

Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias

Raúl A. Menghini¹

Resumen

Este artículo examina la utilización de las narrativas en los procesos de formación de docentes; la cual se ha ido extendiendo y consolidando fundamentalmente en las últimas décadas. En tanto, como formadores de docentes, el uso deliberado de las narraciones radica en la potencialidad de las diversas herramientas de la narrativa que invitan a desarrollar procesos reflexivos por medio de la escritura, la lectura y el análisis. De esta manera, se vienen utilizando en distintos momentos o instancias de la formación, tanto en la enseñanza como en la evaluación y, en particular, en dispositivos de prácticas y residencias dado que resultan ser sumamente ricas para favorecer la reflexión acerca de esas prácticas.

Palabras clave: Narrativa - Formación Docente - Análisis - Dispositivos - Escritura - Lectura.

Summary

This article examines the utilization of narratives in teaching education processes; it has been opening out, and it became established in past decades. While, as teacher formers, the deliberate use of narratives reside in the potentiality of the various tools of narrative that encourage development of reflexive processes through writing, reading and analysis. In this way, they have been used in different stages of academic training as long in teaching as in evaluation and, in particular, in dispositive of practices and residences because they are so rich in give advantage to reflection about those practices.

Key words: Narrative - Teacher Training - Analysis - Dispositives - Writing - Reading.

Fecha de recepción: 12/04/16
Primera Evaluación: 27/05/16
Segunda Evaluación: 20/7/16
Fecha de aceptación: 20/7/16

La utilización de las narrativas en los procesos de formación de docentes se ha ido extendiendo y consolidando de a poco, fundamentalmente en las últimas décadas (Bárcena y Mélich, 2014). Según estos autores, esto se debe a la crisis de los grandes relatos, la crítica a la racionalidad técnica y la necesidad de pensar la educación narrativamente. En esta línea, y en tanto formadores de docentes, el uso deliberado de las narraciones radica en la potencialidad de las diversas herramientas de la narrativa que invitan a desarrollar procesos reflexivos por medio de la escritura, la lectura y el análisis. De esta manera, se vienen utilizando en distintos momentos o instancias de la formación, tanto en la enseñanza como en la evaluación y, en particular, en dispositivos de prácticas y residencias dado que resultan ser sumamente ricas para favorecer la reflexión acerca de esas prácticas.

Gilles Ferry (1997) considera a la formación como una construcción personal en la cual el sujeto va encontrando su forma y se vale de distintas mediaciones, entre las cuales están aquellos que actúan como formadores y que recurren a distintos dispositivos para promover y orientar esa formación. Ese trabajo sobre sí mismo que implica la formación supone desarrollar procesos reflexivos sobre lo hecho, la revisión sobre la acción, pensar acerca de las propias representaciones acerca de la realidad, la búsqueda de alternativas. En este sentido, hay dos condiciones fundamentales para que esto sea posible: contar con el tiempo

y el espacio necesarios para la reflexión y, por lo tanto, la formación sobre sí mismos. Se trata de un tiempo y un espacio distinto del de la práctica o el trabajo. “El hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si, en el centro [formador], se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno” (1997: 58). Y aquí es donde puede resultar de suma utilidad la narración, con vistas a favorecer la formación, a la vez que como instrumento de evaluación.

La narración no sólo hace referencia a un género literario, sino que debe ser comprendida en términos más amplios, en el marco de la narratividad, en tanto se trata de un fenómeno cultural, por lo tanto vital y básico o fundamental. La narración da cuenta de una construcción particular, donde se combinan presencias y ausencias, lo dicho y lo sugerido, lo incluido y lo excluido, la realidad y la ficción.

Narratividad alude a la cualidad de lo que es narrativo, aquello que puede ser narrado. Así, en principio, parecería que cualquier cosa, objeto o situación puede ser narrada. Sin embargo, lo cierto es que los sujetos no siempre logramos, podemos o somos capaces de narrar todo, porque las palabras son limitadas -no solo en cantidad, sino en significados- para expresar sentimientos y pareceres, porque la subjetividad lo impide o lo inhibe (porque es algo horroroso o bien maravilloso). En algunos casos puede ser

que narrar algo haga mal al propio sujeto, genere un sufrimiento insoportable, lo deslumbre, lo deje sin palabras, tal como suele pasar con los que regresan de una guerra. Como señala Benjamin (1991), cuando la gente volvía de la Primera Guerra, volvían enmudecidos, empobrecidos, y si no hay palabra no hay narrador y no hay relato, por lo tanto no hay narración. En consecuencia, la narratividad es aquello que puede ser narrado, pero siempre dependiendo del sujeto narrador, de sus posibilidades, cuestión que resulta ser la condición básica para que sea posible la narración.

Esto es lo que sucede por ejemplo con un residente con el que hay que hablar sobre una práctica que tal vez corre el riesgo de ser suspendida: en el momento del diálogo con los profesores no logra escuchar, o escucha selectivamente porque la invade la emoción. No encuentra palabras para decir, aparece casi paralizada y en algunos casos aparecen las lágrimas, entre vergüenza, temor, bronca. Hace un tiempo atrás, una alumna llorando y de manera entrecortada dijo: “Yo sé el contenido, pero no sé cómo explicarlo. Yo tenía armado el contenido con una clase magistral, pero me piden que lo haga de otra manera, y allí se me complica. Unos me dicen una cosa y otros me piden otra”. Ciertamente no se puede desconocer que además se trata de una relación de poder entre docentes formadores y alumnos residentes, lo que agrega aún mayor complejidad. Parece que no sabe si le conviene hablar o callar, si decir las cosas que siente y piensa o bien callar.

Y es posible que lo que no pueda decir oralmente, luego lo pueda escribir, pero también en ese momento seguramente la escritura quedará limitada frente a lo vivido.

Según Roig (1995), el lenguaje es la mediación entre nosotros y el mundo, o la realidad. Es aquel que nos permite “decir” o “narrar” la realidad, nuestra realidad, aquella que podemos o logramos construir. Vignale analiza una conferencia de Arturo Roig denominada *El cuento del cuento*. Afirma que “por el lenguaje nos constituimos en lo que somos, nos transformamos en lo que vamos siendo. Somos nuestras palabras y las palabras que dijeron y dicen nuestra realidad. Somos el cuento que contamos, y en este sentido, cada vez que otorgamos sentido a nuestras experiencias, vamos modificando nuestra propia historia, vamos contando nuestro propio cuento” (2008: 3).

Esto es lo que sucede, de alguna manera, cada vez que invitamos a los practicantes a contar lo que sucede con sus prácticas docentes: lo que le pasó o pasa a él/ella, lo que le pasó o pasa a los estudiantes, lo que le pasa al profesor orientador, lo que pasa en la escuela. Construyen su propia realidad, hacen su propia escritura, lectura y construcción de ese recorte de realidad. Esa escritura les permite dar sentido a sus experiencias, sabiendo la complejidad que tienen estas en el marco de la residencia.

Para dar cuenta de la multiplicidad de relatos y los soportes o lenguajes de los relatos, resulta interesante citar a Barthes quien afirma: “el relato puede ser

soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos...” (1977: 2).

Esta variedad de soportes resulta sumamente rica para pensar formas de narrar las prácticas, y más hoy donde los jóvenes conviven con las imágenes, las pantallas, la música, las redes sociales; es decir que se pueden valer de distintos lenguajes o combinaciones de ellos para poder narrar. Reconocer esta variedad permite pensar y diseñar distintas actividades de formación así como diferentes y variados instrumentos de evaluación, dejar abierta la elección a los practicantes, permitir que cada uno narre de la forma que crea conveniente, que le resulte más familiar, que le permita expresar más acabadamente lo que quiere decir, recurriendo a palabras o cualquier otro soporte.

Si bien las narraciones no son la única forma de evaluar, lo cierto es que ellas resultan muy valiosas tanto para los estudiantes en formación como para los formadores, básicamente porque permite dar cuenta de los procesos reflexivos relativos a las prácticas y residencias.

Sin ánimo de agotar los usos de las narraciones en actividades de formación y de evaluación, algunas de las alternativas pueden ser:

- Biografías escolares (no como totalidad, sino como situaciones específicas o concretas relativas a la escolaridad)

- Relatos de aspectos, momentos y situaciones de las instituciones escolares

- Relatos de clases observadas, sean de docentes u otros residentes

- Relatos de clases desarrolladas

- Relatos acerca de incidentes críticos

- Relatos de observaciones entre pares

- Relatos individuales y grupales

- Informes sobre alumnos

- Planificaciones como guiones conjeturales: “la propuesta de la escritura de las prácticas parece cuestionar los límites genéricos, a la vez que propicia un modo de construir conocimiento, una posición epistemológica diferente por cuanto lo que se propone es escritura sobre y a partir de las prácticas; un conocimiento empírico y experiencial pocas veces legitimado en el campo de la producción académica” (Bombini, 2013: 22).

Según Bruner, la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió (2003: 31).

Para que exista relato hace falta que suceda algo imprevisto, de lo contrario no hay historia. Así, un relato comienza con alguna infracción del orden previsible de cosas. Algo ha de estar alterado, de otro modo “no hay nada para contar”. Esto resulta sumamente potente en tanto resalta el valor de los relatos, y esto puede ser aún más notorio en procesos de formación de docentes. A veces los que transitan prácticas y residencias naturalizan o bien minimizan las vivencias que tienen en ese contexto, por lo tanto la utilización de las narrativas –fundamentalmente escritas- invita a los practicantes a poner en palabras aquello que están viviendo en las escuelas, con la riqueza y las limitaciones que esto puede tener.

En esta línea, se transcriben algunos párrafos de los relatos de clases presentados por practicantes de nivel secundario con motivo de la instancia de evaluación final de prácticas:

“El motivo de la elección de esta clase es en primera instancia por la ansiedad, los nervios y miedos que me generó tener que prepararla, pensarla, modificarla, reorientarla, volver a pensarla una y otra vez... Por otro lado tenía la mente cargada de prejuicios sobre este grupo, en parte generados por mí misma y en parte por el grupo docente y no docentes. Quienes me afirmaban que era el ‘peor curso’ que me podía tocar, que ‘pobre’ de mí, que con esa experiencia no voy a querer ‘ser docente nunca más’, que ‘no hay nada que hacer’, que ‘son terribles’, que entre al curso con ‘mano dura’ y los trate de usted porque si no me van a pasar por arriba, que la docente ‘casi renuncia’, que ‘mucho suerte’ y demás... todo ese discurso que andaba dando vueltas entre los docentes y dentro de la institución me generó cierta presión y, a pesar de haber podido

observar al grupo durante un tiempo, al momento de comenzar la residencia se me generó un pánico escénico terrible! Por otro lado, estaba pasando una situación personal muy triste y especial: sobrellevando la pérdida de hacía unos pocos días de una amiga, con quien había hablado muchas veces acerca de cómo podían ser los comienzos de esa primera clase de la residencia” (Florencia).

El relato logra dar cuenta de los sentimientos que atraviesan una práctica, tanto por situaciones, conversaciones, relaciones mantenidas al interior de la escuela y el aula, como por otras ajenas pero que marcan fuertemente la vida personal.

Las relaciones con los profesores orientadores de la práctica en las escuelas a veces suelen ser motivo de posibilidad de transitar las prácticas en un clima de contención afectiva y cierta seguridad, o bien de tensión y donde se hacen valer las posiciones de autoridad.

Al respecto, Bruno relata lo siguiente:

“[la profesora llega tarde] Por primera vez podía permitirles a los alumnos que se acomodan en sus bancos según sus intereses y afinidades y en grupos. Llegó M. y comenzó cuestionando en voz alta a los alumnos por la disposición de sus bancos, y luego me gritó a mí: ‘ya te dije que no me gusta que se sienten así’. Me puse nervioso y opté por silenciar la ola de insultos que se me vinieron a la cabeza. Su grito me desestabilizó. Comenzó a ubicarlos de la manera que a ella le parecía correcta y Sebastián le contestó que sentados así trabajaban más, a lo que M. le contestó: ‘no me tomes el pelo’. Empezaron los gritos entre ambos y ella, desafiante, lo invitó de forma muy poco cordial a dialogar afuera: ‘¿sos vivo?, vamos afuera a ver quién putea más!...’.”

En otros casos, la misma situación de enseñanza y aprendizaje moviliza fuertemente a los practicantes, tal como relata Silvia:

“Casi al terminar la clase una alumna me hizo saber, mediante una frase, que no habían entendido. La frase era más o menos esta: ‘¿soy yo que no entiendo o vos que no explicaste bien?. Esa expresión me hizo reflexionar luego de la clase, de la que me fui muy mal, desalentada y sabiendo que no había hecho las cosas correctamente, que el error era mío, pues no había preparado la clase con la responsabilidad que necesitaba. La experiencia de esa clase y la frase última de la alumna realmente fueron el puntapié para darme cuenta de que no estábamos haciendo “como si enseñáramos”, sino que, precisamente éramos las profesoras dentro del aula y ante la institución. En definitiva esa experiencia me ayudó a posicionarme efectivamente en el lugar de la profesora y preparar las clases siguientes con mayor responsabilidad y sobre todo teniendo en cuenta el grupo, intentando ser lo más clara posible y pensando cada clase en particular. Es decir, no sólo saber el tema, sino y lo más importante, pensar cómo se lo transmitiré a los alumnos, cosa que me faltó previo a esa clase”.

El relato de Silvia incluye sus sentimientos con motivo de la intervención de una alumna y el desarrollo de su clase, pero además es punto de inflexión para repensar sus clases y el trabajo alrededor de los contenidos a enseñar, a la vez que le permite revisar la construcción que va realizando de su rol como docente.

En el caso de Andrés, su relato está atravesado por un accidente escolar que se produce en la galería y la profesora de su curso se tiene que retirar.

“Si mis alumnos ya por sí solos están más dispersos en la segunda hora que en la primera, este acontecimiento elevó esa cualidad y estaban alterados. Intratables, me decía a mí mismo. Los chicos no se querían alejar de la puerta, querían saber qué pasaba, se contaban sus versiones unos a otros. El agravante que culminó la escena fue la presencia de una ambulancia y la profesora del curso se hizo cargo del tema porque no estaba la directora. Estado de los alumnos: curiosidad desbordante por saber qué pasa afuera del aula. Sentimientos del practicante: miedo legal. En ese momento creía que la presencia de la profesora hubiera apaciguado los ánimos, ya que en mi segunda clase todavía no era yo completamente interpretado como profesor”.

Como se observa en el relato, se trata de un hecho bastante cotidiano en las escuelas, pero que para un practicante se convierte en una situación que -como señala Bruner- él no esperaba y de golpe irrumpe en la vida escolar. Y lo hace con la fuerza de afectar a los estudiantes y a él mismo, poniendo en jaque las posibilidades de enseñar y de aprender. Esto se amplifica aún más por un rol docente que el practicante no acaba de construir y que los alumnos tampoco logran vislumbrar.

Finalmente, un último relato para dar cuenta de lo importante que resulta para los residentes el relato de alguna de sus clases, en términos de reflexión sobre la acción de enseñar.

“La clase número 6, mirándola en retrospectiva, resultó crucial en mi residencia, si bien en aquel momento tan solo la percibí como una clase que había funcionado mejor que las anteriores.

Hasta ese momento mis clases habían sido bastante diferentes las unas de las otras: algunas habían resultado como lo planificado, otras incluso mejor, y algunas no las había ‘sentido’ como propias (quizás por inercia, había utilizado la metodología de la profesora: lectura del manual e interrogatorio dirigido para recapitular).”

El relato es una ocasión para revisar su cuaderno de campo y sus anotaciones y descubrir aquellos momentos que resultaron importantes en su residencia, o que marcaron un antes y un después por diversos motivos. La posibilidad de analizar sus clases y tener que ponerlas por escrito sin duda potencia los procesos reflexivos que se producen en las prácticas y residencias.

La formación es posible cuando hay “algo” para contar y sobre lo cual reflexionar. Las prácticas y residencias resultan ser un dispositivo sumamente potente para favorecer las narraciones y los procesos reflexivos y a la hora de evaluar nos brindan elementos de suma importancia para poder ponderar esos procesos reflexivos y formativos.

Notas

¹ Lic. en Ciencias de la Educación. Lic. en Trabajo Social. Magister en Política y Gestión de la Educación. Dr. en Ciencias de la Educación. Profesor Asociado en Práctica Docente Integradora y Seminario de Política y legislación de la educación superior (Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur), y de Política y legislación escolar (Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur). Vicedirector de la Escuela Normal Superior (UNS). Director del proyecto de investigación “Profesores principiantes para nivel secundario: prácticas, trayectorias y desarrollo profesional” y del Proyecto “Instituciones y sujetos de los niveles inicial y primario: políticas y prácticas en contextos”. menghini@uns.edu.ar

Bibliografía

- BÁRCENA, F. y MÉLICH, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (nueva edición revisada y aumentada). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BARTHES, R. (1970). “Introducción al análisis estructural de los relatos”. En: Barthes, R. *et al. Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.
- BENJAMIN, W. (1991). *El narrador*. Madrid: Taurus.
- BOMBINI, G. y LABEUR, P. (2013). “Escritura en la formación docente: los género de la práctica”. *Enunciación*. Vol. 18, N° 17. Enero-junio 2013. Bogotá. Pp. 19-29.
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- NICCOLINI, S. (comp.) (1977). *El análisis estructural*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- ROIG, A. (1995). “*El cuento del cuento*”. Conferencia en CRICYT (Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas – CONICET).
- VIGNALE, S. (2008). “Notas para pensar una relación entre sujeto y narratividad. Análisis desde *El cuento del cuento* de Arturo Roig”. En: *Question, Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*. Vol. 1, Núm. 10. Universidad Nacional de La Plata.