUCMM.

* Licenciada en Ciencias Sociales y en Educación Familiar y Social. Trabajadora Social y Magíster en Educación Comunitaria. Asesora de la Vicerrectoría de Postgrado y del Centro de Desarrollo profesoral en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana. Coordinadora de la revista *Tendencias y Retos*, Docente de la Facultad de Trabajo Social en la Universidad de la Salle, Colombia.

El trabajo docente es imprescindible para mejorar la Universidad y su compromiso con la calidad. El desarrollo profesional de las y los profesores implica un **"intento sistemático de mejorar su práctica, creencias y conocimientos**, con el fin de afianzar **la calidad docente, investigadora y de gestión"** (Zabalza, 2002, pp.12-19). **La formación permanente y sistemática es una condición para cualificar las prácticas y la proyección social de la Universidad.**

El proceso de formar seres integrales se orienta a modificar la realidad, solucionar los problemas, construir futuro. En este horizonte, **la institución educativa asume recuperar la conciencia de la propia identidad de sujetos, para que sepamos quiénes somos, de dónde venimos y para dónde vamos;** conciencia social que tenga en cuenta nuestras condiciones económicas, sociológicas, antropológicas, históricas (Castaño y otras, 1995).

La entrada a la **postmodernidad** implica la **emergencia y nueva visibilización del sujeto** en sus circunstancias; **cambios conceptuales** en la filosofía de la educación por la necesidad de establecer un **nuevo contrato natural y humano**. En este marco, **las narrativas se asumen como modalidad del discurso**, alternativa de trabajo con docentes, para comprender la enseñanza y el aprendizaje. La pedagogía narrativa posibilita recuperar al ser humano como sujeto cognoscente, emotivo y volitivo (Meza, 2008). Los postestructuralistas y teóricos críticos argumentan el poder de la narrativa para configurar la conciencia y dirigir operaciones de las instituciones educativas.

Construir y pronunciar discursos pedagógicos propios aporta a profesionalizar la docencia, propicia que quienes hacemos educación, la analicemos; promueve la identidad como intelectuales y trabajadores de la cultura.

La **autorreflexión que se materializa en narrativas** posibilita avanzar en **construir saber práctico**, fruto de la autobiografía creadora y de la interpretación rigurosa del conocimiento generado desde la acción, sometido al análisis de contenido, desde el que se evidencian unidades y procesos personales y de equipo. La **autorreflexión** posibilita mantener vigilancia epistemológica y

crítica de la propia práctica, en medio de sus condicionamientos y posibilidades. La búsqueda del sentido y fundamento de la práctica docente, focalizada en el conocimiento reflexivo, da sentido a la tarea formativa y permite comprenderla en su amplitud (Cifuentes, 2008). La auto-conciencia se enhebra delicadamente a través de experiencias interrelacionadas, como la auto-explicación, el autodescubrimiento y la autopresentación (Meza, 2008).

El **conocimiento socioeducativo** permite comprender hechos sociales desde el mundo intersubjetivo de sus protagonistas, los motivos y fines de las y los actores y las acciones sociales, más que desde modelos externos (Weber, 1964); reivindica la subjetividad e intersubjetividad, lo perceptivo, particular, cotidiano, como esenciales en la comprensión social.

La **reflexión ética** se refiere a decisiones sobre los objetivos y su **concreción en qué hacer;** aporta a **decidir con rigor;** permite vislumbrar efectos de las actuaciones, ser coherentes entre lo que pensamos, sentimos, decimos y "hacemos para cambiar lo que somos" (Villasante, 2002, p. 45); posibilita reflexionar en torno a la conducta propia y de los demás en los procesos de educación, analizar factores que condicionan el valor del conocimiento y estilos éticos, abordar con prudencia, coherencia y responsabilidad social la construcción de conocimiento y democracia, desde la labor educativa.

La **narrativa** es connatural a la especie humana, dada la tendencia de las personas a contar historias, como pretexto para enseñar; es una forma de comunicar, reconstruir vivencias, saberes y procesos que forman parte de un pasado personal, social o ficcional. **Se construye en contextos educativos, con fines de formación en investigación;** en la autobiografía, la auto-reconstrucción de vivencias desde una mirada o tema particular, se recrea y hace consciente; desde la escritura, se vuelve objeto de estudio, como vía de acceso al conocimiento de una realidad (Rosas y otras, 2008).

La narrativa como medio y método de investigación posibilita vincular la autointerpretación inherente en relatos, con procesos de formación en que se despliega la escritura y su resignificación;



reconstruir historias docentes, caracterizar su condición de sujetos del lenguaje; hacer explícitas y construir opciones profesionales. En educación e investigación en educación, aporta a **construir subjetividades**, desde procesos autorreguladores, a comprender y fundamentar la acción educativa desde la construcción y modificación de experiencias, cimentadas en una ontología histórica del sí mismo, a través de mecanismos que transforman los seres humanos en sujetos. (Rosas y otras, 2008).

En el contexto formativo la experiencia de sí, es resultado de "un complejo proceso histórico de fabricación en que se entrecruzan discursos que definen la verdad del sujeto, prácticas que regulan su comportamiento y formas de subjetividad en que se constituye su interioridad... la **experiencia de sí** determina aquello que puede y debe ser pensado, refleja el sujeto cuando se describe, narra, interpreta, juzga o hace determinadas cosas consigo mismo" (Larrosa, 1995, p. 270).

La narrativa posibilita construir subjetividad, mediada por el relato de las propias vivencias como sujetos, desde la auto-interpretación y la reconstrucción. La **mirada interpretativa rompe con una concepción de racionalidad instrumental de la educación**; centra la atención en la naturaleza contextual y compleja de los procesos educativos; valora el juicio de las y los docentes, que incluye en su quehacer pedagógico dimensiones morales, emotivas y políticas. También el uso de la narrativa, instituye otra forma de conocer, que parte del reconocimiento de las acciones concretas de las y los actores, manifestadas en desarrollos discursivos que permiten comprender la complejidad, como ocurre con las narraciones. En este horizonte, la hermenéutica aporta (Koselleck y Gadamer, 1997).

"La narrativa no moraliza" (Vásquez, 2007, p. 66); se mueve sobre una ética tendiente a desarrollar la autonomía; con ella, las y los docentes podemos aprender a actuar menos desde el sojuzgamiento y más desde la comprensión; una sana educación desde el respeto a la diferencia "nos posibilita mantener la

continuidad entre lo que ya fuimos y lo que aún podemos ser" (Vásquez, 2007, p. 66).

Las narrativas son identidad, reconocimiento, evocación, convocación, provocación, empatía con un mundo compartido, descubrimiento, posibilidad de transformación, integración del pasado con el presente y el presente con el futuro (Meza, 2008). El relato supone, no un conocimiento frío, sino acontecimientos vivos; reivindica la experiencia, un modo de estar en el mundo, de habitarlo; posibilita contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de decir algo nuevo, aprender a enseñar mejor, alcanzar mayor comprensión (Meza, 2008). El lenguaje narrativo permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar pensamientos, sentimientos e intenciones. La narrativa es "descripción densa".

A continuación se presentan tres reflexiones - testimonios escritos por docentes egresados de la Especialidad en Pedagogía Universitaria PUCMM. Los textos fueron seleccionados atendiendo a la representatividad de cada cohorte de la Especialidad y a la profundidad, significatividad y diversidad de las narrativas, que ilustran múltiples formas de asumir la reflexión en torno a la docencia y a su cualificación, teniendo en cuenta que sus autores no hayan publicado antes artículos en el Cuaderno de Pedagogía Universitaria.

Las tres autorreflexiones evidencian dilemas que experimentaron las y el docente en su vida, en su docencia y en sus procesos de cualificación y transformación. Permiten avizorar y compartir la rigurosidad y profundidad a que puede llevar mirar hacia dentro, plasmar y compartir las reflexiones. La incertidumbre desafía a ser éticos, a desarrollar sabidurías; posibilita actuar con prudencia, respeto y carácter estratégico.





Juntos podemos Lourdes Portela*

Desde antes de diseñar la propuesta pedagógica, creí siempre que éste podría ser un buen proyecto: unificar en un “taller horizontal” a todos los profesores de un mismo nivel con un solo plan de clases. Cuando el Departamento de Arquitectura era pequeño, se hacía innecesario, pues sólo se programaban uno o dos grupos de Diseño por nivel. Pero hoy día, con cinco o seis grupos, no se puede asegurar el buen desenvolvimiento en el nivel siguiente, ni estar completamente seguro de que todos los estudiantes han aprendido y practicado las mismas competencias.

A pesar de que siempre he creído en el proyecto, en un principio sentí inseguridad. Me preguntaba, entre otras cosas, cómo iba a convencer a los profesores de Diseño III para que trabajáramos juntos, cómo íbamos a elegir los temas. Más que elegir los mismos temas, cada uno por separado, buscaba trabajar colaborativamente, usando lo mejor de cada uno, para lograr aprendizaje significativo en nosotros y en los estudiantes.

En un principio pensé que el Director del Departamento, con una varita mágica, podría apoyar y convocar una reunión para solicitar que los profesores de Diseño III trabajaran en este proyecto pedagógico. Esto nunca ocurrió, lo que constituyó mi primer reto para implementarlo.

Supe, al terminar el período de verano, quiénes serían los docentes que iban a ser mis compañeros de clase y les invité a una reunión para explicarles la idea y ver sus reacciones. La semana siguiente tuvimos una segunda reunión; decidimos que **cada uno tendría un papel específico dentro de la propuesta:**

- **Arsenio Luis Espinal** iba a trabajar con su proyecto pedagógico, como estudiante de la Especialidad: “La metodología de aprendizaje de Diseño Arquitectónico”.
- **María Luisa Tavárez** trabajaría también con su proyecto: “Las técnicas del proceso de dibujo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Diseño”.
- **Israel Monsanto**, profesor de nuevo ingreso, con pocos años de graduado y muy joven, funcionaría como vía de comunicación entre profesores y estudiantes.
- **Lourdes Portela**, quien suscribe esta autorreflexión, como coordinadora del taller.

El quinto grupo, del profesor Marino Sánchez, lo tomamos

como grupo control. Él tenía dos grupos, igual que nosotros, pero influyó un prejuicio: “A Marino le gusta trabajar solo”. Sin preguntarle, decidimos no incluirlo. Esto fue un error, pues a la mitad del semestre, el profesor Sánchez expuso sus mejores trabajos en el edificio de Arquitectura, situación nueva en su proceder habitual. El día de nuestra entrega final, él pasó curso por curso para ver los trabajos de los estudiantes y cuando le pedí un resumen escrito de su experiencia en Diseño III, me dijo que él creía en la unificación de los grupos del mismo Diseño.

La interacción interpersonal permitió que las y los integrantes del grupo docente nos retroalimentáramos, fuéramos novedosos y, en buena medida, que ejerciéramos presión social sobre profesores-as poco motivados para trabajar en equipo. Esto constituyó un gran logro.

Después de definir los objetivos del curso, reflexionamos a partir de nuevas interrogantes: ¿Cuáles serán nuestros estudiantes?, ¿cómo piensan, cómo sienten? y ¿qué esperan del curso y de nosotros? No queríamos menospreciar sus experiencias previas, sus intereses, conocimientos y expectativas de formación; queríamos conocerlos para trabajar con todo esto. Para respondernos, realizamos una encuesta y, además, establecimos una **planificación semanal de clase, para trabajar sobre las necesidades, dificultades e inquietudes de ellos.**

La experiencia fue bastante buena, en comparación con la coordinación de otras materias del semestre. Esta iniciativa debe continuar: todos los profesores de la misma materia, deberíamos unificar nuestros planes de clases y eliminar toda duplicidad de contenidos para integrarlos en el taller de Diseño como práctica. Este trabajo requiere mucha dedicación, sobre todo tiempo, recurso con el que no cuenta gran parte del profesorado, ya que tenemos que trabajar como arquitectos para cumplir con demandas económicas. Creo que este tipo de prácticas nos hace enseñar con una orientación más realista; sin embargo, coordinar ambas cosas, resulta muy complicado.

El aprendizaje colaborativo se logró en gran medida, sobre todo por los profesores, siempre dispuestos a trabajar por lograr un efectivo proceso de aprendizaje. Para los estudiantes fue difícil entenderlo, pero, finalmente, les pareció un gran beneficio contar con cuatro facilitadores, que los acompañamos durante el semestre y entendieron que todos estábamos dispuestos a ayudarnos mutuamente en los problemas planteados.

El uso programado de las horas de clases disminuyó el trabajo en la casa, pero el cumplimiento del horario completo por parte de los estudiantes fue una de las insuficiencias y constituye un reto para futuras experiencias.

La autoevaluación y la coevaluación (propuesta del proyecto de Arsenio Luis Espinal) fueron muy productivas. Cuando puedes evaluar el trabajo de los demás es cuando realmente te apropias de lo aprendido. Esto nos ayudó a que nuestros compañeros nos observaran en clase con actitud de facilitadores, no de jueces, tal como queríamos.

* Arquitecta y docente de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago. Egresada de la primera cohorte de la Especialidad en Pedagogía Universitaria en esta Institución.

Por otra parte, voy visualizando mi crecimiento profesoral; en mi evaluación docente hecha por los estudiantes de la Universidad había obtenido el puntaje más bajo de mi Departamento, 3.9 de un total de 5, lo cual me intranquilizó. Busqué los resultados y los analicé; comprendí que la planificación detallada de mis clases era una mejora urgente. Mas adelante, me evaluaron de nuevo en el semestre siguiente y obtuve 4.3. Esto me indica que he iniciado un proceso de evolución y que debo seguir perfeccionando mi práctica docente.

No quiero finalizar sin agradecer al Centro de Desarrollo Profesoral y a la PUCMM por darme la oportunidad de aprender a ser una mejor profesora. Este espacio formativo nos ha permitido reflexionar sobre nuestra práctica educativa y reconfirma mi tesis de que **SÓLO JUNTOS podemos realizar una mejor labor de poner en la comunidad profesionales más conscientes de su misión social**. El gran reto en esta etapa de mi vida es desarrollar unas clases prácticas excelentes, en las cuales pueda

implementar los principios pedagógicos aprendidos. Estoy segura de que cuando entré a la Universidad hace años, si mi decisión hubiera sido estudiar Educación, todo esto no lo habría entendido. Con mi formación de Arquitecta, puedo solucionar proyectos y problemas, basada en una idea conceptual donde mezclo mis sentimientos y creencias para lograr una solución. A partir de lo trabajado en esta Especialidad complemento esta visión con una actitud pedagógica.

Es un hecho que, tanto para la práctica educativa de los estudiantes, como para la labor docente, una interacción más activa y colaborativa de las relaciones estudiante-estudiante, estudiante-profesor, profesor-profesor e incluso profesores-Institución, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, insisto en que **SÓLO JUNTOS** podemos formarnos y formar profesionales más competentes.

Santiago, abril 2004.





He parido gemelos

Raquel Burgos *

Una reflexión de la reflexión

Durante mi participación en la Especialidad en Pedagogía Universitaria, tuve la oportunidad de vivir una singular experiencia: inicié el proceso con un embarazo muy avanzado.

A través de la Especialidad, como una criatura que toma forma en el vientre de su madre, también fui modelándome como docente; involucrándome con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Comprendí que es un camino que se construye sobre la marcha. Conocí personas con quienes continuamos siendo amigos y que, de una u otra forma, nos acompañan a hacer camino, organizando nuestras ideas, enriqueciendo nuestro proceso, puliendo el talento y afinando destrezas.

De alguna manera llegan células madres, en un proceso de crecimiento y participación integral; estos amigos y amigas contribuyen para que vayamos convirtiéndonos en los seres humanos, docentes y profesionales, que Dios ha pensado y requiere. Seres humanos bendecidos por Él, con un potencial que tenemos el compromiso de desarrollar. De no ser así, nuestras faltas por omisión, posiblemente no serán extrañadas por otros; pero el vacío del alma del deber no cumplido, nos dejaría sin rostro ante la luz divina.

La siguiente reflexión: "He parido gemelos", me hizo recordar el compromiso que tengo de dar vida y hacer de cada proyecto, una realidad que se convierta en la razón de nuestra existencia, como casi siempre lo son, nuestros vástagos.

Anoche mientras preparaba la presentación de la fundamentación y la planeación del Proyecto Pedagógico "Reforma de la asignatura Liderazgo Empresarial: contenidos y estrategias", me di cuenta, por más de una razón, que había parido gemelos. Sí: dos niños juntos, y como me dijo una vez mi padre, cuando nació mi primera hija: "Bueno...! te quedan mínimo 25 años de desvelos", haciendo ver insignificante el tiempo de gestación de nueve meses en que se desarrolló esa criatura.

Inicié esta Especialidad con casi siete meses de embarazo. Lo que nunca sospeché es que era posible engancharle un hermanito a un feto tan grande, pero como no existen imposibles, el caso se ha dado y hay que ver ese hermano enganchado de mis hijos, cuánta brega ha dado. Para comenzar, hemos tenido que llamarlo de una forma que a muchos les ha parecido extraña, su nombre es *Proyectito*.

Proyectito es un poco exigente con el tiempo que le dedican y siempre espera que le den más, por más que lo baño y lo arreglo para que siempre esté bonito. No hay manera posible de que llegue arreglado cuando sale a pasear con una amiguita que tiene, Rosa María, nuestra asesora para construir los proyectos

Lo peor de todo esto es que a Proyectito le encanta estar con su amiguita y yo, como madre, ¡imagínense!, he tenido que aprender a querer a la amiguita de mi hijo. Después de todo, cuando Proyectito llega de donde ella, siento que independientemente de lo feo que se vea, también vuelve con nuevas experiencias. Es como si su amiguita no solo le enseñara a jugar; también le enseña a crecer. Además, me parece natural que dos niños que juegan juntos se ensucien; si no, el juego no habría sido divertido.



Como buen hermano de Alejandro, últimamente a Proyectito le ha dado por desvelarme todas las noches; y no bien termino de acunar a uno, cuando se despierta el otro. Es como un complot para que la madre, que ha deseado ser buena madre, se desvele toda la noche. Sin embargo, no todo ha sido malo. Mis gemelitos me han dado grandes satisfacciones: ellos me han enseñado el significado de la palabra compromiso, porque nunca pude estar semi-embarazada o medio embarazada: cien por ciento o cero por ciento; no existen términos medios.

Mis hijos me han enseñado a amarlos más, en la medida que van creciendo.

Me han enseñado que **los desvelos valen la pena si existe una convicción detrás de ellos**. Mis hijos, incluyendo a Proyectito, son una gran bendición que Dios puso en mi vida, para que me preocupara cada día más por querer ser mejor, por querer encontrar una forma, tal vez no perfecta, pero que sí puede acercarme al cumplimiento del plan de Dios conmigo.

Hoy quiero darles las gracias a todos mis compañeros de la Especialidad en Pedagogía Universitaria, por ser los mejores tíos de mi hijo Proyectito, a Ana Margarita Haché, por ser la mejor abuela y a Rosa María Cifuentes, por ser la mejor amiga de mi hijo y de su madre en este proceso de crecimiento que cada día me apasiona más. Recuerden que estos 25 años que pronosticó mi Papá de desvelos los compartiré con ustedes.

Santiago, diciembre 2006.

* Maestría en Gerencia de Recursos Humanos y docente a Tiempo Completo en el Departamento de Administración de Empresas, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago. Egresada de la segunda cohorte de la Especialidad en Pedagogía Universitaria de la misma Institución.



Combatiendo el egocentrismo

Mirlán De Los Santos *

11 de Septiembre del 2007, 7:59 p.m.

Deterioro del medio ambiente causa millones de muertes

• *Especialistas temen que las temperaturas lleguen a elevarse entre dos y cuatro grados centígrados en los próximos 100 años.*

• *Unos 13 millones de personas mueren cada año debido al deterioro del medio ambiente, 200, 000 de ellas como consecuencia directa del cambio climático, aseguró en México un experto de la Organización Mundial de la Salud (OMS).*

• *El coordinador del Departamento de Medio Ambiente y Salud Pública de la OMS, Carlos Corvalán, explicó que estas estadísticas "se quedan cortas"; aumentan en los países más pobres y afectan especialmente a ancianos y niños.*

• *En una rueda de prensa en el marco de la XIX Conferencia Internacional de Epidemiología, el funcionario vaticinó que el cambio climático seguirá incrementando las estadísticas de muertes.*



Unas 3,000 personas se suicidan a diario según datos de la OMS

• *Unas 3,000 personas se suicidan a diario en el mundo, lo que significa que cada tres segundos una persona se quita la vida, un enorme problema de salud pública que es evitable, según afirmó el lunes la Organización Mundial de la Salud (OMS).*

• *La entidad sanitaria de la ONU señala, con ocasión de celebrarse el Día Mundial para la Prevención del Suicidio, que por cada persona que se priva de la vida, 20 ó más han intentado hacerlo. La OMS estima que una gran parte del 1.1 millones de suicidios que se llevan a cabo cada año, se podría prever y evitar.*

• *El suicidio es actualmente una de las tres principales causas de muerte entre los jóvenes de 15 a 34 años.*



A partir de estas informaciones reflexiono sobre mi sentir frente a las dificultades y retos de mi día a día, aún admitiendo que mis dificultades no son tantas como las que vive la mayoría de las mujeres y los hombres del mundo.

En noviembre pasado me sentí sobre-exigido y llegué a pensar que no podía manejar todos los compromisos atrasados de la Especialidad en Pedagogía Universitaria (EPU). Las exigencias de responsabilidades crecientes en la profesión y las de la familia, en general, y la pareja, en particular.

Enfocarme en una implicaba descuidar otra. Me sentí acorralado y frustrado. Llegué a considerar que había tomado la EPU muy en serio y que podría disminuir el tiempo que le dedicaba a la

misma. Esto empeora al encontrarme en un limbo sobre el tema del Proyecto Pedagógico, el entusiasmo disminuyó en un treinta por ciento y la irritabilidad me acompañó.

Me preguntaba ¿Cómo voy a contextualizar y problematizar un nuevo proyecto en tan poco tiempo? ¿Cómo voy a fundamentar un proyecto que no tengo y menos a hacer un avance de planeación – programación de algo que no existe? En definitiva, a pesar del cariño y el respeto que les tengo a los colegas del grupo inicial, sentía que no era pertinente trabajar en su proyecto (Ginecología y Gastroenterología).

Perdí una herramienta importante de solución de conflictos, tanto interna como externa: el diálogo. En ese sentido, no conversé

* Doctor en Medicina y docente en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus de Santiago. Egresado de la tercera cohorte de la Especialidad en Pedagogía Universitaria de esta Institución. Especialista en Psiquiatría por el Instituto Psiquiátrico de Santiago de Chile.

con mi asesora, ni con la coordinadora, ni con otro miembro del equipo del Centro de Desarrollo Profesional, que bien me habrían podido orientar para cumplir a tiempo con mis compromisos.

En otro orden, este semestre se caracteriza por una carga académica muy alta. Lograr crecimiento, llegar a la meta trazada, no ha sido fácil para mí. Sin la intención de victimizarme, expongo quién soy y de dónde vengo. Soy oriundo del este del país. Nací en Yerba Buena, paraje de Hato Mayor del Rey, dos años antes de la muerte del tirano (Trujillo). A los tres años de edad, mi padre, campesino, cultivador de la tierra, emigra a San Pedro Macorís y desde entonces viví en una zona vulnerable (el cordón de miseria de San Pedro). El libro "Villa Miseria también es América"¹, describe muy bien el barrio donde crecí. Justamente en noviembre asfaltaron por primera vez la calle donde viven mis padres, luego de más de cuarenta años.

Fui miembro de los clubes culturales y deportivos, participé en los grupos estudiantiles de los años 70, trabajé entre otras cosas, en el mercado de provisiones. Ya a los 12 años, estaba pegando botones y haciendo ruedos de pantalones en una sastrería. A los 16 tenía mi taller de costura (Sastre fue mi primera profesión).

Mis padres insistieron en que no debía dejar los estudios; con todo y mis inquietudes, no los descuidé, llegando a graduarme con honores en el Bachillerato Técnico Profesional en Enfermería (Enfermero fue mi segunda profesión).

Al finalizar mi formación como enfermero a finales del 1979 y después del Ciclón David, me llegó un nombramiento (por telegrama) en el Hospital José María Cabral y Báez en Santiago. El problema era negociar con los padres de nueve hijos de una pobreza extrema para que dejaran viajar al hijo mayor a otro pueblo, quien, además, ayudaba en el sustento del hogar.

Mirando en perspectiva, yo nunca he tenido el tiempo para dedicarme exclusivamente a una sola tarea. Siento que mi vida dio un giro cualitativa y cuantitativamente favorable, al emigrar al Cibao. En mi trabajo como enfermero, logré concitar afectos y confianza en personas que entendieron que tenía el potencial para entrar a la universidad. Ingresé ese mismo año, con el beneficio de un crédito educativo completo que no incluía libros, casa ni transporte. Por suerte, trabajaba y negocié turnos en el Hospital, lo cual me permitió asistir a la universidad.

En esas condiciones, termino la carrera. Nunca me descuidé. Sabía que era la única manera de lograr superarme; si perdía el crédito, perdía la oportunidad. Forjé una red de amigos de valores incalculables; hoy los conservo y compartimos de manera regular. Al finalizar la formación de pregrado, la tendencia fue hacer servicios en emergencias de clínicas privadas por unos centavos, hasta lograr acreditar un puntaje que permitiera concursar para una residencia o salir del país; en mi caso podría haber sido a Cuba, ya que algunos amigos me podían conseguir una beca para estudiar allí.

En 1997 mi amigo y compañero de tesis, Adriano Valdez, viaja a Santiago de los Caballeros desde Chile y me visita con un

documento que refiere que me estaban aceptando en el Instituto Psiquiátrico de Santiago de Chile en condición de becado, por convenio con la Embajada Dominicana en ese país (su tío era el embajador).

A partir de entonces me involucro en una carrera con una exigencia mayúscula por mi condición de extranjero, sin querer quedar mal y mucho menos quedarle mal a los que habían confiado en mí. En Chile, el nivel de formación fue muy bueno. Pude tener la experiencia de un sistema de educación de postgrado respetuoso de la dignidad del Residente/Becado, un equipo de profesores responsable de mi aprendizaje, pendiente hasta de la diferencia del clima del Caribe con el clima de Chile, acompañándome en un proceso en el cual se entendía que yo era titulado como Médico General.

Supervisión, profesores por asignaturas o temas, sesiones clínicas, sesiones bibliográficas, preparación de temas bibliográficos; en cada momento tenía un tutor. Me llamó la atención que en la presentación de casos del equipo, en la rotación inicial, yo hacía los informes, mi supervisor los corregía y quien los presentaba, era el jefe de sesión. Al inicio las preguntas eran sobre clínica o historia del paciente; a veces, los síntomas. Luego las exigencias eran de complejidad creciente, hasta que yo asumí la autonomía en el pabellón donde trabajaba, y, en un momento, fui responsable del área de emergencia.



¹De Bernardo Verbitsky, poeta, ensayista y periodista argentino.

Recuerdo algunas frases de mi profesor: "Usted está aquí para que yo le enseñe y no al revés", "Todos aprendemos de los pacientes", "Lo que el paciente le dice a usted como nuevo y extranjero, no me lo dice a mí". Así terminé mi rotación.

En la actualidad, estoy casado, tengo cuatro hijos: dos hijas jóvenes adultas y dos hijos de quince y doce años. Soy docente por asignatura de la PUCMM en el Departamento de Medicina y Director Administrativo del Departamento de Salud Mental del Hospital Cabral y Báez.

Hoy me siento comprometido con el cambio que podemos lograr en las Residencias Médicas, pero la tarea no es fácil. La Especialidad en Pedagogía Universitaria se da en poco tiempo con relación a las exigencias. Las lecturas que debemos hacer, la calidad y profundidad de los trabajos que se hacen tienen un nivel de exigencia muy alto, aún más, tomando en cuenta que no se contempla la descarga académica de los docentes involucrados. Opino que la EPU pudiera extenderse un semestre más. En relación al proyecto pedagógico, sugiero que se realice un taller seminario donde se expliquen los compromisos, sobre todo el Texto Básico para elaborar un Proyecto Pedagógico. Esto garantizaría que un porcentaje mayor asimile la lectura del texto con menos conflictos.

Comparto estas fotos y noticias porque es necesario combatir el egocentrismo. Las tormentas que ocurrieron en noviembre

y diciembre de 2007 en nuestra isla provocaron calamidades y muertes en la población más vulnerable, que vive en lugares con letreros "prohibido vivir aquí". Esto me hizo reflexionar sobre qué fáciles son nuestras vidas y qué difícil es vivir para otros. Dejé de quejarme del tiempo y de los compromisos y pensé que no tengo derecho a ello, mientras otros no tienen fuerzas ni para quejarse.

Hoy me siento sensibilizado y dispuesto a asumir el compromiso, después de lo conversado el primer día de la socialización y de las reflexiones que hicimos en la EPU. Pensé que podemos hacer una cadena que tenga como objetivo patrocinar a una familia damnificada, sin intermediario. Involucrarse directamente en facilitar el acceso a los servicios de salud, educación, orientación en salubridad y alimentación. Si alguien se siente ayudado con los \$300.00 pesos por mes que el programa del gobierno le da, ¿qué pasaría si una familia recibe \$1,000.00 por mes y, además, se le orienta para acceder a los servicios básicos? A lo mejor es utópico, pero entiendo que si sólo comparto mi pan en Navidad, durante 364 días el hambre y la miseria seguirán rondando por cada villa miseria.

Tengo mis dudas sobre si lo que estoy haciendo es autorreflexión o catarsis. Me ha servido para dejar mi "ñoñería" pequeño burguesa y recordar de dónde vengo.

Santiago, diciembre 2007.

Referencias bibliográficas

- Castaño, I. E.; Flores, M. V.; Sierra, M. L. & Rincón, C. M. (1995). *Programa de profesionalización para docentes en ejercicio*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Cifuentes, R. M. (2008). *Orientaciones para construir la propuesta del Informe Profesional de la Maestría en Pedagogía Universitaria*. Santiago: PUCMM, Centro de Desarrollo Profesoral.
- Koselleck, R. & Gadamer H. G. (1997). *Historia y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: Larrosa, J. (Ed.) *Escuela poder y subjetivación* (p. 270). Madrid: La Piqueta.
- Meza Rueda, J. L. (2008, enero-junio). Narración y Pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 51, 59-72.
- PUCMM, Centro de Desarrollo Profesoral (2008). *Propuesta Curricular de la Especialidad y la Maestría en Pedagogía Universitaria*. Santiago: PUCMM.
- Rosas, A. I.; Moreno, P. & Sevilla, O. L. (2008). *Caracterización de los estudiantes del Programa de Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Vásquez, F. (2007). Diez razones para incorporar la narrativa a nuestro oficio de maestros. En: *Educación con maestría* (pp. 65-69). Bogotá: Universidad de la Salle.
- Villasante T. (2002). Síntomas/Paradigmas y Estilos Éticos/Creativos. En: Villasante, T.; Montañez M.; Martí, J. et al. *La investigación social Participativa. Tomo 2: Prácticas locales de creatividad social, construyendo ciudadanía* (pp. 29-66). Barcelona: Viejo Topo.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea.



PASOS Y HUELLAS

LA AUTOBIOGRAFÍA COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Mary Cantisano Rojas *

Cuando inició el Diplomado en Pedagogía Universitaria, en el Recinto Santo Tomás de Aquino, buscábamos estrategias que sirvieran para recuperar las experiencias previas de los profesores participantes. Así, abrimos la puerta a esta propuesta formativa a través de la productividad escrita, en la modalidad de autobiografía.

Presentamos aquí, entonces, extractos de algunos textos recibidos, agrupados según cuatro criterios que surgieron a partir de la lectura de los mismos.

Durante los días en que planificábamos el Diplomado en Pedagogía Universitaria¹ (finales del 2006) para iniciar el primer módulo denominado "Protagonistas del Proceso", buscamos estrategias de enseñanza-aprendizaje que nos aproximaran a la recuperación de experiencias y/o al aprendizaje significativo como una forma de abrir las puertas a esta propuesta formativa. El resultado fue la productividad discursiva escrita en la modalidad de autobiografía.

El profesorado universitario, como uno de los protagonistas de la práctica educativa, junto al estudiantado y la propia institución académica, fue invitado, en consecuencia, "a aprender de lo cercano a lo lejano, y lo cercano para un educador, es su experiencia, su vida, su manera de relacionarse con los demás y consigo mismo." (Prieto, 1999, p. 20).

Múltiples razones favorecerían esta propuesta, entre ellas decir que:

Se dan detalles sobre el tiempo, los espacios, los motivos, los planes y estrategias, la capacidad y habilidad para afrontar o manejar los acontecimientos. . . . En segundo lugar, el relato permite identificar los acontecimientos de mayor importancia de acuerdo con la perspectiva del mundo del narrador. En un relato biográfico aquello

que se cuenta es siempre necesariamente selectivo; se desarrolla en torno a núcleos temáticos que son considerados relevantes por el narrador y, por lo tanto, cruciales para entender cómo los acontecimientos fueron vividos e influyeron en las acciones tomadas. Estos núcleos temáticos constituyen las estructuras de relevancia de los individuos. En tercer lugar, el relato biográfico permite acceder a acontecimientos, personas, lugares, que, aunque el narrador no exprese manifiestamente su integración directa, sí adquieren importancia cuando se presentan conectados con otros hechos mediante la forma narrativa. Esta contextualización e integridad narrativa permite obtener una globalidad y coherencia informativa difícilmente alcanzable de otro modo (Lozares & Verd, 2008).

Conscientes de que reconstruir la trayectoria docente a través de sus biografías profesionales era una forma inusual, hasta ese momento, de dar inicio a los encuentros de promoción de los aprendizajes, valoramos la pertinencia de hacer, previamente, múltiples lecturas² encaminadas al fin de la transcripción de sus voces.

Como estrategia grupal, la bibliografía referida promovió discusiones acerca del valor de esta metodología en tanto situaría

* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de París X-Nanterre y Magíster en Sociología Política, Universidad de Louvain-la-Neuve, Bélgica. Coordinadora del Centro de Desarrollo Profesional, Recinto Santo Tomás de Aquino, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

¹ En el devenir histórico de las políticas institucionales de la PUCMM con relación a la formación docente, la implementación del Diplomado en Pedagogía Universitaria inicia en el Recinto Santo Tomás de Aquino en febrero del 2007. Si bien este programa comenzó en el Campus de Santiago en el 2004, el mismo evolucionó desde la primera cohorte hacia Especialidad en Pedagogía Universitaria. Actualmente los niveles de formación profesoral para cualificar la docencia universitaria son tres, Diplomado, Especialidad y Maestría.

² Entre ellas citamos a: Vásquez, F. (2007). La autobiografía como herencia socrática. En: Educar con maestría (pp. 111-122). Bogotá: Ediciones Unisalle.

al y a la docente frente a una gama de tiempos que conforman vidas: reencuentros presentes habitando ideas; acciones, pensares y sentires que hacen ser, decir, callar, hacer, deshacer y rehacer apostando a la humanidad desde esta hermosa práctica profesional llamada educación. En fin, informaciones pragmáticas, situacionales y contextuales que nos invitan a la interpretación de quiénes somos, decimos y hacemos con las posibilidades de reconstruirnos objetiva y críticamente en las dimensiones personal y profesional.

Ciertamente, cada autobiografía es única, aún cuando su estructura destaca etapas muy parecidas entre los y las docentes. Así, hemos clasificado los relatos en tres etapas: los inicios de su práctica educativa sobre la base de lo empírico, la decisión de asumir la educación en calidad de docentes y la aparición de la conciencia profesional, los retos, los desafíos y los compromisos. Sin embargo, también hemos querido añadir un cuarto grupo de relatos, los cuales nos llaman la atención por la carga de emociones que transmiten. A este grupo le llamamos "la transparencia frente al espejo". Presentamos, entonces, extractos de producciones autobiográficas de algunos docentes que han participado en el Diplomado en Pedagogía Universitaria a partir de los criterios de selección mencionadas anteriormente.

1. Los inicios de su práctica educativa sobre la base de lo empírico

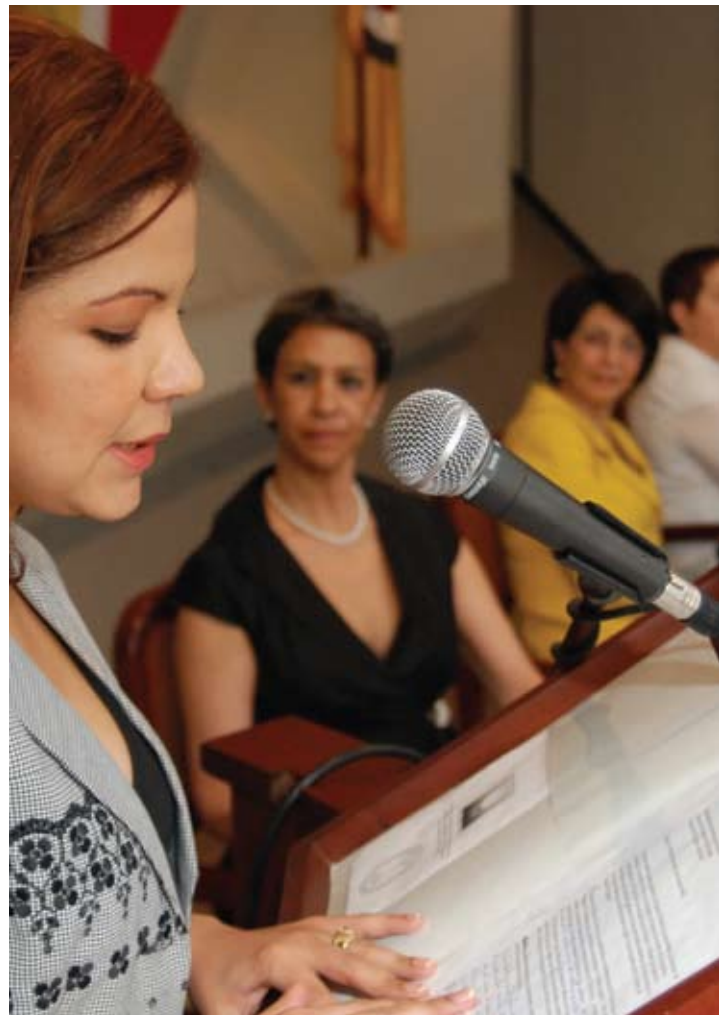
- Inicé a impartir docencia en Básica sustituyendo a algunos maestros de escuelas públicas, luego pasé a ser maestro titular en un pequeño colegio en las áreas de Básica y Media, allí estuve por espacio de un año. Posteriormente, pasé en la mañana a un colegio llamado Centro Educativo Jerusalén y en la tarde a otro colegio llamado Centro Educativo Benito Arrieta. Hice de la docencia mi medio de sustento, con lo cual me ayudaba en mis estudios universitarios.

- Comencé a recorrer el camino de la docencia de manera totalmente casual: había llegado recientemente de España, donde residí por varios años, y vi la oportunidad que me ofreció el Decano Asociado de Ingeniería de la PUCMM, como una fuente inicial de ingresos y una experiencia interesante para enriquecer mi currículum profesional.

- Aunque había sido facilitadora en varios momentos de mi vida, nunca había impartido clases a grupos tan extensos como los que me tocaron durante mi primer cuatrimestre. Se trataba de tres grupos de más de cuarenta estudiantes, con la particularidad de que en dos de ellos estaban prácticamente los mismos estudiantes. Fue un cuatrimestre cargado de experiencias agrídulces: eran estudiantes estupendos por separado, pero cuando se juntaban eran dinamita. Esto provocó varias luchas de poder entre ellos y yo, lo que, unido a mi falta de formación en pedagogía, resultó en respuestas bastantes desiguales por parte del alumnado: algunos aprendieron mucho, otros, realmente nada. Yo, por mi parte, concluí que debía racionalizar mucho más mi ejercicio docente y practicar con más regularidad el arte de la persuasión.

- No elegí ser docente, tampoco consideré en ningún momento serlo, aunque admito que disfruto de enseñar a los demás. Enseñar se me hace fácil, no es una tarea angustiosa. Recuerdo que, cursando mi licenciatura, varios profesores en distintos momentos de la carrera me llamaron para que los fuera a sustituir en asignaturas que yo había aprobado. Incluso recuerdo que el director de la carrera una vez tenía que salir del país y me dejó encargada de dar las clases por casi tres semanas. Esa experiencia fue muy satisfactoria y realmente la disfruté. También recuerdo otra ocasión en la que un profesor me pidió que fuera a otra universidad donde él impartía docencia a explicar un tema de la materia, ya que él consideraba que a mí me resultaría más fácil explicarlo que a él mismo. Estas experiencias me marcaron y me hicieron cuestionarme que quizás yo debía inclinarme por la docencia.

- Conseguí mi primer trabajo por un anuncio en el periódico, faltando una semana para terminar la licenciatura en Psicología. Se trataba de un colegio que necesitaba una coordinadora de Psicología para el nivel Inicial y Básico. Deposité mi currículum, me entrevistaron y conseguí el empleo. Pasado un mes de trabajo y a solo dos semanas de abrirse las clases se me informó que como parte de mis labores y funciones estaba impartir la asignatura de Orientación desde Pre-primario hasta Octavo. En mis planes la docencia no estaba contemplada, pero no había otra opción.



Sin ningún tipo de conocimientos sobre didáctica o pedagogía sabía que antes de dar una clase lo primero que tenía que hacer era dominar un contenido y pregunté por el programa de la materia y los libros de texto que se les habían pedido a los alumnos en la lista de libros. La respuesta que obtuve fue “el programa lo haces tú, imparte los contenidos que tú creas que los alumnos necesitan de acuerdo a su edad. Nunca se ha usado un libro de texto en esa asignatura y ya es muy tarde para pedírselo a los alumnos; haz lo que puedas, recuerda que nadie se quema en Orientación, que debe ser una materia chévere y no aburrida para que haga su efecto”. Fue muy frustrante y desalentador, ni siquiera se sabía cuál era el efecto que se quería lograr con esa materia, pero había que hacer todo el esfuerzo por arreglar la situación antes de que empezaran las clases.

Mi experiencia como alumna era lo más cercano que tenía a la labor docente y recordar lo que hicieron mis profesores para que yo aprendiera era justo lo que yo iba a hacer ahora. ¿Qué hacían mis profesores para dar la clase?, ¿Qué cosas me gustaban?, ¿Qué cosas no me gustaban?, ¿Con cuáles cosas aprendía y con cuáles no?

Compré 9 mascotas, una para cada curso. Busqué en una biblioteca libros de Orientación y en base a los contenidos que trataban esos libros empecé a planificar mi clase. Cuando me refiero a la planificación es que escribía lo que iba a dar cada día y cómo lo iba a dar. Con la cabeza llena de dudas, con relación a lo que hacía y, sin ningún tipo de ayuda o supervisión, me enfrenté con más de 300 alumnos durante todo un año. Iba corrigiendo mi práctica docente desde los señalamientos que les hacían a los demás maestros.

Los alumnos mostraban afecto y respeto hacia mí, no tengo dudas de que disfrutaban de la materia, algunos aprendieron y otros no. Al finalizar ese año escolar no estaba muy emocionada con eso de seguir enseñando porque era bien agotador y más cuando se trataba de los primeros niveles. Al año siguiente, producto de cambios institucionales, me quitaron las horas de docencia y sólo me dejaron con el trabajo de oficina.

- Mi primera experiencia significativa en la docencia no la visualizo desde mi perspectiva como docente, sino más bien como alumno. Esto así porque a lo largo de mi vida he tenido la fortuna de tener profesores que fueron para mí fuentes de inspiración. Algunos de ellos, mis profesores de primaria; otros, de la secundaria, tanto en país como en el extranjero; y otros, universitarios. Pensándolo bien, creo que mi meta como docente es poder reunir las cualidades de todos ellos que, todavía hoy día, permanecen en mí como una experiencia significativa.

- Mi trabajo docente se inicia cuando tenía 12 años de edad, cuando me asocié a una vecina de mi misma edad. Abrimos una escuelita-hogar que funcionaba en una pieza del patio de mi casa. Teníamos muchos alumnos y sus padres estaban muy confiados y seguros de que nosotras estábamos ayudando a sus hijos en su formación. Cobrábamos 50 centavos a la semana por alumno. Sus edades oscilaban entre los 5 y 10 años, cargaban con sus asientos y no recuerdo qué hacíamos, pero los manteníamos entusiasmados. Con el pago de las primeras semanas compramos una pizarra más grande, borradores y tiza, ya que iniciamos con una pizarra en la que sólo podíamos escribir un párrafo y la borrábamos con un paño. La escuela cerró cuando mi madre decidió alquilar la propiedad.

- Al terminar el bachillerato tuve que esperar unos meses para entrar a la Universidad, tiempo que utilicé para dar clases nocturnas a adultos en el Instituto Domingo Savio. Allí tenía un grupo de alumnos que utilizaban sus únicas horas libres para ir a la escuela, eran personas dignas de imitar.

- Mi motivación docente se inicia en una cátedra de Historia Universal por el año 1982, en la que el profesor Joaquín nos indicaba que en la antigüedad los profesionales se hacían por secuencia: el maestro enseñaba al aprendiz hasta su muerte, convirtiéndose el aprendiz en maestro. Dicho comentario me causó preocupación al pensar que, si eso no ocurría hoy día, el ejercicio docente desaparecería. Con dicho pensamiento me quedé hasta que, estando en otro país cursando mi primer año de bachillerato, fui invitado a suplir profesores para estudiantes de segundo y tercer grado de primaria. Fue una experiencia sin descripción, de mucha emoción. Me permitió diseñar estrategias para llevar el conocimiento a los pequeños, basado en mi experiencia como alumno, no muy lejana para esa época. Me ayudé de caricaturas y cómics del momento, logrando tan buen resultado que permanecí como profesor suplente a tan corta edad por más de un año escolar.

- Desde que terminé el bachillerato por el año de 1972, en el Liceo Secundario Emiliano Cepeda de Salcedo, cubrí una licencia en la escuela rural donde me alfabetiqué, en El Coco, municipio de Villa Tapia. La licencia fue de tres meses y me correspondía impartir docencia en sexto grado de primaria. Este episodio de mi vida, ocurrido a los 16 años de edad, me hizo valorar lo que significa ser un maestro (en esa época) y cómo se interactuaba con los estudiantes. En este corto periodo de docencia trataba de imitar a una profesora que me marcó positivamente durante mis años de primaria; ella siempre decía que había una gran diferencia entre ser un maestro y ser un profesor.

- Mis primeros pasos como docente se remontan a la época en que todavía cursaba el bachillerato en mi ciudad natal Higüey. Una de mis hermanas, Luz Divina, profesora de una escuela rural cerca de mi pueblo, me pedía que la ayudara en los momentos que, por alguna razón, no podía ir a cumplir con tan elevado compromiso.

- Como estudiante universitario del Centro Universitario Regional del Este (CURE) cubrí varias licencias médicas otorgadas a profesoras por razones de gravidez en el Liceo Secundario Gerardo Cansen. Recuerdo de buen agrado el respeto que me dispensaban los estudiantes, algo que fortalecía mi autoestima como docente, sin haber estudiado como maestro normal.

2. La afirmación de asumir la educación en calidad de docentes

- La impresión que me causó el uso, por parte de uno de los niños, de la palabra “profesor” refiriéndose a mí, fue tal, que desde ese instante sentí ese fervor por la docencia que aún conservo cada día y alimento.

- Si he de contarles y ser sincera acerca del por qué me cautiva la labor docente, tendré que confesar que la educación es el único arte que no me ha cerrado sus puertas; pues las demás artes

me han renegado por no contar ni con las más mínimas dotes para ellas. Me mantengo en alerta, pues cada jornada cierra obligatoriamente con aplausos o con reproches.

- Al momento no he encontrado grandes dificultades con las que haya tenido que batallar para seguir mis creencias; al contrario, muchos han expresado su interés y apoyo a mis iniciativas, y es por eso que desde muy temprana edad he querido involucrarme en ser docente. Creo que el camino a recorrer es largo, aunque placentero y sumamente gratificante: el compartir, debatir, enseñar, ser humilde para a la vez aprender; despertar inquietudes, encontrarse con distintas formas de solucionar mis esfuerzos de impartir enseñanza a futuros profesionales.

3. La aparición de la conciencia profesional, los retos, los desafíos y los compromisos

- En estos menesteres pude notar al principio las enormes lagunas que existían en términos conceptuales con relación al Derecho Constitucional. Detecté que las mismas tenían su origen en vicios de enseñanza que afectan aún hoy día a muchas universidades, pues el Derecho Constitucional ha sido una materia de sumo interés en el campo de las Ciencias Jurídicas pero muy soslayada en los estudios de pre-grado.

- Me propuse como meta principal hacer, de una vez por todas, un sistema de estudio que no fuera tan sólo la repetición de un concepto tras otro ni mucho menos un andamiaje para sostener definiciones precarias; más bien tratar de provocar curiosidad e inquietud. Estimo que si la inquietud se apagara la intensidad del conocimiento rodaría por tierra.

Creo, de manera convencida, que enseñar es despertar inquietud. Hoy me invade la enorme curiosidad de cómo poder transmitir inquietud a quienes buscan conocimientos.

- En síntesis, el profesor debe, con amor, vínculo perfecto, preparar primero el contenido de la asignatura para enseñar didácticamente, compenetrarse con los alumnos hasta comprenderlos, emularlos a profundizar en los estudios, no descuidar al grupo rezagado, sembrar no sólo la materia que imparte sino verdaderos valores: amor, fe, lealtad, dignidad, justicia... porque hasta la sabiduría en demasía es vanidad y aflicción de espíritu.

- Como profesor que soy hoy, mis prácticas docentes han sido influenciadas por los profesores que he tenido en mi vida de estudiante, en las etapas primarias y universitarias. Hoy, sorprendentemente, vuelvo a ser influenciado a través de este diplomado, por una profesora que es la imagen de nuestro maestro celestial. Basándome en un documento que contiene la carpeta de este módulo, titulado "ser profesor", me gusta serlo por la satisfacción que siento al ver que los alumnos aprenden

debido a la intervención mía. Cuando estoy en contacto personal con los estudiantes se me olvidan mis preocupaciones personales y mis dolencias físicas. Estudiando este material llego a ciertas afirmaciones:

- El docente debe lograr crear un buen clima comunicativo con sus alumnos.

- Erradicar la práctica tradicional de que en los exámenes solo se pretende que el alumno repita lo explicado en clase por el profesor.

- Respetar al alumno, motivarlo y hacer que el conocimiento sea algo atractivo.

- Tomar en cuenta al alumno como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, como usuario del servicio. En este contexto, mi objetivo a largo plazo es ir consiguiendo un mayor rendimiento, es decir, que cada vez aprendan más.

- ¿Qué he aprendido? O lo que es lo mismo, ¿Qué se me ha enseñado? Mucho. Si respeto me respetan; si me entrego, me reciben y si desconozco, temo o me paralizco, no queda más que oír los reproches. Les pido que no me imiten, no me sigan, que es mi turno para rectificar, que me den espacio para reivindicarme y entonces, la próxima vez tendré que ser excelente si quiero mantenerme en el negocio. El discurso sobre la necesidad de

profesionalización del docente me hizo reflexionar y comprometerme a aprender, no solo por mí, sino también por y para los alumnos. Tengo expectativas de que, al abrirse el telón, aprendan una y mil maneras de alcanzar los aplausos.

- He entendido que al desempeñar funciones con dedicación, análisis, responsabilidad, y conocimiento la sociedad se beneficiará pues nuestro trabajo cultivará semillas que otros cosecharán y continuarán con mejores métodos, innovaciones y creatividad. El trabajo nunca debe parar y nuestra labor no solo debe enriquecernos a nosotros mismos, sino que hay que compartir con los demás para vivir en sociedad.

- Vale destacar que el proceso reflexivo del docente es continuo y

su carácter formativo le inculca otras valoraciones importantes, y que, finalmente, ayuda al docente en su autoformación permanente. Se trata de un proyecto formativo integrado.

- Me planteo la necesidad de tomarnos en serio la docencia universitaria. Responder a la pregunta ¿Cómo construirme una identidad profesional vinculada a la docencia? Para una persona que creía que "la docencia se aprende enseñando", me he visto en la necesidad de establecer una nueva "imagen fundacional" que me permita mantener una solución de continuidad entre mi pasado docente y mi nueva circunstancia presente y venidera.



4. La transparencia frente al espejo.

Finalmente, compartimos otros extractos de cómo la producción narrativa-biográfica de estos preciados documentos se hace acompañar espontáneamente de sonrisas tiernas, carcajadas amenas, miradas distantes, voces entrecortadas, mejillas humedecidas, silencios conversados... Pero sobre todo, cómo el reconocimiento de la identidad docente les abre las puertas al compromiso social de la práctica educativa de manera crítica, analítica y reflexiva, con el sentido de educar para educar con sentido y seguir construyendo creativa y propositivamente, la apropiación de este nuevo espacio profesional.

- Si mal no recuerdo, todo empezó en el otoño del año dos mil, cuando el vacío existencial que provocó la muerte de mi hija me obligó a buscar refugio en la enseñanza. Para ese entonces sentía, y creo que aún persiste, la enorme necesidad de aportar conocimientos y vivencias jurídicas a las generaciones de estudiantes de Derecho. Por esa razón, decidí hablar con el entonces director de la carrera jurídica de la PUCMM, y le comuniqué mi interés en incursionar en este campo. Su aprobación fue tan veloz como mi oferta y de manera súbita me encontré envuelto en una actividad que antes no conocía y que me resultaba fascinante.
- Empecé de pronto a comprender cosas que antes no entendía y, sin saberlo, fueron saneados los linderos entre mi generación y la de mis estudiantes. Fue de esta forma que aprendí a utilizar el amor como la mejor manera de comunicar conocimientos sin que ello implique la pérdida del rigor académico y el sentido de la disciplina.
- ¿Qué me inspiró a ser profesor? En primer lugar, la limpieza. No quería ser mecánico, porque viviría con las manos sucias de grasa y con las uñas negras y la ropa curtida. No quería ser médico porque no quería ensuciarme de sangre al abrir a un paciente en una cirugía. Incluso, dejé de practicar el béisbol para no seguir enlodándome en el terreno de juego. Lo que tenía en mente no era eso. Quizás porque aprendí a lavar mi propia ropa a los siete años de edad es que le daba mucha importancia a los pantalones y las camisas limpias. Y me atraía ver a mis maestros y maestras andando con sus ropas siempre impecables, planchaditas, y los varones siempre con sus corbatas.
- Esa tarde el reloj marcaba más de la 1:30 p.m. Usualmente me tomaba media hora llegar a la escuela; las clases iniciaban a las 2 en punto. Salí muy de prisa. Debía cruzar el río. En esta ocasión había un paso a desnivel construido con una hilera de piedras, las cuales sobresalían un poco del agua. Cada piedra estaba distante una de la otra, por lo que había que dar pequeños saltos para no caer al agua. Pero ese día perdí el equilibrio y caí al río. Era justo el día del examen de Sociales. Ahí estaba, en medio del río, a mitad del cuerpo, los cuadernos mojados... todo mojado. Con rabia, con dolor, con todo, tuve que devolverme a casa, adolorido

por las piedras, y mojado hasta el alma. No asistí a la escuela; por lo tanto, no tomé el examen. Días después la profesora me preguntó las razones de mi ausencia. Recuerdo que me preguntó varias veces si había tenido algún inconveniente; que sólo debía contárselo y consideraría la nota, siendo más flexible a mi favor; de lo contrario rellenaría la casilla con un cero. Pero mi orgullo, mi vergüenza, el amargo recuerdo de ese día me bastó para decirle que no pasó nada, que simplemente falté.

- Tuve algunas diferencias con el Director a raíz de la expulsión de 8 estudiantes por conducta. Fueron expulsados por peleas violentas y por pertenecer a una pandilla. Esto me dolió. Consideraba que no era la mejor solución a los problemas de estos jóvenes. Tíralos a la calle, como lo expresé en la reunión de profesores, era una forma cobarde y cómoda de resolver el problema y no querer enfrentar la realidad. Años más tarde, estos muchachos fueron asesinados uno por uno en peleas con otras pandillas o por la policía. Todos, excepto "Peseta", quien bajo una sobredosis de droga se arrojó a una patana en marcha. Sufrí cada una de estas muertes, porque creo que si se les hubiese dado otra oportunidad, estos jóvenes hubiesen tenido otro destino.
- La docencia no es solo un trabajo. Se ha convertido en la oportunidad de hacerme una mejor persona en todos los aspectos de mi vida, porque ha puesto de manifiesto que a través de los errores y la capacidad de reconocerlos se puede aprender. Eso ha hecho que mis relaciones personales y laborales sean mejores y también me ha dado la oportunidad de conocer criterios y opiniones tan variados que sin duda han enriquecido mi conocimiento general.
- Entiendo que escribir una autobiografía debe ser un proyecto de vida para ir conociendo los cimientos en que se basa nuestro accionar en todos los sentidos. En este ejercicio he descubierto por qué siempre me ha gustado enseñar.
- Recuerdo que en mi primer día de clases sentía muchas interrogantes dentro de mí, entre ellas se encontraba la duda de cómo sería aceptada por los estudiantes. La verdad es que mi contextura física denota en mí cierta juventud que muchas veces se puede confundir con inexperiencia; éste era mi gran temor.
- Nunca voy a olvidar que una tarde escuché a mi padre comentando con mi tío algo así: "Es que uno espera que los hijos sean grandes empresarios, ejecutivos, financieros... de las hijas uno no espera nada de eso". Creo que ahí empezó todo para mí. Me concentré en ser esa persona que mi papá no esperaba que yo fuera.
- Reflexionar sobre mi vida como docente me produjo nostalgia, alegría. Fue una reflexión profunda que me permitió encontrarme conmigo misma, recordar experiencias de mi vida. Si regresara al pasado me olvidaría del mal pago a los profesores y estudiaría para ser maestra.

Referencias bibliográficas

- Prieto, D. (1999). *Educación con sentido: Apuntes para el aprendizaje*. Mendoza: Ediciones de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Lozares, C. & Verd, J. M. (2008, diciembre). La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *Redes*, 15(6). Extraído el 15 de diciembre de 2008, de <http://revista-redes.rediris.es>



NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Resumen del artículo

“NARRACIÓN Y PEDAGOGÍA: ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, ANTECEDENTES Y DESARROLLOS DE LA PEDAGOGÍA NARRATIVA” DE JOSÉ LUIS MEZA RUEDA ¹

Pedro Ureña*

En este artículo, a través de una vasta consulta de autores, José Luis Meza Rueda se sumerge en una modalidad de discurso llamada narrativa. En ésta se sustenta el poder trascendente de la palabra, expresada en función de relatos, que puede llegar a la esencia misma del ser humano y provocar en él, quizás por evocar un acontecimiento vivido, una reflexión capaz de transformarle y/o transformar su acción.

Los contenidos del artículo son presentados por el autor en cinco apartados: el primero explicita la **relación entre el discurso y la narrativa**; el segundo **conceptualiza el término narrativa** y sus características, dando paso al tercero donde introduce el término pedagogía narrativa, **sus antecedentes y la acción de la narrativa en diversas áreas del saber**. En el cuarto apartado analiza las **posibilidades de dicha pedagogía en las aulas**, concluyendo con el quinto, en el que considera la pedagogía narrativa, más que un recurso, **una forma de trabajo para los docentes**.

El discurso y la narrativa

Para comprender la narrativa es necesario aproximarse al discurso, pues ella es una de las expresiones del mismo; y para entender el discurso, hay que mirarlo en su relación con el lenguaje.

El discurso es una forma de uso del lenguaje que se encuentra marcada por quien lo utiliza, la forma en que lo hace, por qué y para qué lo hace. Intentando precisar el término, Meza Rueda cita los cuatro rasgos del discurso señalados por Ricoeur:

- 1) El discurso se realiza temporalmente y en un presente; el lenguaje se halla fuera de tiempo. A esta realidad del discurso se le conoce como “instancia del discurso”.
- 2) El discurso es autorreferencial, se retrotrae a quien lo pronuncia, tiene sujeto; el lenguaje no.

3) El lenguaje no se desarrolla en un mundo, en él los signos se refieren a otros signos; el discurso es siempre acerca de algo.

4) El discurso está dirigido a otro, al interlocutor que lo recibe; el lenguaje sólo provee los códigos para la comunicación.

Siendo la narrativa una forma discursiva, describe acciones de alguien que ocurren en un lugar y un tiempo determinados. Ellas están dirigidas a otro semejante (u otros), el cual, según Ricoeur, tiene la capacidad de interpretar dichas acciones y dar sentido y significado a las mismas.

Una aproximación al concepto de la narrativa

La naturaleza discursiva del hombre y su propiedad interpretativa sobre acontecimientos de alguien sobre sí mismo o sobre otras personas son abordadas por el autor en este acápite, luego de hacer una precisión conceptual del término *narrativa*.

Según Payne, al utilizar las palabras *narrativa*, *relato* o *recuento*, nos estamos refiriendo de manera indistinta al hecho de dar existencia a secuencias escogidas de vida, mediante la acción de relatarlas. Ochs, uno de los estudiosos más prominentes del tema, hace referencia a dos usos distintos de la palabra narrativa: puede ser utilizada de manera restringida para definir el género de un relato o, en sentido amplio, para enmarcar múltiples

¹ El artículo se encuentra en: Meza Rueda, J. L. (2008, enero-junio). Narración y Pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 51, 59-72.

* Ingeniero Telemático y profesor por asignatura en los departamentos de Ciencias Básicas y Telemática. Egresado de la segunda cohorte de la Especialidad en Pedagogía Universitaria, PUCMM, Campus de Santiago.

géneros como relatos, transmisiones deportivas y noticiosas, planes y programas, informes entre otros.

Precisando el término, Meza Rueda afirma: "La narrativa ha de entenderse como aquel género discursivo que se expresa en relatos existenciales y, por tanto, denota una experiencia vivida por alguien (un individuo o un colectivo) en unas circunstancias determinadas. Además, tanto el autor del relato como quien lo recibe (el oyente, el lector) cargan dichos relatos de significado, cualidad que generalmente tiene un impacto tanto en la vida del primero como del segundo."

Aclarado esto, se hace evidente que la narrativa está presente de manera transversal en múltiples aspectos la vida del ser humano, tal como afirma Hardy: "soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas."

Ochs indica las siguientes características en la narrativa:

- 1) Sus modos de representación pueden ser los mismos que los de la comunicación humana (orales, escritos, cinéticos, pictóricos o musicales), aunque los orales y escritos tienen mayor presencia.
- 2) Sus orígenes se encuentran profundamente ligados a la cultura, los valores, las creencias, las ideologías, las emociones y otras dimensiones de carácter social.
- 3) Se puede presentar en una o múltiples modalidades combinadas.
- 4) Sus autores son diversos: quienes la presentan, quienes la leen y quienes son interlocutores influyentes en su dirección.
- 5) Generalmente, se refiere a sucesos que han impactado de alguna manera al narrador, que los considera dignos de mención.

La narrativa no queda detenida en la simple acción de contar acontecimientos ocurridos; es más bien la interpretación de dichos acontecimientos. Esto abre la posibilidad de vivirlos de manera vicaria y colaborar con la construcción de la narración misma, hasta lograr la interpretación personal de los sucesos y haciéndose co-autores de ella.

Es tal el rol de la interpretación de los actores en la narrativa, que el autor afirma que la línea divisoria entre lo realmente acaecido y lo que han aportado, tanto autores como receptores, es tan delgada que se hace difícil definirla. Sin embargo, es posible ordenar la experiencia y construir la realidad en la diversidad. Bruner señala que hay que prestar atención a dos formas de pensamiento que convergen en ella: *el relato y el argumento*. Ambos están expresados con la finalidad de convencer a otros, pero de forma distinta. Los argumentos convencen por la verdad que proclaman, los relatos, por su semejanza con la vida.

Hay que tener en cuenta que, en muchos casos, el poder interpretativo del ser humano lo lleva a formular la narración en función de lo que debió haber ocurrido (aspectos morales),

facilitando la creación de juicios de valor y explicaciones de ciertas situaciones, abriendo esto la posibilidad de una transformación interna, a través de la reflexión, de quienes participan en ella. Estos elementos se presentan con tanta frecuencia y de una manera tan marcada, que son considerados como dos características de la narrativa: su dimensión moral y su poder transformador.

Pero sus aportes van más allá de los sucesos y las experiencias. McEwan y Egan aseguran que la narrativa nos abre las puertas al interior de quienes las relatan, pues lo que se narra está en función de sus perspectivas y de sus emociones. Esta realidad permite afirmar que en la narración de la propia experiencia encontramos la identidad narrativa del sujeto. De ahí surge el planteamiento de la necesidad de entrar en una *lógica dialógica* pues, en esencia, lo que se quiere lograr **no es convencer al otro, mas bien es comprenderse a través del otro y compartir con éste lo que se es**. De ahí que Martínez vea el lenguaje no como un sistema de formas lingüísticas, sino como un sistema donde confluyen los valores ontológicos, sociales y culturales que hacen al sujeto adentrarse la experiencia externa y construir su esencia social.

Citando a Michael White, Meza Rueda reitera que la narrativa tiene el poder de modelar nuestra vida y la visión que tenemos de ella, ya que **los significados derivados de nuestro proceso de interpretación afectan lo que hacemos y los pasos que damos en la vida**. En suma, en palabras del autor, **a través de la narrativa el ser humano construye su identidad humana, social y cultural**.

Antecedentes de la pedagogía narrativa

Actualmente, muchas disciplinas, se están inclinando hacia la narrativa, adoptándola como genitivo, aún cuando esto supone una serie de esfuerzos que van desde el asumir un nuevo paradigma epistemológico y un nuevo método, hasta el incluir un nuevo contenido que les permita surcar los poco explorados mares a donde la narrativa lleva. Entre estas disciplinas podemos encontrar una filosofía narrativa (Figueiredo), una teología narrativa (Jones), una terapia narrativa (Payne), una investigación narrativa (Lindsay & Goodson) y la que da sentido a este acápite: una pedagogía narrativa, de la que se nutren, de alguna manera, las demás.

Haciendo referencia a la teología narrativa, Metz afirma que la intención liberadora de la narrativa tiene un efecto crítico, práctico y social que se evidencia a través de las escrituras y que, por su naturaleza, hace de la misma un medio de salvación.

Para Payne, el tener una terapia centrada en narrativas le permite abordar de manera integral la vida de sus pacientes y, a éstos, les da la posibilidad de hacer un análisis real de sus vidas. Así, ellos dirigen su esfuerzo al propio conocimiento, abriendo puertas a la posibilidad de ser mejores y verse con mayores perspectivas y capacidades de superar sus problemas.

En estos procesos interdisciplinarios, en donde trabaja la narrativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje está claramente presente; por lo tanto, también lo está la pedagogía. Kawashima afirma: "La pedagogía narrativa promueve en los estudiantes de

enfermería la reflexión sobre los significados de las experiencias clínicas y crea un camino de síntesis entre el conocimiento teórico y la práctica clínica.”

Luego de apreciar estas visiones valorativas de las diferentes disciplinas, donde se evidencia la presencia, de una manera u otra, del aprendizaje a partir de la narración, el autor entra al plano propiamente pedagógico. Desde hace varios años, los investigadores se han sumergido en ella, llegando a profundizar y hacer planteamientos claros al respecto; por ejemplo, para el 1990, Elbaz señalaba tres tipos distintos de narrativa: la que se presenta en el currículo, la que está en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las dos anteriores.

Kirkpatrick, por su parte, señala que “la pedagogía narrativa involucra reflexión, interpretación y diálogo como facultad y lleva a los estudiantes a experiencias diferentes de aprendizaje”. Estas experiencias se consideran como auténticos aprendizajes significativos, pues son construidos en base a la reflexión y la asociación con la propia vida.

La pedagogía narrativa en la escuela

Las narrativas abren una puerta de inmenso valor en el ámbito educativo, tanto por encaminar nuestras reflexiones sobre el ser humano y sus posibilidades como por la capacidad de llevarnos a entender nuestras acciones y a aproximarnos a la esencia de la enseñanza y del aprendizaje.

El autor, citando a Krakowski, muestra la gran utilidad de la pedagogía narrativa en la labor constante que realiza, intentando aproximar lo se hace en las aulas y lo que debería hacerse. Meza Rueda ve la pedagogía narrativa como una alternativa que puede

llevar de vuelta al hombre a su esencia, pues permite educar en un ambiente en el que la identidad de los sujetos que interactúan cobra un sentido pleno. Usando palabras de Etxebarria: “El relato en sus múltiples variables, tiene la ventaja de que, bien construido, mueve en quien lo escucha receptiva y personalmente, la imaginación, la razón y los sentimientos, impulsando así también la motivación...”

Dando estas posibilidades, y permitiendo al hombre objetivar su experiencia, la narrativa, como indica Larrosa, es capaz de impulsar al sujeto a verse y a habitar el mundo como ser histórico; en sus propias palabras: “Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que son los educativos”.

Partiendo de todos los aspectos contemplados en este acápite, podemos ver la pedagogía narrativa como una posibilidad concreta de transformar mejor el mundo educativo.

La pedagogía narrativa en los relatos docentes

“La educación es vida, vocación y profesión”.

Para quien tiene una auténtica vocación de enseñanza, los acontecimientos que suceden en el ámbito educativo se convierten en experiencia de vida la que permite aproximarse o alejarse de lo que implica ser educador. Meza Rueda legitima la búsqueda de sentidos comunes en las experiencias de los maestros, señalando que es habitual encontrar similitudes entre educadores de cierta generación, que han tenido antecedentes y contextos de trabajo parecidos, como indica Gudmundsdottir.



Dichas experiencias traducidas en relatos, permiten a otros maestros encontrar sus propias historias y encontrarse a ellos mismos, con toda su esencia, en otros como ellos. Además, les dan la posibilidad de mirar desde fuera su hacer como educadores, permitiéndoles ser conscientes de los aspectos que requieren ser mejorados.

McEwan expresa estas ideas de la siguiente manera: "Existe un nuevo objetivo: contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que, al decir algo nuevo, aprenderemos a enseñar mejor..." Por ello, el contar historias sobre la enseñanza va más allá de mostrar procesos. Con esto se escribe la historia de la enseñanza, se participa en su evolución. Pero es necesario considerar, citando a Graham, que las historias que pueden trascender, marcar y despertar la atención crítica no son las anécdotas efímeras ni las charlas triviales, sino los relatos escritos sobre la docencia, construidos con ciertos fines, a través de actos humanos intencionales.

Es muy cierto que los fines de los relatos pueden ser muy variados, pero entre ellos Meza Rueda distingue uno: la identidad del docente. Esto así porque a través de la narrativa, muchas preguntas pueden hallar respuestas en el interior del educador, como por ejemplo: ¿quién soy?, ¿por qué soy docente?, ¿qué busco con el ejercicio de la profesión?, ¿cuáles son mis fortalezas y debilidades?, ¿qué tan realizado me siento?, ¿qué experiencias significativas han sucedido en mi vida?... Y cuando estas historias son contadas, pueden llegar a provocar respuestas en otros

que se sientan interpelados. Por tales razones, la práctica de la narrativa es considerada como una estrategia de edificación del docente mismo y de sus pares.

En sus palabras finales, el autor concluye: "Las narrativas son identidad, reconocimiento, evocación, convocación, provocación, empatía con un mundo compartido, descubrimiento, reflexión, posibilidad de transformación, integración del pasado con el presente y con el futuro, experiencia contada y significada".

Conclusión

Las posibilidades de la comunicación humana son verdaderamente sorprendentes; sobre todo, cuando logran traspasar los límites de la simple transmisión de conocimientos y llegan a adentrarse en el corazón humano, provocando la reflexión y transformación de quienes participan en ella.

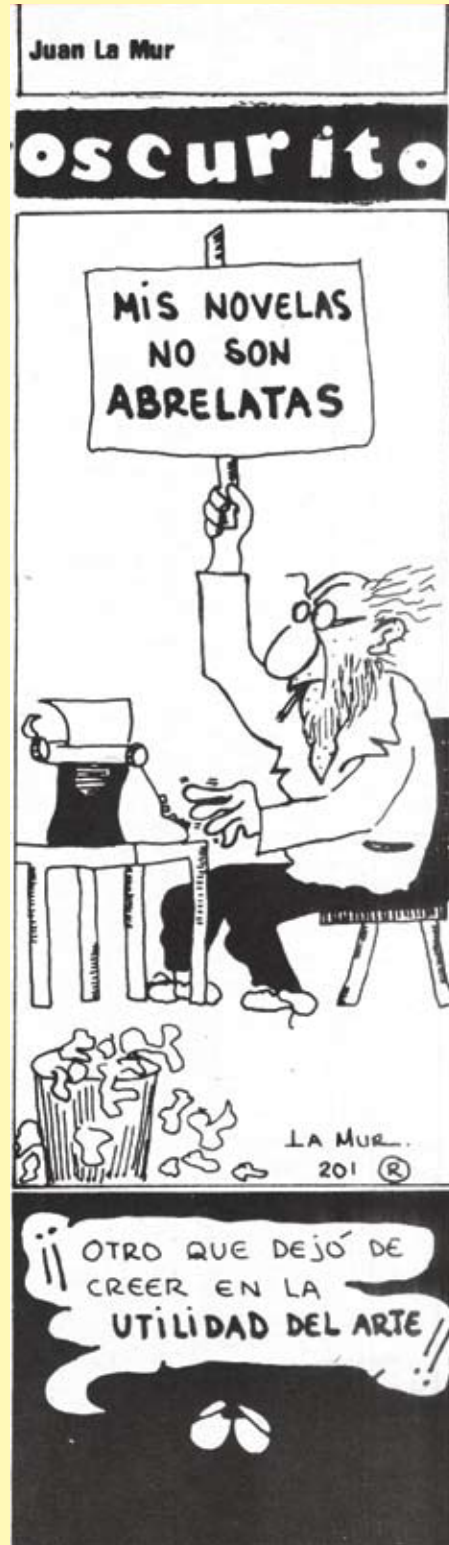
En el texto, Meza Rueda nos plantea estas posibilidades enmarcadas en el contexto educativo a través de la pedagogía narrativa, a la que todos los y las docentes, sin importar la rama del saber a la que pertenezcamos, podemos y debemos recurrir con miras a mejorar nuestra docencia y nuestra esencia como maestros.

Toda la riqueza que nos ofrece esta pedagogía está en nuestras manos; sólo tenemos que darle riendas desde nuestras vivencias y reflexión, para empezar así a andar y a trazar nuevos caminos; los caminos de nuestra docencia, los caminos de nuestra misión.



Juan La Mur*

CÓMICS PARA EMILIO



*Juan La Mur es Director del Departamento de Comunicación Social, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago de los Caballeros

“...el relato está presente en todos los tiempos,
en todos los lugares, en todas las sociedades;
el relato comienza con la historia misma de la humanidad;
no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos;
todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos
y muy a menudo esos relatos son saboreados en común
por hombres de cultura diversa e incluso opuesta:
el relato se burla de la buena y de la mala literatura,
internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida.”

– Roland Barthes, *Análisis estructural de los relatos*, 1966.



Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

Centro de Desarrollo Profesional
e-mail: cuaderno@pucmmsti.edu.do
Santiago 809-580-1962, ext. 4315
Santo Domingo 809-535-0111, ext. 2270