

INTRODUCCIÓN DEL RELATO AUTOBIOGRÁFICO EN LA CONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE COMPETENCIAS DOCENTES

Navone, Hugo D.^{1,2}; Fourty, Andrea^{1,2}; Blesio, Germán^{1,2}; González, Matías^{1,2};
Menchón, Rodrigo^{1,2}

¹ Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR); ² Instituto de Física
de Rosario (CONICET-UNR)

navone@ifir-conicet.gov.ar

RESUMEN

En términos generales, es posible clasificar a los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia en las siguientes categorías: (1) conocimiento de la disciplina de referencia; (2) conocimientos pedagógicos y didácticos; (3) conocimientos acerca del contexto y de las situaciones y (4) conocimiento de sí mismo. De todas las categorías mencionadas es posible conjeturar que la última es quizás la que recibe menor atención específica durante los procesos de formación docente y la que, a su vez, resulta ser una de las más complejas de abordar. El conocimiento personal está relacionado con las formas de vincularse con uno mismo y con otros, con los singulares modos de acercarnos al conocimiento y al aprendizaje, con nuestras propias concepciones acerca del mundo y de nosotros mismos, y con cómo todo esto, de alguna manera, fue siendo inscripto en nuestra historia vital. Los relatos autobiográficos posibilitan, justamente, abordar reflexivamente todas estas dimensiones, promoviendo en su desarrollo la construcción crítica de competencias docentes. En este trabajo presentamos la articulación estratégica de técnicas, dispositivos y recursos destinados a introducir el relato autobiográfico en el Taller de Práctica de la Enseñanza I del Profesorado en Física y realizamos un primer análisis cualitativo de la experiencia.

Palabras clave: Formación docente, práctica de la enseñanza, competencias docentes, Profesorado en Física.

1. INTRODUCCIÓN

Tomando muy en cuenta el riesgo que conlleva toda construcción simplificada de objetos de estudio de naturaleza compleja, como resultan ser la práctica de la enseñanza y el oficio de enseñar, diversas obras y autores coinciden en clasificar a los saberes necesarios para el ejercicio de la docencia en las siguientes categorías generales: (1) conocimiento de la disciplina de referencia; (2) conocimiento pedagógico y didáctico; (3) conocimiento acerca del contexto y de las situaciones y (4) conocimiento de sí mismo (Anijovich, 2014).

Partiendo de nuestra propia experiencia y del intercambio informal de opiniones relevado en diversos ámbitos de trabajo docente nos es posible conjeturar que, de todas las categorías mencionadas, quizás la última es la que recibe menor atención específica durante los procesos de formación inicial del profesorado y la que, a su vez, resulta ser una de las más complejas de abordar.

V EIEF 2017

V JORNADA DE EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN EN LA FCEIA

El conocimiento personal –y el cuidado de sí– está profundamente relacionado con las formas de vincularse con uno mismo y con otros, con los singulares modos de acercarnos al saber y al aprendizaje, con nuestras propias concepciones y creencias acerca del mundo y de nosotros mismos, y con cómo todo esto, de alguna manera, fue siendo inscripto en nuestra propia historia vital. En este sentido, resulta claro que los conocimientos, capacidades, habilidades y competencias que podríamos asociar con esta dimensión del oficio docente se entremezclan en las demás categorías de análisis, conformando un entramado complejo en donde se expresan saberes y actitudes muy difíciles de codificar o que directamente no son codificables para su enseñanza.

Desde esta perspectiva de análisis, consideramos que el campo de la formación inicial docente se ha ido nutriendo de una serie de estrategias y dispositivos que permiten integrar las diversas categorías del oficio de enseñar, en lugar de seccionarlas para trabajarlas por separado. El relato autobiográfico, en particular, por su propia naturaleza, es uno de los dispositivos más movilizados en la promoción de un abordaje reflexivo de todas las categorías mencionadas, contribuyendo muy especialmente en la construcción crítica de competencias docentes que pueden ser asociadas con el conocimiento de sí mismo.

Teniendo muy en cuenta lo que acabamos de expresar, consideramos importante detenernos en la noción de “competencias”, dada la relevancia que este concepto está tomando en el desarrollo de políticas dirigidas al campo educativo. Autores como Roegiers (2010), por ejemplo, consideran que una competencia es un conjunto de capacidades que se ejercen sobre ciertos contenidos cuando se ponen en juego al abordar y resolver las problemáticas que plantean diversas categorías de situaciones. Específicamente, para este autor *“la competencia es la posibilidad, para una persona, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos con vistas a resolver una familia de situaciones-problema”* (Roegiers, 2010). Para Perrenoud (2008), describir una competencia involucra la representación de tres elementos que considera complementarios: (1) los tipos de situaciones a las que se dirige; (2) los recursos que moviliza (conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes y habilidades); y (3) los esquemas de pensamiento que se solicitan para movilizar y articular los recursos adecuados en situaciones complejas y en tiempo real. Este mismo autor advierte, a su vez, que los esquemas de pensamiento que se solicitan –de manera interiorizada– no son directamente observables y que sólo pueden ser inferidos a partir de las prácticas y de los propósitos de los actores involucrados. Por lo tanto, la noción de competencias implica una teoría del pensamiento y de la acción situados, y representaciones acerca de la práctica y del trabajo educativo, en donde intervienen simultáneamente conceptos e ideologías (Perrenoud, 2008). Se trata, entonces, de un constructo complejo, polisémico y elusivo; también, controvertido y confuso; y que no siendo totalmente nuevo, ha sido interpretado, manipulado y utilizado de diversas maneras a lo largo de la historia (Pérez Gómez, 2011; Gimeno Sacristán, 2011; Angulo Rasco, 2011; Navone *et al.*, 2017). También es importante advertir que se trata de una noción de carácter epocal, que surge a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI en función de intereses sectoriales cuya intención es obtener resultados del sistema educativo que se traduzcan en términos de habilidades, posibilitando así una inserción eficiente y eficaz de los sujetos en el mundo del trabajo (Díaz-Barriga, 2011). En este sentido, Del Rey (2012) advierte que lo que entraña esta noción para el sistema educativo en términos políticos y socio-económicos, *“no es ni más ni menos que un proceso neoliberal tendiente a ubicar, más que la educación al servicio del hombre, al pequeño hombre a ser educado al servicio de las necesidades de la economía”*. Esta misma autora concluye que *“(...) la noción de competencia es ideal para la elaboración de una nueva racionalidad de la educación, vista como una inversión utilitaria”*, en donde se reduce la educación a la fabricación de un alumno competitivo y exitoso para el mercado de trabajo –adaptable, flexible y, por lo tanto, “empleable”–, respondiendo así a la lógica de la mercancía, del cálculo de la inversión y del retorno, de la economía del capital humano.

Ahora bien, teniendo en cuenta las complejidades intrínsecas de esta noción y las advertencias expuestas anteriormente, consideramos que la instalación de este término en el actual campo educativo adquiere un cierto valor estratégico (Navone *et al.*, 2017). En primer lugar, porque no

es algo nuevo y porque todo trabajo educativo involucra el desarrollo de diversas competencias; es decir, es algo que los docentes implícitamente ya hacen (Del Rey, 2012). Desde esta perspectiva, consideramos que resulta estratégico reflexionar críticamente en torno al sentido que se le pretende dar al uso de este término en el desarrollo de políticas educativas. En segundo lugar, porque la irrupción de esta noción en el campo educativo promueve la actualización crítica de diversos interrogantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje en términos situados, y del sentido de la educación en contextos de profundas desigualdades sociales; procesos que son atravesados, a su vez, por un enjambre de incertidumbres de carácter ético, epistemológico y disciplinar sobre las que resulta imprescindible reflexionar. Por lo tanto, el interés que orienta nuestro trabajo se aleja del meramente técnico e instrumental para acercarse al emancipador a partir de la interpelación, del cuestionamiento y de la reflexión crítica que incluye a la propia noción de competencia (Yuni y Urbano, 2005). Es por todo esto que en esta comunicación nos referiremos siempre a la construcción crítica de competencias docentes, dejando en claro, de esta manera, cuál es nuestro posicionamiento al respecto.

Entonces, desde la perspectiva expuesta y teniendo muy en cuenta la inherente complejidad de la práctica docente, en este trabajo presentamos la articulación estratégica de técnicas, dispositivos y recursos destinados a introducir el relato autobiográfico en el espacio del Taller de Práctica de la Enseñanza I de la carrera de Profesorado en Física de la Universidad Nacional de Rosario, y realizamos un primer análisis de carácter exploratorio y cualitativo de la experiencia. En síntesis, los propósitos que orientan nuestra acción se estructuran en torno a la construcción crítica de competencias docentes relacionadas con el conocimiento y el cuidado de sí mismo, en plena interacción con las demás dimensiones del saber que confluyen en toda práctica docente (Anijovich, 2014).

2. REFERENTES TEÓRICOS

Contar e imaginar historias es un modo básico del pensamiento humano, es una forma de organizar el conocimiento y la realidad; y de crear, a su vez, diversos mundos posibles.

La narrativa emerge continuamente en las relaciones que el ser humano establece con los demás y consigo mismo; cuando se trata de expresar la experiencia como relato (Bolívar *et al.*, 2001). Circunstancias, causas, motivos y efectos se entrelazan en unidades coherentes del discurso; mundo, experiencia e imaginación, cobran sentido a partir de las estructuras narrativas.

Las autobiografías, en particular, son relatos –orales o escritos– que alguien hace de su propia vida (relatos de vida), mientras que las biografías son construidas por otros (historias de vida). Las autobiografías escolares son relatos de vida que el propio autor presenta narrando sus vivencias en el sistema educativo e integrándolas en toda su experiencia vital.

En términos generales, la realización de autobiografías escolares durante la formación inicial del profesorado posibilita el desarrollo crítico de competencias dirigidas a: (1) dar sentido y coherencia a los acontecimientos que se desean narrar, incluyendo a los destinatarios (se trata de elaborar historias); (2) reconstruir lo vivido, proyectando el presente sobre el pasado en términos subjetivos (se otorga verosimilitud a lo narrado, conjeturando, interpretando y argumentando al respecto); (3) re-inventar la propia identidad a partir del relato (se activan procesos de identificación); (4) rescatar en términos críticos la dimensión histórico-social y cultural asociada a la historia vital (se participa en la re-construcción de la memoria colectiva) y (5) construir habilidades para la interacción y el diálogo con otros (se enriquece la comunicación intersubjetiva y la propia subjetividad).

El uso de autobiografías educativas como dispositivo de formación docente posibilita la reflexión crítica sobre las experiencias, creencias y recorridos educativos que influyen -o pueden influir- en la construcción de la propia identidad profesional, para transformar y cambiar,

en lugar de reproducir, los modos de enseñanza (Bolívar *et al.*, 2001), así como nuestra relación con el saber, con uno mismo, con el otro y con los otros.

La utilización de este dispositivo en el ámbito educativo no es de aplicación directa y requiere de una implementación planificada, progresiva y cuidadosa. En este sentido, es muy importante considerar las advertencias que diversos autores han realizado acerca de: (1) los riesgos vinculados a la indagación inapropiada de la vida personal de los participantes; (2) la formación pedagógica insuficiente de los docentes; (3) la minimización de las resistencias ofrecidas por los estudiantes; (4) la no consideración de la fuerte carga emocional asociada y (5) la construcción inadecuada o la ausencia del clima de trabajo necesario para implementar este tipo de estrategias (Anijovich, 2014).

El modo de acercarse al trabajo de formación docente que se pone en juego en este dispositivo se puede caracterizar como enfoque clínico, en donde se privilegia una particular manera de escuchar, observar e intervenir, dándole importancia a la historia personal, los vínculos y las emociones que se despliegan en el presente cuando se evoca y reconstruye el pasado. Se trata de pasar de una lógica de formación docente basada en las adquisiciones de conocimientos y técnicas a un modelo que se focaliza en el proceso de autoformación y en el análisis de lo que no resulta previsible ni tampoco controlable, ni dominable (Anijovich, 2014). Nuevamente, la elección de este enfoque no es arbitraria y responde a la necesidad de recurrir a la acción comunicativa basada en el diálogo intersubjetivo como estrategia de producción de conocimiento y de autoentendimiento en la construcción de nuevos significados de carácter emancipador (Yuni y Urbano, 2005).

3. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DE TRABAJO

Teniendo en cuenta todos los referentes teóricos mencionados y, muy particularmente, las advertencias relacionadas con la implementación de este dispositivo, en este trabajo presentamos la estrategia que hemos diseñado para abordarlo en el contexto del Taller de Práctica de la Enseñanza I que se desarrolla en el primer cuatrimestre del primer año del Profesorado en Física de la Universidad Nacional de Rosario.

En este espacio curricular, la dinámica de trabajo que se establece parte siempre desde la práctica, para luego abordar procesos de reflexión individual y grupal acerca de las vivencias particulares que generan las diversas actividades; arribando, finalmente, a la inmersión de todo lo trabajado en los marcos teóricos necesarios para su análisis crítico (Navone *et al.*, 2017).

Teniendo en cuenta las advertencias mencionadas anteriormente, se elige un espacio áulico flexible y al resguardo de influencias de carácter externo; luego, mediante el uso de diversas técnicas de trabajo grupal, actividades en tono lúdico y prácticas corporales y expresivas sencillas, se va construyendo el clima de confianza necesario para arribar con cuidado y amablemente al trabajo con autobiografías escolares.

La necesidad de implementar este dispositivo una vez que se ha construido y estabilizado el grupo de participantes, hace que el desarrollo del mismo se proponga una vez transcurridos los primeros encuentros de taller. El formato de presentación es totalmente libre y el autor elige cuándo desea exponer, promoviendo la autogestión y la autorregulación de la carga emocional implicada. La dinámica expositiva incluye al auditorio como interlocutores y, por lo tanto, también hay una co-implicación y una co-autoría durante el proceso, facilitando y enriqueciendo todo su desarrollo. Los docentes intervienen oportunamente de un modo especulativo y apreciativo, sin descuidar los aspectos emocionales y afectivos que claramente son puestos en juego (Jackson, 2015).

El marco teórico sobre autobiografías educativas se introduce una vez que se han realizado varias presentaciones; de esta manera, se promueven procesos de reflexión y de

reconstrucción crítica acerca de todo lo experimentado luego de haber transitado emocionalmente por el dispositivo.

Desde el punto de vista del desarrollo curricular del Taller de Práctica de la Enseñanza I, las autobiografías escolares posibilitan ir extrayendo temáticas y problemáticas educativas a partir de la propia palabra de los participantes, que luego se van trabajando como contenidos específicos de este espacio, dando lugar a la construcción de un currículum de carácter emergente (Pérez Gómez, 2011).

Todo este trabajo de formación requiere de la participación atenta y plena del equipo docente que, desde un enfoque crítico y clínico, ordena, enriquece y ayuda en las intervenciones, destaca temáticas y problemáticas de interés particular, sostiene la pertinencia de las cuestiones que van surgiendo en el grupo y, fundamentalmente, promueve la interacción y el involucramiento de los participantes en la interpretación y en la comprensión de lo que va aconteciendo.

4. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La elaboración de un diario de taller o bitácora es uno de los dispositivos que se implementan durante el desarrollo del Taller de Práctica de la Enseñanza I. Estos registros se producen individualmente y son de carácter público, es decir, que se escriben con el propósito explícito de ser socializados mediante diversas técnicas de trabajo grupal y, también, para ser utilizados en posibles trabajos de Investigación Educativa. En consecuencia, a partir del análisis de esta base documental resulta posible evaluar la experiencia realizada en torno a los relatos autobiográficos como estrategia de formación docente. Para ello, en términos metodológicos, se seleccionó el conjunto de bitácoras de taller correspondiente al ciclo 2016 y se procedió a realizar un análisis temático de contenido de carácter exploratorio y descriptivo (Minayo, 2012; Ynoub, 2007). Este programa metodológico se inscribe en un proceso de investigación cualitativa, puesto que nos disponemos a trabajar con significados, interpretaciones, motivos, emociones, aspiraciones, representaciones, creencias y valores en torno a la historia vital de los sujetos que, como parte de la realidad social, también es compartida con sus semejantes (Minayo, 2012).

De esta manera, a partir del análisis de los testimonios que sobre autobiografías escolares se recaban de los diarios de taller, nos fue posible identificar tres grandes categorías temáticas: caracterización del dispositivo, problemáticas emergentes y disposición emocional. Estas categorías se construyeron mediante la asociación progresiva de proposiciones descriptivas abreviadas, resultando:

- 1) En relación a la caracterización del dispositivo, los participantes consideran que, en general, los ayuda a desinhibirse, a enriquecer la comunicación con el grupo, promoviendo la imaginación, el autoconocimiento y el conocimiento de los demás; destacan la carga emocional que es propia de la actividad; consideran que facilita la emergencia de múltiples temáticas, que es movilizador de diversas interpretaciones respecto de lo vivido y que solicita procesos de reflexión crítica; opinan que se sienten coordinando el grupo a través del relato autobiográfico; valoran la libertad de participación que promueve el dispositivo y la diversidad de opiniones que hace entrar en juego.
- 2) En cuanto a las problemáticas emergentes, éstas pueden sintetizarse en las siguientes: características de las instituciones escolares, sistemas de evaluación, cuestiones disciplinares, educación sexual, estereotipos y problemáticas de género, acoso escolar, rol docente, relación docente-alumno, perfil docente, deserción, orientación vocacional, acontecimientos históricos, contextos sociales, incidentes críticos, educación no formal, diversidad e inclusión y estrategias didácticas.

- 3) En relación a la disposición emocional, algunos consideraron que se sintieron expuestos e inseguros al comienzo, pero que luego recuperaron la confianza; otros que se pensaban tímidos se percibieron libres durante la exposición; la mayoría manifiesta sentirse escuchados con atención y respeto; muchos destacan que la actividad moviliza sentimientos de afecto, empatía y pertenencia grupal.

Consideramos importante destacar que si bien las categorías construidas contienen proposiciones que las distinguen, no dejan de relacionarse entre sí, tanto en términos discursivos como en cuestiones subjetivas e internas que escapan a todo intento de codificación. Sin dejar de tomar esto en cuenta, interpretamos que la primera y la última serían categorías de apreciación o de juicio, constituidas por proposiciones valorativas; mientras que la segunda sería una categoría de contenido o materia, definida por proposiciones de orden más descriptivo (Ander-Egg, 1995).

Una vez finalizado el ciclo 2016, los participantes calificaron cada una de las estrategias y dispositivos utilizados en el Taller de Práctica de la Enseñanza I usando una escala de 0 a 10. La calificación promedio asignada al dispositivo autobiografías escolares fue de 9 puntos, con valores que oscilaron entre 8 y 10 puntos. Además, las categorías construidas en base a las bitácoras de los participantes –así como como su conformación interna en términos de descriptores– se corresponden también con lo registrado por el equipo docente a partir de los relatos autobiográficos expuestos. Teniendo en cuenta ambos indicadores, consideramos que el análisis realizado posee coherencia y verosimilitud.

4. CONCLUSIONES

Si bien las autobiografías escolares son un recurso educativo ampliamente conocido, consideramos que su implementación en términos de metodología, secuenciación y articulación estratégica de actividades, dispositivos y recursos en el contexto del Taller de Práctica de la enseñanza I constituye una experiencia innovadora.

También, resulta importante destacar que esta puesta en práctica es una primera introducción amable y cuidada al uso de este dispositivo, facilitando, por lo tanto, su aplicación en posteriores espacios curriculares del Profesorado en Física.

A partir de la evaluación de la experiencia realizada, consideramos que nuestra implementación favorece la construcción crítica de competencias docentes relacionadas con el autoconocimiento y el cuidado de sí mismo, y con la comunicación intersubjetiva, al promover el desarrollo de cualidades humanas mediante la reflexión, la comprensión y la interpretación de pensamientos, emociones y acciones, que son puestas en juego en relación a acontecimientos, contextos, incidentes, situaciones, instituciones e individuos a través del relato autobiográfico. Si bien se trata de saberes difícilmente codificables o imposibles de codificar, que responden a esquemas de pensamiento y emociones interiorizadas, consideramos que las categorías temáticas construidas a partir del análisis de los diarios de taller de los participantes nos permiten inferir que la estrategia propuesta moviliza en términos situados un conjunto integrado de recursos que son necesarios para la actuación docente. Además, la valoración del impacto de la estrategia implementada resulta ser coherente con la calificación que los participantes asignaron al dispositivo y también se corresponde con lo observado por el equipo docente.

Finalmente, en base a todo lo expuesto en este trabajo, nos es posible conjeturar que esta propuesta didáctica también promueve la construcción de competencias útiles para el acceso y permanencia en la carrera elegida, al favorecer procesos que hacen al desarrollo de la propia autonomía y autoconfianza, y que contribuye a sostener la decisión vocacional, al generar sentimientos de identificación, pertenencia e integración a una comunidad.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Angulo Rasco, J.F. (2011). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) y otros, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Anijovich, R. (2014). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A; Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior II* (5), pp. 3-24.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) y otros, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Jackson, P.W. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós.
- Minayo, M.C.S. (2012). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Navone, H.D.; Fourty, F.; Blesio, G.; González, M. y Menchón, R. (2017). Estrategias y dispositivos en la construcción crítica de competencias docentes: análisis de una experiencia. *Revista de Enseñanza de la Física* 29, No. Extra, pp. 527-536.
- Pérez Gómez, A.I. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) y otros, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- Ynoub, R. (2007). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Yuni, J. A.; Urbano, C.A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.