

DOCENCIA REFLEXIVA COMO PROCESO DE COMUNICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

ADRIANA ANDRADE FRICH

COORDINADORA

UNIVERSIDAD MARISTA CIUDAD DE MÉXICO

LAURA EUGENIA ROMERO SILVA

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

REYNALDO ROCHA CHÁVEZ

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

FERNANDO MONROY DÁVILA

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

El simposio “Docencia reflexiva como proceso de comunicación y construcción identitaria de sujetos de la educación” es resultado de la puesta en común de: a) los resultados de una investigación acerca del análisis de las Prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria como vínculo entre los conocimientos, las creencias y los saberes de los estudiantes; y como dispositivo que media entre el formador y el formado desde una relación intersubjetiva definida por las interacciones que se establecen en la cotidianidad de las Prácticas profesionales; b) una disertación sobre algunos de los fundamentos de modalidades comunes de formación docente, las consecuencias prácticas de restringirla al desarrollo de capacidades técnicas y competencias docentes y una propuesta de formación docente basada en la construcción de un espacio de conversación, de reflexión cooperativa, crítica y creativa entre docentes, sin contenido prescrito, que prescinde de la figura del instructor o facilitador,

propuesta vivenciada por un pequeño grupo de académicos del Instituto Politécnico Nacional; y c) una interpretación de la práctica docente, como acto de hablar-pensar de una profesión-pasión, buscando explicitar los significados que la docencia implica al asumir el papel de investigador de la propia práctica y desarrollar la habilidad heurística de descubrir, develar, procesar, criticar, proponer, crear, para encontrar pistas para comprender el complejo entramado de la docencia.

Cada una de las ponencias acentúan diferentes ángulos teórico, metodológicos y prácticos de la docencia reflexiva como procesos de comunicación y construcción identitaria individual y colectiva de sujetos de la educación individual y colectivo, a través de vivencias que imprimen una dinámica, abren posibilidades de reflexión y reconocimiento de la complejidad del ser profesional docente.

Palabras clave: docencia reflexiva, comunicación, identidad docente, interpretación

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA. ADRIANA ANDRADE FRICH

Licenciada en Sociología, Maestra en Sociología y en Educación, Doctorada en ciencias sociales. Diplomada en: Acción y desarrollo cultural, Administración. Proyectos y Calidad. Especializada en Análisis de Discurso y Formación Docente.

Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Marista de la Ciudad de México. Participante en Comités de evaluación del logro de aprendizaje del INEE y del CENEVAL.

Líneas de investigación y Publicación de libros, artículos, reseñas en: formación de capacidades de investigación, formación docente, evaluación educativa, perspectiva de género y educación.

LAURA EUGENIA ROMERO SILVA

Doctora en Educación por la Universidad Marista. Profesora-investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en la línea de formación inicial docente. Conductora y tutora en el posgrado de la Maestría en Educación Básica Interplanteles dirigido a docentes de educación básica en servicio, de la Ciudad de México; participante en el diseño de programas de posgrado para el fortalecimiento de competencias docentes.

Integrante del claustro de profesores del Doctorado en Educación de la Universidad Marista.

Línea de investigación: procesos de formación, específicamente desde la docencia reflexiva, subjetividades e identidades docentes, así como formación e interculturalidad.

REYNALDO ROCHA CHÁVEZ



Doctor en educación por la Universidad Anáhuac (México), actualmente adscrito a la Coordinación de Formación e Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional y profesor en el doctorado en educación de la Universidad Marista de la Ciudad de México. Especialista en evaluación de la docencia universitaria y en didáctica de las matemáticas.

FERNANDO MONROY DÁVILA

Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad-Ajusco. Profesor de la Benemérita escuela Nacional de Maestros (BENM). Especialista en hermenéutica analógica.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS, A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

RESUMEN

Se presenta una disertación sobre algunos de los fundamentos de modalidades comunes de formación docente, se inicia con una crítica en base a las consecuencias prácticas de restringir la educación superior y la formación docente sólo al desarrollo de capacidades técnicas y competencias docentes, se plantean principios alternativos y una propuesta hipotética de formación docente basada en la construcción de un espacio de conversación, de reflexión cooperativa, crítica y creativa entre docente, sin contenido prescrito, que prescinde de la figura del instructor o facilitador. Se concluye mencionando una experiencia semejante que han vivenciado un pequeño grupo de académicos del Instituto Politécnico Nacional.

Palabras clave: reflexión cooperativa, formación docente

Introducción

Esta investigación es producto del acompañamiento a estudiantes de los semestres 7º y 8º de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 (LEP'2012) en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). La investigación vislumbra que el análisis y la reflexión de las Prácticas profesionales, se convierten en el vínculo entre los conocimientos, las creencias y los saberes de los estudiantes y las escuelas primarias; así como en el dispositivo que media entre el formador y el formado desde una relación intersubjetiva, definida por las interacciones que se establecen en la cotidianeidad de las Prácticas profesionales.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria se constituye por cinco trayectos formativos, que se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro (Acuerdo 649, 2012): psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, de Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, de Práctica profesional, de cursos Optativos. El Trayecto de Práctica profesional está integrado por los siguientes cursos: Observación y análisis de la práctica educativa; Observación y análisis de la práctica escolar; Iniciación al trabajo docente; Estrategias de

trabajo docente; Trabajo docente e Innovación; Proyectos de intervención socioeducativa; Práctica profesional. Sus finalidades formativas son:

- Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.
- Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria.
- Favorecer la comprensión de las características, significados y función social del rol del maestro.

Las finalidades formativas ya enunciadas implican para quienes somos formadores de docentes, que indagemos acerca de los procesos identitarios en el recorrido del Trayecto Práctica profesional, a partir de la relación que se establece entre formador y formado.

Las Prácticas profesionales en específico, por una parte vinculan al formador y al sujeto practicante con acciones institucionales dentro y fuera de las Normales, pues el perfil de egreso establece que se deberán consolidar competencias que permitan a los formados observar, intervenir, reflexionar, reconstruir, valorar realidades en su complejidad, circunstancias que precisan, además de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, el acompañamiento de los formadores, con el fin de construir los significados éticos y sociales de su rol como docente, lo cual constituye su IDENTIDAD DOCENTE.

Asimismo, las Prácticas Profesionales como dispositivos sociales, visibilizan y enuncian la tensión entre demandas y posibilidades de la formación inicial de docentes, dentro del entramado del saber y el poder; por un lado, el docente aplicador y adaptado a las múltiples encomiendas para atender problemas sociales, culturales, científicos y tecnológicos, es menospreciado socialmente, al mismo tiempo que se le asignan nuevas tareas y funciones que requieren mayores cualificaciones, porque son cada vez más difíciles y prácticamente se vuelven inalcanzables. En contraposición se plantea una formación docente con líneas de subjetivación capaces de trazar caminos de creación (Deleuze, 1990, p. 159) y de autonomía, que pone en juego los capitales simbólicos y culturales de los estudiantes normalistas, en el momento de realizar sus Prácticas profesionales en las escuelas primarias.

Las tensiones entre las demandas y las posibilidades de la formación inicial, permean las experiencias de los estudiantes y se visibilizan en las Prácticas profesionales, desde un saber ser, un saber conocer, un saber hacer y un saber convivir, que exigen encuentros dialógicos y procesos de reconocimiento mutuo como características sustantivas de las relaciones entre el formador y el formado.

Para entender la relación formador-formado, el fundamento epistémico hegeliano aborda las experiencias del sí mismo en su relación con otro, pues el sujeto psíquico existe sólo en la interacción

con el otro. La relación formativa se estructura desde las subjetividades de quienes en ella participan, desde sus percepciones, sus creencias, sus representaciones del mundo: “las experiencias son únicas para las personas que las experimentan, se concretan desde lo subjetivo, lo individual, lo propio, lo personal, lo diferente del otro que nos distingue y caracteriza” (Lego, 2013).

La Formación es el reconocimiento que hace de mí el otro, un sujeto de experiencia con igual razón que yo (Ricoeur, 2006, p. 199), un sí mismo necesitado de afirmación, identificación y autonomía; en esta relación de alteridad, existe o se niega, la posibilidad de mi propio reconocimiento, de mi propia afirmación y autonomía. En la relación formador-formado, ambos son sujetos deseantes en relación con el otro (Rendón, C., 2012). De aquí puede inferirse que la Bildung es un proceso antítesis de la espontaneidad, de la inmediatez; se trata más bien del esfuerzo de humanización del individuo (Fabre, 2011, p. 217).

La formación es contundentemente una acción intencionada, que diseña situaciones formativas que destacan, por un lado, el valor de la alteridad y por otro lado, el comportamiento o actitud reflexionada, del yo y del otro. La relación entre formador y formado ocurre en relación a un trabajo en común, que al mismo tiempo se realiza sobre sí mismo: “no puedo tomar conciencia de lo que soy si no es por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí” (Filloux, 2012, p. 37). En este trabajo en común se encuentra la intersubjetividad de la relación: un sí mismo necesitado de afirmación, identificación y autonomía, en las diferentes relaciones que establece con los objetos y los seres del mundo (Rendón, C. 2012).

En este orden de ideas, Ricoeur propone buscar en el desarrollo de las interacciones conflictuales la fuente de ampliación paralela de las capacidades individuales. En el reconocimiento mutuo termina el recorrido del reconocimiento de sí mismo (Ricoeur, 2006, p. 238). Pensar en lo que se es y lo que se quiere ser, que tiene que ver con lo que se ha sido, con lo que el otro sabe que soy. ¿Quién soy? ¿quién soy frente al otro? Son preguntas ineludibles para quienes nos dedicamos a la docencia. Se trata de detenernos en la dialéctica de la reflexividad y alteridad en la figura del reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2006, p. 194).

Reconocer que la identidadiii es un movimiento dialéctico entre el sí mismo y la afirmación o negación del reconocimiento del otro, es una premisa de vital importancia en las acciones e interacciones de las prácticas educativas en ellas formador y formado se significan a partir de reconocerse en y para sí mismos; el reconocimiento del otro es referente de lo que son; y como seres humanos expresa la capacidad de tener conciencia de sí y para sí. Las interacciones entre formador y formado están en movimiento, la afirmación o negación del reconocimiento, crece, se forma y se define a través de sus experiencias manteniendo su esencia de ser sí mismo como otro (Salcedo, E., 2009).

De los planteamientos anteriores se desprende la siguiente pregunta que guía la investigación: ¿Cómo han vivido los estudiantes normalistas de 8° semestre de la LEP'2012 de la BENM, la experiencia de su formación durante el recorrido del Trayecto de Práctica profesional, a partir de la relación formador-formado?

La Conjetura inicial para aproximar una respuesta a la pregunta de investigación fue que los estudiantes de 8° semestre de la LEP'2012 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, no han vivido su experiencia de formación durante el recorrido del Trayecto de Práctica profesional, como un proceso de construcción identitaria a partir de la relación formador-formado, ya que esta relación ha carecido del encuentro y el diálogo entre el formador y el formado, elementos que fundan los procesos de reconocimiento y autonomía.

El Objetivo de investigación establecido fue explicar la relación entre el formador y el formado a partir de dos dimensiones identitarias: la afirmación y la autonomía de los/las estudiantes de 8° semestre de la generación 2013-2017, de la LEP'2012 en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Desarrollo

En el desarrollo de la investigación las dos dimensiones para explicar la construcción identitaria de estudiantes normalistas de 8° semestre de la LEP'2012 en la BENM, se definen en los siguientes términos:

- **Afirmación:** está relacionada con la presentación de evidencias por parte de los/as estudiantes normalistas durante sus Prácticas profesionales, como lo son los diarios del profesor, las planeaciones didácticas, diagnósticos pedagógicos, los relatos de sus jornadas en las escuelas primarias, registros de los niños/as de la primaria, entre otros.

- **Autonomía:** son los momentos en los que los/as docentes en formación son puestos en situaciones de creación y autoformación, bien puede ser al elegir las estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza, así como para elaborar sus documentos de titulación.

Consistente con las dimensiones de análisis, se eligió el método de estudio de casos, aplicando entrevistas en profundidad a una muestra de 15 estudiantes: un integrante de cada uno de los 15 grupos que conforman la generación de la LEP'2012.

Los indicadores considerados en las entrevistas son:

1. Acercamiento a las dimensiones de la práctica educativa y escolar por la vía de la observación y la entrevista.

2. Instrumentos elaborados por los estudiantes para el análisis y la reflexión de la Práctica profesional (diarios de clase, planeaciones didácticas).

3. Retroalimentación con pares y formadores en el diseño, aplicación y evaluación de proyectos socioeducativos y propuestas de mejora para la Práctica profesional.

4. Elección de modalidad de titulación.

La composición de la muestra del estudio de caso incluye doce estudiantes mujeres y 3 hombres, reflejo de la composición feminizada del grupo profesional docente. Su edad promedio es de 22 años, la mayoría son solteros y solteras (80%); dos de ellas viven en unión libre (13.3%) y una estudiante manifiesta ser casada (6.6%). La mayoría de los y las estudiantes (73%) viven en el Estado de México, el resto en cuatro delegaciones de la Ciudad de México.

Conclusiones

El análisis de las entrevistas en profundidad con perspectiva narrativa, aplicadas a los/as estudiantes normalistas y de la revisión del PELEP'2012, corrobora que las Prácticas profesionales son dispositivos sociales que visibilizan y enuncian la tensión entre demandas y posibilidades de la formación inicial de docentes.

En esta investigación se asumió que la construcción identitaria de estudiantes de 8° semestre de la LEP'2012 de la BENM se genera desde un sí mismo necesitado de afirmación, identificación y autonomía, y en esta relación de alteridad entre el formador y el formado, existe o se niega, la posibilidad de reconocimiento, las identidades docentes, siempre en movimiento, se construyen, fundamentalmente desde la relación intersubjetiva entre formador y formado.

El análisis de la dimensión de afirmación se orientó con la pregunta específica de investigación: ¿Se generaron espacios por parte de tus maestros/as para analizar y sistematizar los datos obtenidos de guiones de observación y entrevistas; así como diarios y registros de la práctica? El resultado obtenido es que el 67% de los/as docentes en formación manifiestan que no se generaron espacios por parte de sus maestros/as para analizar y sistematizar los datos obtenidos de los instrumentos mencionados (ver gráfica 1).

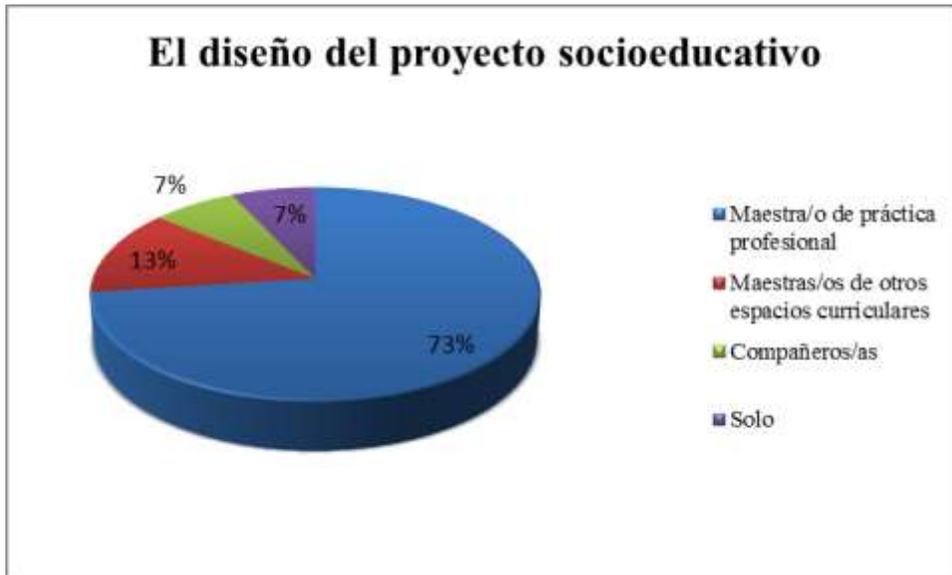
De los resultados obtenidos se puede inferir que en 7° y 8° semestres, las y los estudiantes perciben una falta de acompañamiento durante los primeros semestres de la licenciatura que les apoye y fomente consolidar sus competencias para diseñar y aplicar diagnósticos escolares en sus grupos de práctica en las escuelas primarias, así como para llevar a cabo un análisis de los mismos y, además, diseñar planeaciones situadas que los lleven a conocer y evaluar a sus alumnos. Es decir, no se conduce la formación bajo el enfoque de la docencia reflexiva para recuperar, analizar y sistematizar los datos obtenidos de guiones de observación y entrevistas aplicadas a los actores educativos. Lo anterior problematiza la formación docente ante el intrincado problema de la vinculación teoría-práctica, sus elementos epistemológicos y sus aportes al campo educativo.



Gráfica 1

La afirmación en la profesión docente, desde el desarrollo de competencias profesionales pretende “integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales” (Acuerdo 649, 2012) que propicien la identificación con el rol docente. Es así que, en el 6° semestre de la licenciatura, los/as normalistas, diseñaron, aplicaron y evaluaron, durante sus jornadas de Práctica profesional, un proyecto socioeducativo. En las entrevistas se les cuestionó sobre el acompañamiento que recibieron sobre dicho proyecto socioeducativo, ¿con quién o quiénes diseñaste el proyecto socioeducativo que se lleva a cabo en las escuelas de práctica, durante el 6° semestre de la licenciatura? era la pregunta de investigación específica.

Las respuestas obtenidas se presentan en la gráfica 2, donde podemos observar que el 73% de los/as estudiantes contestaron haber sido acompañados por su maestro/a de Práctica profesional. Estas respuestas suponen, tal como lo señala el PELEP’2012 “que además de trabajar con los enfoques del plan y programas de estudio de educación básica, se incorporan elementos para la innovación y el desarrollo de proyectos socioducativos” (p. 14), lo cual potenciará el uso de diagnósticos, seguimientos evaluaciones, así como la experiencia adquirida por los/as estudiantes, tanto en lo conceptual disciplinario como en lo psicopedagógico.



Gráfica 2

Sin embargo, se identifica que el diseño de estrategias para la mejora de algún aspecto de la práctica docente se hace de manera grupal (aproximadamente 25 estudiantes por grupo), los diagnósticos no se diseñan, sino que los/as estudiantes llenan formatos elaborados por los/as docentes de Práctica profesional. Entonces, las condiciones en las que se diseña y aplica el proyecto socioeducativo no permite a los/as estudiantes reconocer el contexto, el tipo de alumnos, las condiciones y posibilidades de mejora de los diversos aspectos de la práctica docente, por lo tanto, los/as docentes en formación no son puestos en lugares de creación que conduzcan a procesos de autonomía desde su identificación con el rol docente, ante esto es pertinente preguntarse ¿cómo propiciar que la relación entre formador y formado se nutra desde la dimensión de encuentro-diálogo?

El Trayecto de Práctica profesional plantea a los/as estudiantes que en el primer y segundo semestres desarrollen capacidades para observar y analizar prácticas educativas y escolares; en el tercero y cuarto semestres incorporen los diarios, recuperando sus experiencias, asociadas al diseño de propuestas de enseñanza bajo los enfoques propuestos en educación básica; en el quinto y sexto semestres incorporen elementos de la innovación y el desarrollo de proyectos socioeducativos, todas estas finalidades para que en séptimo y octavo semestres articulen teórica, metodológica y pedagógicamente sus acciones y decisiones como docentes en formación, en el desarrollo de sus Prácticas profesionales (SEP, 2012).

Visto entonces como un Trayecto, la Práctica profesional, junto con los otros trayectos formativos, deberán proporcionar las herramientas para la elección de la modalidad de titulación, principalmente desde el proyecto socioeducativo. Por su relevancia en dicha elección se planteó la

siguiente pregunta: ¿el Proyecto Socioeducativo te permitió tomar decisiones para elegir la modalidad y el tema de investigación para la titulación?

Los resultados obtenidos señalan que el 100% de los/as entrevistados responden que sus experiencias del proyecto socioeducativo no se vincularon con la elección de la modalidad y el tema de titulación. Este dato obliga a recordar y situar a las “prácticas” como situaciones didácticas a través de simulaciones que se van acercando a las Prácticas Profesionales, las cuales otorgan a la teoría la fuente de principios que guían la acción y la práctica, se ligan a un conjunto instrumental de un saber, en el devenir de la relación formador-formado. En la gráfica 3 se observa que los distintos espacios curriculares del Trayecto Práctica profesional se viven de manera fragmentada.



Gráfica 3

En el 8º semestre los/as estudiantes se relacionan con su asesor de documento de titulación; una pregunta que se formuló en las entrevistas fue ¿de qué manera describes el papel de tu asesor/a? La forma en que lo/a describen se presenta en la gráfica 4.



Gráfica 4

La gráfica 4 señala que sólo el 25% de los/las estudiantes reconocen un acompañamiento durante el último año de su formación inicial, el 12% describen la figura académica desde la instrucción, es decir, sin posibilidades de reflexión; el 19% manifiesta que ese Otro que es su formador, lo observa y el 44% lo guía. Estos resultados invitan a reflexionar sobre los retos de los formadores de docentes para cumplir con el compromiso de acompañar a los/as docentes en formación.

Ante los resultados obtenidos, coincido con el planteamiento de Mercado (2013, p. 110) en cuanto a que nuestro acompañamiento, como formadores de docentes, consiste en:

...comprender la práctica y la formación como objeto de reflexión, análisis, investigación e interpretación, va más allá de la simple ejecución y realización de lo diseñado; para que esto suceda se requiere de ciertos conocimientos teórico-metodológicos vinculados con la investigación que permitan al tutor y al estudiante mirar de forma distinta las acciones realizadas.

A partir del entrecruzamiento de subjetividades, en los cuales el acompañamiento como movimiento dialéctico entre el sí mismo y la afirmación o negación del reconocimiento del otro, manifiesto en las competencias profesionales, identifica a los/as normalistas con el rol docente y los/as sitúa en espacios de creación.,

La conjetura de esta investigación se confirma en cuanto a que los procesos de construcción identitaria de estudiantes de 8º semestre de la LEP'2012 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, a partir de sus Prácticas profesionales, no se generan desde el encuentro y el diálogo entre el formador y el formado y por lo tanto no se fundan en procesos de reconocimiento.

Entonces retomamos los planteos de Perrenoud (2014, p. 59) para hablar de competencias en la Práctica profesional cuando se trata de dominar globalmente una situación, en este caso para el oficio de ser maestro/a, con creatividad y autonomía; acompañar es darle el poder a quienes tienen el deseo de aprender, acompañar al Otro desde mi punto de vista, es reconocer que ese Otro sabe, es reflexionar acerca de las condiciones que posibiliten el reconocimiento y la comunicación en la relación formador-formado, desde la afirmación de las competencias profesionales, la identificación de la docencia como profesión y los procesos de autonomía.

La Práctica profesional como dispositivo de producción de saberes y competencias, se debe concretar en espacios de comunicación y mediación; la movilización de estos espacios y su resignificación, rompe con el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje y con ello pudiéramos pensar en la estructuración de la identidad profesional de los docentes, desde procesos de reconocimiento, los cuales, sin duda alguna, propiciarán que la docencia se viva de forma constructiva y reflexiva.

Notas

i Por trayecto formativo se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido.

ii Mismidad e ipseidad son los dos valores constitutivos de la identidad personal en la obra de Paul Ricoeur. La ipseidad nombra la función reflexiva capaz de comprender la autodesignación de sí mismo y la capacidad de ese otro que es un referente de atributos, el cual también se autodesigna como receptor y designador de atribución.

iii Paul Ricoeur en sus obras: *Tiempo y narración* (2013), *Sí mismo como otro* (2008) y *Caminos de reconocimiento* (2006), aborda el tema de la identidad desde dos vertientes: la identidad personal y la identidad narrativa. La dimensión temporal es esencial a la hora de develar, comprender y de interpretar los fenómenos sociales, históricos, religiosos, económicos: el ser es un sujeto que tiene una historia propia, que dispone de la memoria para el recuerdo, del olvido para callar el recuerdo y de la promesa como compromiso con el futuro (Salcedo, 2009).

iv De acuerdo con el PELEP'2012, de manera resumida, las competencias profesionales para los/as normalistas son: Diseña planeaciones didácticas, genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, aplica críticamente el Plan y programa de estudio de educación básica, usa las TIC, emplea la evaluación, propicia espacios de aprendizaje incluyentes, actúa de manera ética, utiliza recursos de la investigación educativa, interviene de manera colaborativa.

Referencias

- Deleuze, G. (1990). Michel Foucault, filósofo, Barcelona: Gedisa Editorial.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung: Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, número 59, pp. 215-225 Consultado el 26 de octubre de 2016. En aprendeenlinea.udea.edu.com
- Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación, Tomo DCCVII, no. 14, México, D.F., lunes 20 de agosto de 2012.
- Filloux, J.C. (2012). Intersubjetividad y formación (primera reimpresión), Argentina: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (2006). La hermenéutica del sujeto (segunda reimpresión), México: FCE.
- Hegel, G.W.F. (1820-2012). Fenomenología del espíritu (vigésima primera reimpresión), México: FCE.
- Lego, M. (2013). La construcción de la subjetividad. Consultado el 26 de octubre de 2016. En [es.slideshare.net < imanol2013 < la-const....](http://es.slideshare.net/imanol2013/la-const...)
- Mercado, E. (2013). Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes, México: Díaz de Santos.
- Perrenoud, P. (2014). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? (segunda reimpresión), México: Colofón/Graó.
- Rendón, C (2012). La dialéctica del deseo en la Fenomenología del Espíritu de Hegel. Consultado el 26 de octubre de 2016. En scielo.org.ar/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1666-485X2012000200006&lng=es&nrm=iso
- Ricoeur, P. (2006). Caminos de reconocimiento. Tres estudios, México: FCE.
- Ricoeur, P. (2008). Sí mismo como otro (tercera reimpresión). México: FCE.
- Ricoeur, P. (2013). Tiempo y narración (séptima reimpresión), México: FCE.
- Romero S., L. E. (2013). Interacción docente-alumno en aulas multiculturales de educación primaria en el Distrito Federal. Identidades en movimiento. Tesis doctoral, México: Universidad Marista.
- SEP (2012). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, México.
- Villareal, A. L., (2016). Acompañamiento e identidad profesional: asesores de preescolar en Durango, México: IISUE-UNAM.

LA REFLEXIÓN COOPERATIVA COMO UN ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE

RESUMEN

Se presenta una disertación sobre algunos de los fundamentos de modalidades comunes de formación docente, se inicia con una crítica en base a las consecuencias prácticas de restringir la educación superior y la formación docente sólo al desarrollo de capacidades técnicas y competencias docentes, se plantean principios alternativos y una propuesta hipotética de formación docente basada en la construcción de un espacio de conversación, de reflexión cooperativa, crítica y creativa entre docente, sin contenido prescrito, que prescinde de la figura del instructor o facilitador. Se concluye mencionando una experiencia semejante que han vivenciado un pequeño grupo de académicos del Instituto Politécnico Nacional.

Palabras clave: reflexión cooperativa, formación docente

Introducción

Esta ponencia muestra los fundamentos de las modalidades de formación docente más comunes y las consecuencias prácticas de restringirla al desarrollo de capacidades técnicas y competencias docentes. Se plantean principios alternativos y una propuesta hipotética de formación docente y la mención de su vivencia en un pequeño grupo de académicos del Instituto Politécnico Nacional.

Desarrollo

Los objetivos pedagógicos de la educación superior son más que propiciar el desarrollo de capacidades técnicas y competencias laborales, restringirla sólo a esto sería como dejarse abrumar por las urgencias utilitarias de los límites biológicos, físicos, biográficos, geográficos... A largo plazo es incluso más importante incrementar la riqueza de la dimensión espiritual. Esto es así porque lo instrumental sólo adquiere sentido y evita aberraciones en la medida que se somete y sirve al dominio de la ética (Echeverría, s.f.). Parafraseando a Savater (2007, pp. 245 y 249), la riqueza espiritual se incrementa añadiendo matices a la sustancia y entereza a la necesidad, así como propiciando todas esas perspectivas y emociones de asombro, aventura, curiosidad y risa que la omnisciencia o la omnipotencia excluirían. De igual importancia es aprender a mantener la creación de esos matices a lo largo de la vida. Estos son producto de la subjetividad humana, de las experiencias irrepetibles de cada uno, que se comparten a través de las conversaciones que tenemos con otros.

Para ejemplificar lo que pretendo expresar y sus consecuencias prácticas, transcribo a continuación el testimonio de un gran científico, Charles Darwin, que en su diario compartió la siguiente confesión:

[...] mi mente ha cambiado en un sentido a lo largo de los últimos veinte o treinta años. Hasta la edad de treinta, o incluso pasada esa edad, me gustaba mucho la poesía de diversos estilos [...] También he mencionado que antiguamente la pintura me proporcionaba un placer considerable, así como la música. Pero hace ya muchos años que no soporto leer ni una línea de poesía: he intentado últimamente leer a Shakespeare, y lo he encontrado tan intolerantemente aburrido que hasta me ha provocado náuseas [...] En general, la música en lugar de proporcionarme placer, me hace pensar demasiado activamente en aquello en lo que he estado trabajando [...] Mi mente parece haberse convertido en una especie de máquina que extrae leyes generales a partir de cantidades de datos. Me resulta imposible comprender por qué esto tendría que haber provocado una atrofia en esa parte del cerebro, de la que dependen los gustos más elevados. Me imagino que un hombre con una mente más organizada o mejor formulada que la mía no lo habría sufrido; y si tuviera de nuevo que vivir la vida, me impondría la norma de leer algo de poesía y escuchar un poco de música al menos una vez por semana. Quizá las partes de mi cerebro ahora atrofiadas se habrían mantenido activas gracias al uso. La pérdida de esas aficiones supone una pérdida de felicidad, y puede que posiblemente sea dañino para el intelecto, y más seguramente para el carácter moral, pues debilita la parte emocional de nuestra naturaleza. (Darwin, 2008, pp. 135-136).

Esto que Charles Darwin compartió en su autobiografía, ilustra los peligros de restringir la educación superior a propósitos utilitarios. Objetivos pedagógicos más ambiciosos, que abarquen las múltiples dimensiones de la persona y su mantenimiento a lo largo de la vida, se pueden lograr al propiciar una comunicación franca entre todos los miembros de la comunidad universitaria, una que motive la participación activa de todos en un trabajo cooperativo que construya una diversidad mayor de conocimientos, comparta la responsabilidad, el poder y el reconocimiento.

Según Echeverría (s.f.), este tipo de comunicación no se agota en una oratoria clara ni se reduce a la decodificación lingüística del mensaje por parte de un receptor. Es decir, va más allá de la competencia comunicativa como desempeño observable. Más aún, implica adquirir conciencia sobre la brecha interpretativa producto de los diferentes significados que el mismo mensaje puede adquirir en función del momento, contexto, estado de ánimo, expectativas, creencias y experiencias particulares de quien escucha. Se trata entonces de una comunicación donde quien dice algo no

asume a priori que ha sido entendido ni el que escucha presupone que lo que ha interpretado es lo que se ha querido comunicar. Esto implica necesariamente el respeto y la valoración del otro como un legítimo otro.

Tal tipo de comunicación es más parecida a una conversación donde cada interlocutor está consciente que ineludiblemente interpreta a su manera. Y en consecuencia, se hacen cargo juntos de reducir la brecha interpretativa entre ambos: verificando escuchas, compartiendo sus inquietudes detrás de lo dicho –con franqueza–, e indagando la exactitud de sus interpretaciones. Es decir, reflexionando uno con el otro no sólo sobre lo que se quiere comunicar sino también negociando los significados atribuidos por cada uno.

Ahora, lo invito a pensar esto en relación con las formas tradicionales de proveer formación docente a profesores universitarios. Salvo los egresados de las escuelas normales superiores y de pedagogía, los demás provenimos de profesiones ajenas a la docencia. La formación docente a la que tenemos mayor acceso se nos ofrece en forma de cursos, talleres y diplomados, que por lo regular articulamos más en función de la oferta y de las políticas institucionales que en relación con las necesidades formativas específicas de cada uno.

Quizás por la brecha de conocimientos que llega a presentarse a favor del instructor, consiguen sorprender y emocionar las novedades transmitidas por éste. Sí, dije transmitir información. En algunas de las experiencias de formación que he vivido, el instructor ha sido un conferencista, incluso carismático y entretenido, con un modelo de comunicación unilateral, con pocas o ninguna oportunidad para la negociación de significados. Por ejemplo, en el marco de una investigación hoy en desarrollo, uno de los profesores que había acreditado varios cursos institucionales sobre aprendizaje significativo, mencionó espontáneamente que él entiende que este tipo de aprendizaje se logra por repeticiones mecánicas del contenido: rojo, red; rojo, red; rojo, red... cuando los expertos en educación entendemos que se consigue al propiciar que a lo nuevo se le atribuya sentido en términos de experiencias y conocimientos previos. Esto revela lo crucial que es la verificación de la escucha y la negociación de significados.

Otras acciones de formación docente se ofrecen bajo el modelo proceso-producto asociado con un enfoque interpretativo de enseñanza, el cual destaca la importancia de la calidad del proceso de enseñanza en la del aprendizaje (Arbesú et al., 2011, p. 245; De Vincenzi, 2009, p. 91; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006, pp. 123-124; Vilanova, Mateos y García, 2011). En experiencias de formación de este tipo, se alternan actividades y experiencias de aprendizaje –entre las cuales puede encontrarse la exposición de parte del facilitador– estructuradas por un hilo conductor que, a través de permanentes oportunidades para la verificación de la escucha y de la negociación de significados, conducen hacia una interpretación lo más cercana posible a los cánones de la disciplina enseñanza. Para lograrlo, el facilitador tiene recursos como: 1) solicitar al participante que exprese *en sus propias*

palabras lo que ha entendido; u 2) observar el desempeño o las producciones del participante, y regresar una retro-alimentación que revele lo que hay que corregir y cómo hacerlo. Al final, la visión del facilitador sobre la cuestión acaba siendo moldeada en el docente participante –con suavidad y con cierta sensación de naturalidad.

Esto último implica necesariamente reflexión de parte del profesor respecto a la brecha entre lo que ha entendido y logrado hacer en comparación con lo que se pretende que alcance. Asimismo, requiere reflexión respecto de lo que se necesita hacer para estrechar esa discrepancia. Esto es a lo que Jorba y Casellas (1997) denominan genéricamente como capacidad de meta-cognición.

Sin embargo, hay otro tipo de reflexión no contemplada en el modelo proceso-producto de formación docente. Ésta es la reflexión crítica y creativa que otorga la posibilidad al profesor de rechazar lo que se le intenta enseñar para poder asumir la responsabilidad de proponer algo distinto que resulte más pertinente y valioso para los estudiantes concretos que atiende en el aula. El riesgo para el docente es quedar atrapado en una enseñanza impertinente por autocomplacencia, ignorancia o prejuicios ante alternativas que pudieran resultar más pertinentes.

Entonces, a diferencia de la meta-cognición, que suele realizarse individualmente, la reflexión crítica-creativa es una actividad que conviene realizar cooperativamente para evitar aberraciones. La reflexión crítica-creativa es una cuestión contemplada en el modelo constructivo de formación docente. Este modelo de formación alude a una responsabilidad compartida entre profesores en la elección de objetivos, contenidos y perspectivas teóricas o metodológicas para abordar la realidad de sus aulas. Se plantea que estas elecciones se den en función de las necesidades, intereses, demandas y aportaciones de cada profesor en el contexto cultural y comunitario en el que se desenvuelven. (Arbesú et al., 2011, p. 245; De Vincenzi, 2009; Pozo et al., 2006, pp. 124-125; Vilanova et al., 2011).

Este tipo de reflexión cooperativa implica introducir a la comunicación cierta actitud de apertura. Se trata ahora de estar abierto ante la posibilidad de que el estilo de docencia del otro puede no ser adecuado para mí y, al mismo tiempo, resulte el más eficaz para ese otro. También, apertura para reconocer, en la experiencia del otro, prácticas docentes cuya implementación en el aula puedan permitir a uno fomentar aprendizajes de mayor calidad.

Ahora, el meollo de esta disertación es proponerle imaginar un modelo de formación docente coherente con estos principios. Empiezo por descartar cualquier idea semejante a cursos, talleres, diplomados o posgrados. Vislumbro una reunión anotada en mi agenda que ocurre siempre el mismo día de la semana a la misma hora. También, la visualizo anotada en el candelario de la facultad junto a los horarios de clase de los estudiantes. Pienso en una reunión de colegas, de iguales, a la que asisto por el placer de escuchar cómo van las clases de mis colegas o porque quiero ser escuchado sobre algo que me sucedió en la facultad.

Llego al encuentro y observo cómodas sillas acomodadas alrededor de la sala. A un costado, una mesa con apetitosos bocadillos y un servicio de agua, café y té. La sala en su diseño arquitectónico seduce a entrar, es un espacio que por su belleza te invita a disfrutarlo. En mi mano, por si acaso la memoria me traiciona, llevo mi diario de clase, donde registro mi proceso de enseñanza y lo que acontece con mis estudiantes. Poco a poco la sala se va colmando de colegas y de sus conversaciones, éste es el propósito de la reunión: conversar. Al terminar la reunión, alguien se siente complacido simplemente por haber sido escuchado, alguien más solicitó y consiguió consejo sobre como abordar una problemática específica de su clase, otros dieron seguimiento a su proyecto de investigación surgido sesiones atrás, otras más se pusieron de acuerdo para asistir al próximo congreso de su especialidad.

En concreto. Más allá de disponer de un horario y espacio para la comodidad de todos, no se contempla la figura de un instructor o facilitador. Tampoco hay un contenido preestablecido, ni un objetivo medible que se tenga que alcanzar. Simplemente, se establecen las condiciones físicas para que los docentes se encuentren, aprendan a escucharse, a respetarse, a conocerse, a reconocer las propias preocupaciones y problemáticas en las del otro y quizás, sólo quizás, a atenderlas, resolverlas o simplemente vivirlas acompañados.

Conclusiones

¿Esta propuesta es una utopía? En parte un poco. Para terminar, quiero compartirles que hoy en el Instituto Politécnico Nacional nos reunimos cada tres semanas una veintena de colegas de distintas facultades para conversar, compartir bocadillos que nosotros compramos, y atender nuestra inquietud académica en turno: en el 2011 fue realizar investigación educativa, después fue escribir un libro que está por ser publicado, la de hoy es poner al día nuestras habilidades para redactar artículos académicos. Pero lo que más disfruto y aprecio de esas reuniones es la conversación y la compañía.

Aquí termino, mi intención no es convencerlos de hacer algo semejante, si lo hacen y les acaba siendo beneficioso, será muy grato, más mi intención es simplemente compartir con ustedes y escuchar los comentarios que quieran participarme y contestar las preguntas que gusten obsequiarme.

Referencias

Arbesú, M. I., Canales, A., Crispín, M. L., Cruz, I., Figueroa, A. E., y Gilio, M. del C. (2011). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamiento y perspectivas. En M. Rueda y F. Díaz (coords.), La evaluación de la docencia en la universidad

- (2ª ed., pp. 203-257). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores.
- Darwin, C. (2008). Autobiografía. Valencia, España: Universitat de València.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Echeverría, R. (s.f.) La escucha (2ª ed., Vol. 1). Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Jorba, J., y Casellas, E. (Eds., 1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Madrid: Síntesis.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. del P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. Cruz de la (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Savater, F. (2007). *Apóstatas razonables*. Barcelona, España: Ariel.
- Vilanova, S. L., Mateos, M. del M., y García, M. B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75.

LA INTERPRETACIÓN DE UN SUJETO DOCENTE

RESUMEN

Esta comunicación es una interpretación de la práctica docente, más no se trata de pensar la docencia genéricamente, sino de hablar-pensar de mi práctica docente como una profesión-pasión. De lo que aquí se trata es precisamente de quitarme esa gran máscara que suele convertirnos en ilusionistas de la investigación. En especial porque la problemática del ser humano, antes que en la “realidad objetiva” de su ejercicio cotidiano, está en su conformación psíquica, y todo docente, antes que docente, es un ser humano con una particular conformación psíquica, un sujeto afectado de forma distinta a otro sujeto. En todo caso, hurgar en los significados de mi docencia implica asumirme como investigador de mi propia práctica, y el reto implicado gira en torno a encontrar pistas que me den la oportunidad de entender y comprender el complejo entramado que me mantiene ubicado en el campo de la docencia. Investigar mi docencia, en todo caso, se relaciona con desarrollar la habilidad heurística de descubrir, desvelar, procesar, criticar, proponer, crear.

Palabras clave: interpretación, práctica docente, realidad psíquica.

Introducción

Esta comunicación, es una interpretación de la práctica docente, más no se trata de pensar la docencia genéricamente, sino de hablar-pensar de mi práctica docente como una profesión-pasión, dado que aun cuando hablar en nombre de la docencia pudiera hacerme poseedor de un acto digno; un profundo egoísmo asomaría sus fauces en esa colosal pretensión. No, de lo que aquí se trata es precisamente de quitarme esa gran máscara que suele convertirnos en ilusionistas de la investigación. En especial porque la problemática del ser humano, antes que en la “realidad objetiva” de su ejercicio cotidiano, está en su conformación psíquica, y todo docente, antes que docente, es un ser humano con una particular conformación psíquica, un sujeto afectado de forma distinta a otro sujeto. Por ello, en este texto renuncio a reflexionar la docencia como algo genérico que tiene síntomas homogéneos y manifestaciones fácticas afines.

En todo caso, hurgar en los significados de mi docencia implica asumirme como investigador de mi propia práctica, y el reto implicado gira en torno a encontrar pistas que me den la oportunidad de entender y comprender el complejo entramado que me mantiene ubicado en el campo de la docencia. Investigar mi docencia, en todo caso, se relaciona con desarrollar la habilidad heurística de descubrir, desvelar, procesar, criticar, proponer, crear.

Desarrollo

Para iniciar la reflexión acerca de la interpretación de un sujeto docente, resultan sustanciales dos consideraciones iniciales: primero, como lo plantea Esteban Ortega (2008, p. 169), que hoy día la escuela tradicional se encuentra retada por su propio tiempo al introducirse la desconfianza, la complejidad y la incertidumbre en un espacio que habitualmente ha pretendido a toda costa, ofrecer seguridad y certeza. En segundo lugar, que la docencia, en los distintos niveles donde se ejerce, no tiene garantizado el desarrollo de una práctica exitosa ni para quienes ostentan títulos o grados académicos en el ramo educativo, ni para aquellos que suelen pensar que cualquier profesionista puede realizar una práctica docente, inclusive si no se ha especializado en instituciones dedicadas a la formación docente.

Un supuesto que caracteriza a muchos de los sujetos históricos que se han desempeñado en la docencia, sea la ilusión de haberse asumido como los principales promotores de la formación humana y enclaves en el cambio y transformación de las sociedades. Apóstoles, salvadores, poseedores de la verdad, reproductores del orden impuesto, vanguardistas revolucionarios, tenaces emancipadores, mártires de la democracia, dadores de luz, guardianes de la sabiduría, soñadores incansables, delirantes de la perfección y del ejemplo; entre muchos otros, han desfilado por la docencia, trazando una ruta mesiánica.

Asimismo, esta ilusión cohabita con la pretensión del universalizar el discurso científico-formal empirista, respecto de hacer extensiva su estructura a todas las áreas del saber.

En esta tesitura, ambas ilusiones en torno a la docencia, dan cuenta de la complejidad de dicha práctica, y al mismo tiempo develan la importancia de la conexión necesaria entre una realidad psíquica y una realidad objetiva. Tal confluencia puede ayudar para que la docencia esté presta a “cruzar el desierto del no-sentido para construir un nuevo horizonte de sentido” (Valleriani, 2008, p. 150).

Es así que este esfuerzo reflexivo parte de que la docencia implica una serie de conceptos, prácticas e instrumentos característicos de las instituciones avocadas a la formación docente, los cuales, en conjunto llevan a las y los futuros docentes a afrontar la realidad de la formación educativa. Sin embargo, ésta realidad suele resultar en un galimatías si no se tiene en cuenta que como sujetos y como docentes, somos sujetos afectados por una fuerza vital que nos lleva al placer o al dolor. Luego entonces, vale la pena plantear algunas interrogantes respecto de la docencia.

¿Qué me llevó a elegir la docencia como práctica profesional? ¿Cuál es la realidad de mi docencia? ¿Cuáles sus síntomas y cuáles sus efectos? ¿La ilusión de ejercer la enseñanza es una forma de mantener la sensación de ser escuchado, y de que soy capaz de escuchar también? ¿Es el

concepto de transferencia el punto nodal con el cual articular la docencia y el psicoanálisis freudiano? ¿Principio de placer y principio de realidad contienen una connotación analógica que puede conducir a comprender la docencia como una pasión vital? ¿La docencia es una práctica narcisista que debe renunciar al apoyo en la ilusión y dejar sitio a la realidad? ¿Es mi docencia la fértil tierra de las representaciones, esto es, un espacio donde coloco y hago crecer lo que rechazo de mí mismo y solamente soy capaz de distinguirlo fuera de él?

Estas preguntas que emergen en el desarrollo de esta reflexión, permiten hurgar en los significados de la docencia, entendida como una pasión, esto es, como una serie de manifestaciones de la vida psíquica. Más no pretendo abordar el tema de la docencia en general, sino, de mi docencia, dado que aun cuando hablar en nombre de la docencia pudiera hacerme poseedor de un acto digno; un profundo egoísmo asomaría sus fauces en esa colosal pretensión. No, de lo que aquí se trata es precisamente de quitarme esa gran máscara que suele convertirnos en ilusionistas de la investigación. En especial porque la problemática del ser humano está en su conformación psíquica, y todo docente, antes que docente, es un ser humano con una particular conformación psíquica, un sujeto afectado de forma distinta a otro sujeto. Por ello renuncio desde ahora a hablar de la docencia como algo genérico que tiene síntomas homogéneos y manifestaciones fácticas afines.

En todo caso, hurgar en los significados de mi docencia implica asumirme como investigador de mi propia práctica, y el reto implicado gira en torno a encontrar pistas que me den la oportunidad de entender y comprender el complejo entramado que me mantiene vigente, presto, vivo, en la docencia. Investigar mi docencia, se relaciona con desarrollar la habilidad heurística de descubrir, desvelar, procesar, criticar, proponer, crear.

Entonces, investigar mi propia práctica docente, parte del significado elemental de la palabra investigación, esto es, buscar vestigios, rastrear huellas. Hacer investigación desde tales derroteros implica hurgar en esos momentos de incertidumbre, escudriñar uno a uno los ramilletes atestados de miedos, recobrar la palabra desde lo no dicho; y todo aquello que aporte para rescatar ese pathos educativo con el que puedo dar cuenta de mi condición docente sin tomar como referencia única la eternidad de las perspectivas de la ciencia formal empirista o cualquiera otra absolutización epistemológica. Así, despertando en mi memoria el horror extremo acumulado, mi práctica docente puede verse compelida a transformar tal horror en pulsión de vida, “empeñándose en desarrollar la sensibilidad hacia la única fuerza que puede ganarle al mal: el dolor como lugar de la solidaridad (Pareyson, 1995, p. 475; citado en Valleriani, 2008).

En este sentido, vale decir –como supuesto hipotético- que ni mi práctica docente, ni ninguna otra, encontrará su mejora o transformación en la realidad plébrica de certezas científicas, filosóficas o pedagógicas prescritas desde recetas únicas, en tanto que no sólo resulta imposible pensar de una sola forma a las realidades complejas y cambiantes que se manifiestan en el ejercicio de la docencia,

sino que tal pretensión tiene un carácter delirante. Al respecto, Mannoni plantea que “alrededor de la idea de la perfección se elabora a menudo un monumento teórico que esconde, bajo las apariencias de ciencia, una conducta que puede calificarse de delirante” (2005, p. 46).

En consecuencia, en esta reflexión me alejo de la ilusoria arrogancia tan usual en todos los campos del saber, es decir, de aquellos quienes suelen dictar las respuestas, antes que construir las preguntas. De aquellos que suelen meter la mano al saco donde guardan algunas armazones teóricas y deliberaciones argumentativas con las que creen posible ajustar sus intereses investigativos pre-elegidos, pre-seleccionados; antes que construir un objeto de investigación. De aquellos quienes deciden el tema de investigación sin antes problematizar sobre sus límites y sus posibilidades. De aquellos quienes comienzan a articular términos, conceptos, experiencias; sin antes haberse detenido en el tipo de aproximación que habrán de realizar, es decir, sin una guía metodológica que pueda sostener y guiar la labor emprendida. Y también, de aquellos quienes ya tienen claro cuál o cuáles son los conceptos centrales que funcionarán como ejes nodales en su investigación; sin antes haber realizado aproximación alguna al estado del arte, con la cual se posibilite mostrar hallazgos, alcances, recomendaciones o sugerencias sobre los conceptos o temas a desarrollar.

Ante la reflexividad perfilada, el análisis crítico propuesto para mi docencia, pudiera reclamar, como lo señala Esteban Ortega (2004, p. 237), una perspectiva interpretativa en la que se evite la equivocidad relativista haciendo válida no la perspectiva del individualismo, ni tampoco la perspectiva de las estructuras, sino su confluencia. Sin embargo, es importante decir que una interpretación de esta contextura (hermenéutica analógica), de ninguna manera se puede tomar aquí como un traje a la medida, sino que, en todo caso, viene a funcionar como un apoyo a una estructura metodológica interpretativa, en la cual, "nunca es obvia la respuesta a cuestiones técnicas. Quizás, haya más de un camino bueno, pero sin duda hay muchísimos malos, y una comparación entre diversas técnicas tiene que producir un efecto esclarecedor aunque no imponga decidirse por un método determinado"¹.

Sobre todo, porque no resulta nada aventurado plantear que en el campo de la docencia se ha insistido mucho en la visión reduccionista y simplista que rehúye a la complejidad de la práctica docente. Prueba de ello es que las metodologías que se caracterizan por su falta de tacto interpretativo siguen vigentes en la escuela actual. Muchos docentes continúan desempeñando sus funciones con apego a parámetros conductistas ocupados en su pretensión del estímulo y la respuesta, o bien, con base en criterios autoritarios encargados de acentuar los univocismos docentes que conllevan a pensar que el maestro es el que rige, el único protagonista, y, por tanto, quien da el conocimiento incuestionable al estudiante, con la certeza de que éste último sólo debe recibirlo, memorizarlo y aplicarlo al instante, o durante una prueba.

Ahora bien, si lo que se busca es una transformación profunda de una práctica docente, quizá resulte necesario entender la propia realidad de la docencia analizada, no como un hecho o algo

objetivo y patente, sino, por el contrario, como una interpretación. Lo cual concuerda con el planteamiento de Nietzsche (uno de tantos que puso de cabeza al mundo occidental y que invirtió por completo la versión factualista que teníamos de toda experiencia del mundo), referente a que no hay hechos, sólo interpretaciones.

Entonces, quizá también sea tiempo de comprender, como plantea Morín, que:

El principio de reducción conduce naturalmente a restringir lo complejo a lo simple. Aplica a las complejidades vivas y humanas la lógica mecánica y determinista de la máquina artificial. También puede cegar y conducir a la eliminación de todo aquello que no sea cuantificable ni medible, suprimiendo así lo humano de lo humano, es decir, las pasiones, emociones, dolores y alegrías. De igual manera, cuando obedece estrictamente al postulado determinista, el principio de reducción oculta el riesgo, la novedad, la invención (2001, p. 40).

Es así que el eje de esta reflexión se centra en la interpretación de una práctica docente desde las consideraciones interpretativas de contextura analógica, dado que, con este tipo de hermenéutica, desarrollada por Beuchot (2005), se busca una posición reflexiva y analítica que conduzca a entender y comprender los intersticios de una práctica docente. En especial porque “el hecho o fenómeno educativo es siempre complejo. Es difícil reducirlo, como hubiera querido el viejo Descartes, a unidades simples. En los procesos educativos no hay nada simple, nada se presta a la simplificación; todo es complejo, altamente complejo”. (Sánchez Puentes, 1993).

No obstante, es importante señalar que esta estructura metodológica interpretativa confronta a la teoría pedagógica y/o pedagogía univocistas que se distinguen por no conceder ninguna importancia al acotamiento analógico; y que, por el contrario, se sitúan en el centro de un círculo vicioso de la demostración sin fin, aun cuando con tal intención.

Conclusiones

La metáfora de una docencia. A manera de-reconocimiento crítico. Para iniciar esta metáfora de mi docencia, debo decir que, con estas instantáneas poéticas, con estos instantes poéticos, intento recrearme a mí mismo, reconocirme otro. Otro narrador de la subjetividad. Otro artesano de la pasión que, como señala Velázquez Andrade, descubre entre el verso y la prosa un lugar de fuga y encuentro; un lenguaje constructor de significados jugando el juego del deseo; una re-significación de la vida porque la poesía no necesita aparatos críticos ni pies de página para valerse sola, porque ella y solo ella es declaración de vida (2014, pp. 62-64). Así pues, dejando de lado el afán de las explicaciones, intento construir la presencia de ese Otro para escuchar lo inaudible, para decir lo no dicho, para escuchar el alma, lo que mis sueños dicen de mí mismo, de los delirios que de vez en vez me poseen; porque no siempre andamos tras la verdad, pero sí de sabernos, de comprendernos, de recrearnos, y

para eso, la poesía es el marco preciso; porque ahí, descubrimos que los misterios del amor son los mismos misterios de la vida y del universo, y lo único que se requiere es la observación y la escucha atenta (Chona Portillo, 2014, p. 6).

¿Qué o quién es eso a lo que llamo: mi práctica docente? Estar en el lugar donde se sucede mi docencia ha significado estar de lleno en una tierra de feroces alaridos. También ha implicado estar entre un humeante resoplido solar de sueños meridianos. Ha sido habitar un lugar, sin saber si es el lugar, mi lugar o no lugar.

Quizá sin saberlo, todo este tiempo he estado parado justo en ese cruce donde se rozan los vértices de la realidad objetiva y las manifestaciones de la realidad psíquica; quizá también, mi docencia se ha jugado entre las luces y las sombras. Mi docencia entonces, sospecho, me ha colocado como el diestro jinete que cree cabalgar sin sobresaltos el jamelgo de la razón, ignorando que ese viaje no sólo ha sucumbido ante el sufrimiento, sino que también, lo ha tolerado todo el tiempo. Por eso cuando pienso en mi docencia como una pasión², es decir, como eso que está entre la vida y la muerte, me pregunto sobre aquello que me ha permitido tolerar los avatares de una de las llamadas profesiones imposibles; ¿será mi docencia algo pasional? ¿qué es lo que me liga a la pasión de enseñar? ¿Es mi docencia, la contenedora de las pasiones que me mantienen vivo?

A veces me parece que mi docencia es ese espacio donde las dudas se suplen por certezas; donde con rigor epistemológico se acallan todas las preguntas; y también, por supuesto, donde la ilusión resuelve una a una las desdichas insorteables.

En ese mundo de ilusión, ni bien atino a preguntarme cosa alguna, cuando a toda prisa la estirpe pedagógica me convida del baúl donde guarda todas las respuestas: explícitas, clandestinas, encriptadas, contundentes, pero, en fin, todas las respuestas. Por eso pienso en escribir preguntas, preguntarme, preguntarnos y seguir con las preguntas. Las respuestas por ahora son puros ecos de alaridos pedagógicos que sobrevuelan mi conciencia, mientras las preguntas me invitan a hacer un alto y mirarme desde dentro, como un evento urgente y necesario.

Un guion que se repite y se busca de manera constante es mi docencia. ¿Mi docencia es acaso el estrepitoso rugir de mi locura? ¿El estallido menor de mis delirios? ¿Un utópico portal sin asidero? ¿Es la inercia de mis crueles circunstancias? ¿Es mi sueño plagado de fantasmas? ¿Es un canto de sirena? ¿Es un viento bravucón que me revienta entre las rocas desgastadas? ¿Es la sobredosis de mi memoria fotográfica? ¿Es una batalla cotidiana alimentada por la pólvora encendida justo en la hora cero en que fui arrojado al mundo? ¿Acaso mi docencia es la palabra primera, la palabra semilla con la que fui lanzado al mundo; palabra que germina en el amor o el odio, en la creación o la destrucción?

Mientras mi docencia salta de mis manos, intento beber tres frascos de antídoto al olvido. Hurgo en mi saco de oxidada ciencia, de poesía sin nombre. Vuelvo a encontrar respuestas que me dicen poco o casi nada; por eso vuelvo a las preguntas, más preguntas.

¿Qué enseña mi docencia cuando dice que algo enseña? Ya la docencia –la mía, por supuesto- no intenta ser más un camino donde habita sólo la razón. Intenta, como diría mi amigo Jorge Chona³: ser metáfora, sugerencia, insinuación, enigma, misterio u olvido. Pretende, quizá, vivir sin rumbo fijo, sin asidero, pero siempre tejiendo y destejiendo la vida. Ahora mi docencia aspira a convertirse en una especie de atrapapalabras, tejer una a una hasta allegarse a esa urdimbre llamada vida. Mi docencia ahora tiene un pasatiempo favorito: atrapar palabras de lo que miro, lo que escucho, lo que toco, lo que aparece en mis sueños, en mis olvidos. Mi docencia son todos mis fantasmas interiores que dialogan con mi exterior; mi docencia atrapa lo que siente; lo que piensa; lo que dice pero no muestra; lo que muestra sin decir; lo que a menudo repite sin parar. Mi docencia hace un alto necesario que le lleva a registrar el estruendoso sufrimiento emanado del racimo del fracaso inspirado en sus fallidas actuaciones.

¿Mi docencia es un vampiro que se embriaga con mi suerte? ¿Es un profeta con la verdad enmudecida? ¿Es un fénix extraviado en sus cenizas? ¿Es un minero que aún se busca en los espejos de un inhóspito desierto? ¿Es un deseo que se aleja a toda prisa de un rebuscado para siempre? Sueños, delirios, actos fallidos, asociaciones, olvidos, repetición incesante; no son respuestas, son vestigios, pistas, huellas mnémicas que definen u orientan mi docencia. Esa que la razón siempre me hizo creer que la podía conocer a ciencia cierta; entender sin claroscuros y comprender en todos sus rincones.

Las certezas hacen de mi docencia un vigilante, un maniaco celador del tiempo y del pensamiento. Mi docencia dinamita la realidad con verdades colocadas en puntos estratégicos. Cual administrador del tiempo, listas de asistencia en mano, ahuyenta la calma nuestra de todos los días. Dispuesta a hacer justicia, a rebanar horas, minutos y segundos, unta las pizarras con su saliva de epidemia silenciosa.

Pero ahora parece ser buen tiempo para rubricar el cambio. Ahora que ya me invento mil utopías, ahora que a mis raíces le nacen alas, ahora que mis cenizas están dispuestas otra vez. Ahora que la esperanza me convida a ser otro, le digo a mi docencia que tal vez pueda de pronto tomar un baño tibio con sus huellas. Mirarla frente a frente sin causarle algunos sustos, sedar al monstruo que a veces trae a cuestras. Librar sus pasos de los cuervos que la guían.

En esta jungla de la escucha y la palabra, los chamanes viajeros me convidan de su magia, hidratan mis huesos con brebajes serenados en la lengua de la luna. Aquí mi docencia se va convirtiendo en metáfora del saber, del descubrirse, del transformarse. En este mundo, en el que casi todo es insinuación: las palabras me ayudan poco a poco a desnudarme, a ser cuerpo, a ser alma,

simplemente a ser. Aquí, a través de compartir la palabra –eso que he llamado alaridos- me redescubro hermeneuta de la vida y aspiro a ser lector de la corporeidad, de la incompletud, de la ensoñación. Desde aquí, o a partir de aquí, mi docencia ahora intenta escuchar las voces que habita el desierto de la soledad; comprender las danzas que a diario se dibujan en la alcoba de las pulsiones. A partir de aquí, mi docencia navega el mar de los seres inacabados que se devoran a sí mismos, que se aniquilan en ese intento de ser otros, que se internan en esa ruta del caos que precede a nuevos órdenes. Al final de cuentas, mi docencia teje palabras, y también las desteje para hacerlas suyas y, con ellas, elaborar nuevas rutas a la tierra de los deseos, de las pasiones, es decir, renunciar a la dulce realidad de los ilusos para construirme una docencia libre de las ilusiones. Sobre todo, porque ahora que he decidido comenzar a hablar, a hablarme de mi docencia, en realidad he comenzado a tejer una pasión; a mantener viva la llama que me anima a ser docente. Por eso también tengo claro que la aproximación al tema de la docencia será siempre parcial y periférica, y también, que el acercamiento a mi docencia no lo podré parar tan fácil, es decir, que una vez que he comenzado a hablar de ella, no la podré agotar ni aún con todas las preguntas. Siempre habrá algo que no pueda nombrar, que no pueda atravesar con mis palabras.

En todo caso, el tiempo de la ilusión por el que ha transitado mi práctica profesional me confirma que mi docencia es un saber no sabido. Un saber del que no quiero saber. Un saber que me ha sido impuesto; el saber de lo siniestro. Entonces, y sólo entonces, para mi metaforizada docencia; la hermenéutica analógica representa un puente útil para para salvar una trampa que intentará a toda costa engullirme con su acerada dentadura univocista y su voraz apetito equivocista. Con tal amparo analógico, debo intentar decirle a la docencia, que no me pida que la conozca, mucho menos a profundidad; que no me exija que diga quién es. En todo caso, intentaré mantenerme a salvo, quizá tan sólo me aproxime a reconocer lo que en mi mente ha sido inscrito, y sólo entonces, aprenda poco a poco a ignorar sobre la docencia, para saber de mi docencia. En todo caso, hablar de la docencia es ponerle un nombre, pero el nombre no es la cosa nombrada.

En ese sentido, siguiendo a Mirelle Cifali (1992, p. 110), cuando retoma la recomendación con la que Octave Mannoni asegura que se debe mantener la distinción entre un “haber de saber” y un “ser de saber”, esto es, un *saber sobre* y un *saber de*, diré que a la docencia no la conozco, ni la quiero conocer; que si acaso, veo en ella la imagen de no sé quién, y entonces suelo creer que mi docencia es eso que amo u odio, pero yo no la conozco, ni lo quiero hacer. No es lo uno y lo otro; ni lo uno ni lo otro. Pero son ambos a la vez. Entonces no se trata solamente de dejar mi docencia en manos del Hermes siniestro o del esplendoroso Hermes; sino de un Hermes analógico. Es decir, un analógico instrumento epistémico de tipo hermenéutico con el que me pueda aproximar al entramado de mi docencia; uno que consiga, si esto es posible, escapar a la univocidad y la equivocidad. En particular siguiendo a Mannoni, cuando cuestiona respecto de que, si todo puede decirse en un mundo sordo,

¿qué hacemos nosotros ahí, y por qué vivimos? [con la premisa de que] si no hay un lugar donde plantear esta pregunta, cristalizará en el síntoma” (2005, p.198).

Notas

1. S. Freud, el uso de la interpretación de los sueños en el psicoanálisis, en *Obras Completas*, Amorrotu Editores, vol. XII, p. 87.
2. Esta idea la tomo del texto de Griselda Sánchez Zago accesible en <http://www.cartapsi.org/spip.php?article227>
3. Véase el prólogo del libro: *Orfebres de palabras. Instantes poéticos para habitar el mundo*. (2014). Editorial Gabirc.

Referencias

- Beuchot Puente, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM (FFyL)-Ítaca.
- Cifalli, M. (1992). *¿Freud pedagogo?* México: Siglo XXI Editores.
- Esteban Ortega, Joaquín. (2008). *Cotidianidad trágica en educación*. En A. Valleriani (Coord.), *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación* (pp. 155-185). México: Plaza y Valdés Editores-UPN.
- Esteban Ortega, J. (2004). *El reto de la pedagogía hermenéutico-analógica de lo cotidiano: encuentros y desencuentros*. En L. E. Primero (Coord.), *Usos de la hermenéutica analógica* (pp. 203-247). México: Primero Editores.
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. México. Siglo XXI Editores.
- Morin, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Ediciones UNESCO-Correo de la UNESCO.
- Sánchez Puentes, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, *Perfiles Educativos*, julio-septiembre.
- Valleriani, Antonio. (2008). *Emancipación y tragedia en filosofía de la educación*. México: Plaza y Valdés Editores-UPN.