

Las narraciones docentes como ejercicio reflexivo para las prácticas preprofesionales

Mauricio Velasco Andrade
Borja Guerrero Bocanegra



Resumen

El propósito del siguiente artículo es cavilar sobre el potencial de las narraciones docentes como ejercicio reflexivo ligado a las prácticas preprofesionales. Para ello, se recuperaron los relatos de docentes que llevan a cabo su ejercicio profesional en la Amazonía ecuatoriana y que participan en el programa de profesionalización de la Universidad Nacional de Educación. La muestra fue seleccionada utilizando la técnica de bola de nieve. Los resultados obtenidos en la investigación develan que las narraciones permitieron a los docentes tomar conciencia de la relación entre las diferentes experiencias de vida y su quehacer profesional. Plantean además, la pertinencia de considerarlas como fuente de información y práctica de reflexión para futuros profesores, al permitir descubrir los distintos contextos sociales, económicos y culturales en los que se desenvolverá su quehacer profesional.

Palabras clave: Narrativas docentes, Prácticas pre-profesionales, Amazonía.

Abstract

The purpose of the following article is to think about the potential of teaching narratives as a reflective exercise linked to pre professional practices. To this end, we recovered the stories of teachers who carry out their professional practice in the Ecuadorian Amazon and who participate in the professionalization program of the National University of Education. The sample was selected using the snowball technique. The results obtained in the research reveal that the stories allowed teachers to become aware of the relationship between different life experiences and their professional work. They also suggest the relevance of considering them as a source of information and reflection practice for future teachers, as they allow them to discover the different social, economic and cultural contexts in which their professional work will take place.

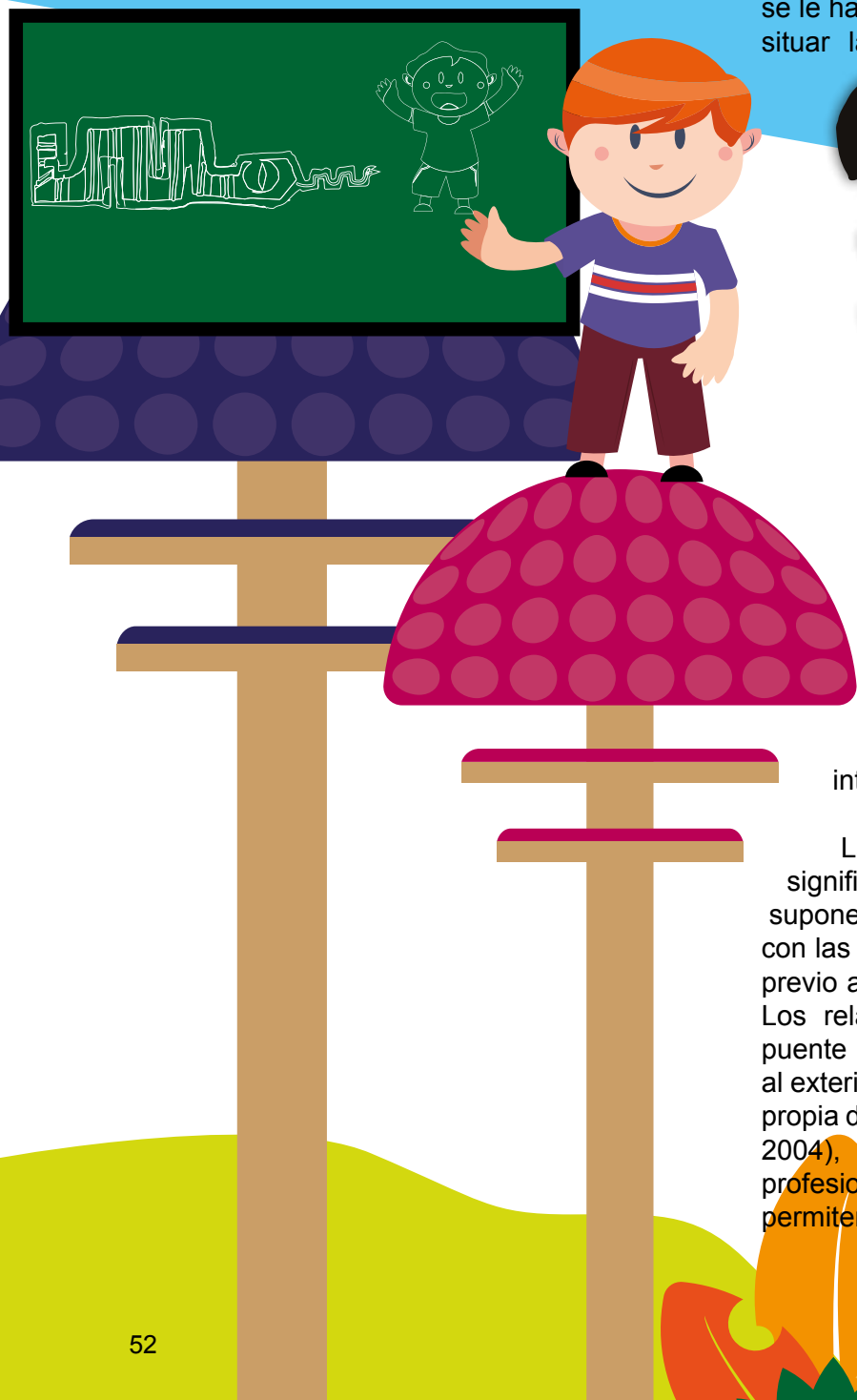
Keywords: Teacher narratives, pre professional practices, Amazon.

Introducción

La práctica docente no puede ser nunca ajena al contexto en el que se despliega. Para que la formación pedagógica que reciben los futuros docentes sea de calidad y pertinente, debe incluir el contacto con la realidad situacional de cada contexto social concreto. En este sentido, las prácticas preprofesionales representan un momento clave en la formación de los docentes, pues permiten poner en juego los conocimientos adquiridos teóricamente, e ir más allá practicando habilidades y destrezas

ajustadas a un ambiente determinado. Las escuelas y facultades de pedagogía deben entonces preparar a sus estudiantes para analizar y descifrar la realidad en la que llevará a cabo su labor, pues el carácter transformador de la práctica docente cobra mayor sentido cuando deriva en propuestas de aprendizaje situado, que permiten a los y las estudiantes, el acercamiento a problemas significativos de su entorno.

Difícilmente podrían adquirirse habilidades para conseguir transformar un espacio social sin conocerlo previamente. Prueba del valor que se le ha ido otorgando a la habilidad para saber situar las experiencias de



aprendizaje es que, como parte de los planes de estudio de muchas universidades, las prácticas preprofesionales han ido incorporándose como elementos fundamentales de intervención social (Sagástegui, 2004).

Las narraciones, que sobre aspectos significativos de sus vidas hacen los docentes, suponen un alto potencial para tomar contacto con las realidades de cada entorno, como paso previo a la inmersión activa en dicho ambiente. Los relatos de los docentes representan un puente entre un espacio seguro y casi cerrado al exterior como lo es el de la atmósfera artificial propia del trabajo teórico en el aula (Sagástegui, 2004), y el entorno auténtico de la praxis profesional. Por otro lado, dichas narrativas permiten descubrir continuidades, rupturas y



tensiones en el trabajo aúlico y la escuela. Son significativas como un ejercicio de autocrítica, ya que posibilitan la reflexión para una práctica mejorada, e incluso motivan a crear espacios de construcción de subjetividad.

Como lo señala Vera (2010) las historias de vida de los profesores y profesoras constituyen una fuente emergente de reflexión de la práctica educativa; las experiencias y percepciones que se deslizan en los relatos de profesores permiten explicar el proceso de transformación constante que los docentes afrontan a lo largo de su profesión.

Las narraciones, como una propuesta a incluir en las prácticas preprofesionales de los futuros docentes, podrían permitir un ejercicio para relatar su *aquí-y-ahora*, incluyendo el recuento de los problemas más apremiantes y preocupaciones que ellos observan en la educación, desde

una perspectiva todavía distante del cotidiano escolar. Estas narraciones también podrían reflexionar sobre sus conocimientos previos y compararlos con los que surgen en entornos reales; todo lo cual representa la construcción de nuevos conocimientos a través de procesos de reflexión en contextos nuevos y emergentes.

En tanto propuesta constitutiva en las prácticas preprofesionales, las narrativas docentes otorgan un rostro y una presencia humana al acto educativo cuando visibilizan a los seres humanos que están más allá de las calificaciones y las notas; los currículos o las desgastantes gestiones administrativas. Las narraciones permiten vislumbrar sus esperanzas, creencias, teorías, cosmovisiones, pasiones y preocupaciones. Cuando en estas narrativas se incluyen tramos de sus historias de vida personal, también permiten que se gesten procesos de creación de un conocimiento profesional basado en una ética en la enseñanza para la vida.

Las prácticas preprofesionales, además de constituir un espacio de simulación para su vida laboral en el futuro y posiblemente un laboratorio de experimentación, deberían ser ante todo prácticas reflexivas que desafíen y cuestionen la imagen del futuro profesor como ente pasivo y dependiente de las teorías pensadas por los otros, y dar paso a una creación personal sobre la enseñanza, con base en el conocimiento obtenido de sus propias experiencias personales y escolares (Calderhead, 1991).

Por último, citando a Hargreaves (1996) “la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías de los profesores puede responder a nuestra actual coyuntura postmoderna: en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo”. (p. 9)

Territorio amazónico y educación

Desde hace más de 50 años el territorio de la Amazonía ecuatoriana ha visto la llegada de muchas familias que decidieron asentarse allí a partir de la reforma agraria y una política de poblamiento y colonización del territorio.

Al mismo tiempo, ese mismo territorio ha sido explotado por varias actividades extractivas y agroindustriales que han sobrepasado la respuesta del Estado y sus instituciones. Según se desprende de los datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), en su encuesta de empleo y desempleo del año 2014, existe una correlación entre los indicadores demográficos, socioeconómicos y educativos de la población amazónica. Casi la mitad de la población, el 48,37%, tenía en el año 2014 menos de 20 años de edad; un 32,51% de personas había concluido la educación básica y apenas el 6,41% contaba con un nivel de instrucción universitario. Al mismo tiempo, el 18,43% de la población era económicamente inactiva.

Programa de Profesionalización de la UNAE

El Programa de Profesionalización de la UNAE es una propuesta de formación universitaria para educadores que laboran formalmente en instituciones educativas reconocidas por el Ministerio de Educación y que no poseen título universitario. Dicho programa oferta el título en Educación Intercultural Bilingüe y Educación General

Básica. Actualmente existen 21.191 docentes menores de 55 años sin título universitario y de ellos aproximadamente 800 participan de este proceso de formación en los centros de apoyo existentes en las provincias amazónicas: Napo, Pastaza, Sucumbíos, Francisco de Orellana, Morona Santiago y Zamora Chinchipe.

Una de las características del modelo pedagógico propuesto por la UNAE, relacionado con el componente práctico del currículo, señala que “los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría. Los docentes se construyen a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno” (UNAE, 2017).

Las narraciones de los docentes

Los relatos de los docentes sobre sus experiencias educativas y de vida, especialmente de quienes ejercen su trabajo en contextos socioeconómicos a menudo marginalizados y empobrecidos característicos de la región amazónica, suponen una fuente de información privilegiada. Permiten visibilizar la diversidad y complejidad de otros contextos educativos más allá del imaginario urbano y dan pistas sobre la pauperización de la docencia en el marco de lo que se conoce como capitalismo cognitivo (Vercellone, 2014). Además, resignifican al docente como sujeto con su propia historia y subjetividad.

Según Galeano, Navarro, Murcia, Moréu (2007), al narrar las experiencias vividas en el aula, los maestros asumen un papel de documentadores e historiadores. Las narraciones posibilitan conocer qué sucede en el aula, otorgando sentido al trabajo educativo del docente. Con la debida sistematización, pueden suponer un ejercicio de reflexión metodológica guiada, que permita repasar los éxitos y fracasos de su labor (Domingo y Gómez, 2014). Esta capacidad de autoformación a partir de la propia práctica es, según estos autores, una habilidad básica que todo docente debe fortalecer. Los docentes en formación pueden alimentarse de estas experiencias y lograr el desarrollo progresivo de sus competencias profesionales.

Metodología

La experiencia de levantamiento de narrativas docentes se llevó a cabo en la ciudad de Lago Agrio, provincia de Sucumbíos (Amazonía norte del Ecuador), como parte de la evaluación final del ciclo académico abril-septiembre de 2019. Participaron profesoras y profesores del programa de profesionalización de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Uno de los rasgos característicos de los participantes en este programa es que provienen de hogares de un estrato socioeconómico bajo, en varios casos, marcados por el cambio de residencia cuando niños a zonas de la Amazonía que en ese momento resultaban aún desconocidas.

La muestra se conformó mediante la técnica bola de nieve, a partir de una entrevista inicial mantenida con uno de los docentes que derivó en la realización de narraciones en grupos de trabajo y finalmente, en la ampliación de la experiencia con todos los estudiantes de la asignatura

de Ciencias Sociales. La selección final contó con un total de 75 participantes (58,66% mujeres y 41,34% hombres), distribuidos de acuerdo a paralelos previamente definidos.

Los relatos elaborados por cada uno de los docentes se realizaron de manera individual en la sala de clase, junto con un ejercicio de narración colectiva que privilegió el discurso oral.

Resultados y discusión

Los relatos han sido agrupados de acuerdo a características comunes. Se identificaron 5 categorías, de las cuales se seleccionaron 3, por la relación que mostraron entre historias de vida y práctica docente. Dichas categorías son: 1) Los comienzos del trabajo docente; 2) La escuela como espacio de conflicto, y 3) La educación como extensión de la economía del cuidado.

Ser docente

A diferencia de otras profesiones que se eligen en la edad adulta, parecería que la docencia es una vocación temprana o una elección que se hace precisamente en los años de escolarización a partir del contacto con un/a docente cuya experiencia ha sido motivadora. Sin embargo, los extractos de los siguientes relatos muestran que la docencia como un empleo formal y un trabajo digno ha significado un proceso en construcción precedido de incertidumbres y momentos de precariedad (los nombres de los y las participantes son ficticios).

Julio César.

“Cuando terminé mi colegio lo que yo más quería era trabajar y apoyar a mis padres ya que ellos eran de bajos recursos económicos y tuve que terminar los estudios en un colegio a distancia



(...) al terminar el colegio hubo una oportunidad de trabajar como docente en un colegio a distancia que se encontraba a 5 km. del cantón Shushufindi. Al trabajar por el lapso de 5 meses no me pagaron nada, luego entré a la UTE para seguir mis estudios, fue entonces cuando tuve la oportunidad de trabajar de profesor contratado en el Cantón Putumayo ganando 40 dólares mensual”.

En la siguiente narración, el inicio de la tarea docente aparece como una actividad que proporciona estabilidad pero no que requiere de actividades complementarias para la economía familiar. La docencia suele ser una profesión mal remunerada.

“Mi madre era la única que me ayudaba porque mi padre no quería. Viajaba a Guayaquil los jueves y llegaba a mi casa los sábados en la noche de madrugada para lavar pescado y llevar a Colombia. Fui creciendo en ventas y dándome a conocer, y en Lago Agrio comencé a vender el marisco en el Hospital Marco Vinicio Iza, así como al por mayor y menos a amigos del municipio y otros. Dejé de viajar a Colombia. Mi primer hijo tiene 28 años, le di el estudio hasta el bachillerato y le saqué la licencia tipo E. Mi segundo está en noveno semestre estudiando en Guayaquil ingeniería industrial. En la actualidad vivo con mi hija, soy profesora, vendo pescado y alquilo discomóvil”.

Finalmente, el siguiente es un relato que muestra una de las elecciones que suelen estar en el imaginario de los hombres al terminar el bachillerato, sobre todo cuando no hay demasiadas opciones debido a la condición económica o geográfica. El testimonio también muestra la figura del docente como una figura de autoritaria y el rol que juegan los padres en la educación de sus hijos y la deserción estudiantil como un hecho frecuente en el proceso educativo:

Jaime Enrique

Soy el último de 6 hermanos, de procedencia serrana; terminé la escuela como uno de los mejores estudiantes, cuando entré al colegio bajé las calificaciones, tenía un profesor de inglés al cual le llegué a tener miedo por muy bravo y decidí retirarme del colegio. Mi papá se enteró que yo no quería estudiar, me exigió que estudie y terminé el colegio, luego me fui al servicio militar, cumplí y salí para el Oriente a buscar trabajo, trabajé como docente y al año y medio de estar como docente estuve a punto de morir ahogado (...) Regresé a Bolívar mi tierra natal de vacaciones, con la idea de no regresar a trabajar como docente por el caso que me había sucedido; de todas maneras regresé y en pocos días nació mi única hija”.

escolares marginalizados con una poca o nula presencia del Estado. Se relata en tercera persona.

“Hace 20 años atrás un joven se encontraba en una situación muy difícil (...) Surge la propuesta de ingresar al magisterio, y este joven al conocer de primera mano no aceptó la propuesta y se dedicó a buscar otras formas de trabajo, pero al ver lo difícil que se encontraba la situación optó por aceptar la propuesta de trabajo e ingresó a ser docente y como prueba le envían al sector rural, un lugar llamado Chanangue, un lugar fronterizo conflictivo, donde el narcotráfico, la guerrilla dominaban (...)

La escuela como espacio de conflicto



Lago Agrio es un cantón que tiene entre sus parroquias a General Farfán, un lugar fronterizo con Colombia, que en varios momentos ha sido testigo de problemas asociados al conflicto armado y que en el momento actual, atraviesa por una circunstancia compleja en medio del rompimiento de los diálogos de paz. El siguiente relato deja ver cómo la escuela también es un espacio que no ha resultado ajeno al enfrentamiento y a la vez evidencia espacios

La educación como extensión de la economía del cuidado

De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT):

“El trabajo de cuidados tiene lugar en diversos entornos y tanto en la economía formal como en la informal (...) Algunos gobiernos pueden depender del trabajo no remunerado de las mujeres y las niñas o de las trabajadoras domésticas insuficientemente remuneradas para prestar servicios públicos, o incluso para sustituirlos”.¹

En las siguientes narraciones, varias profesoras relatan sus experiencias en relación a asumir cuidados de sus familias. Cabe anotar que profesiones como enfermería, gerontología, parvularia y docencia son desempeñados regularmente por mujeres, y que la elección de carreras universitarias tiene que ver con esta división social del trabajo.

Elizabeth

“Hace algunos años atrás a la edad de doce años empecé a trabajar por las tardes después de salir de clases, mi mamá trabajaba cocinando y lavando, a mí me gustaba ayudarle a ella, después la señora donde mi madre lavaba la ropa le dijo a mi madre que trabajara yo con ella cuidando una niña, en ese momento me alegré muchísimo porque sabía que recibiría dinero y ayudaría a mis padres, luego continué trabajando”.

¹ <https://www.ilo.org/global/topics/care-economy/lang-es/index.htm>



Leonor

"Mi labor como docente la emprendí al momento de quedarme sola con mis tres hijos y para esto no tenía otra alternativa ya que me habían propuesto que trabaje en la vía rural y acepté (...). Donde vivía era muy lejos y el camino era muy feo para llegar a la escuelita, trabajé durante dos años y el padre de mis hijos desde el exterior, pero entre los dos ya no había nada (...). Cierta día me llega una notificación de desalojo, no le di la importancia, al otro día me dirigí al trabajo y en horas de la mañana me destruyen la casa (...).

Conclusiones

Después de llevar a cabo esta investigación se puede concluir que las narraciones de los docentes son una herramienta que funciona bidireccionalmente. Por un lado sirve les a los propios narradores para tomar conciencia de los significados que han ido otorgando a muchas experiencias profesionales que han vivido a lo largo de sus vidas, y por otra parte, permiten a los docentes en formación conocer e interpretar la realidad del contexto en el que van a llevar a cabo su ejercicio preprofesional.

A la luz de los resultados se puede concluir que estas narraciones se presentan como una herramienta de alto valor para la planificación y ejecución de las prácticas preprofesionales, pues permite adoptar la práctica reflexiva como un modelo de autoformación constante para los futuros docentes.

El número de docentes en el Ecuador es significativo, especialmente a nivel de la educación pública. Junto con los médicos, los miembros de la policía nacional y el ejército forman la mayor parte de los empleados públicos. Cuando las críticas apuntan a la disminución del tamaño del Estado y a la ineficiencia de la burocracia, los profesores y profesoras son, indirectamente, tocados. Quizás por formar parte este conglomerado anónimo, sus características personales, su identidad, origen e historia quedan a menudo en el olvido. Como señalan Gutiérrez y Losada (2001) "rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar es, también, un modo de oponerse al profesorado anónimo, sin nombre e impersonal".



Referencias bibliográficas

- Calderhead, J. (1991) The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (56) , pp. 531-535.
- Domingo, Á., & Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Narcea Ediciones.
- Galeano Gallego, A., Navarro Murcia, M. I., & Brugés Moréu, O. (2007). *Narraciones de los maestros sobre sus experiencias educativas: competencia narrativa desde la dimensión ética*.
- Gutiérrez L., Losada, D. (2012). *Amaia, el comienzo de una historia docente*. Disponible en: https://www.fpce.up.pt/iiiijornadashistoriasvida/pdf/4_Amaia-el%20comienzo%20de%20una%20historia%20de%20vida%20docente.pdf
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Cambian los tiempos, cambian los profesores). Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos - INEC. (2015). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo - ENEMDU, 2015*. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación (2015). *Estadística educativa*. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/PUB_EstadisticaEducativaVol1_mar2015.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (s/f) *La economía del cuidado*. Disponible en: <https://www.ilo.org/global/topics/care-economy/lang-es/index.htm>

Sacástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), undefined-undefined. [fecha de Consulta 27 de Septiembre de 2019]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815918005>

- Universidad Nacional de Educación (2017) *Modelo pedagógico de la UNAE*. Disponible en: <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/148/1/Texto.pdf>
- Valdivieso, G., Stefos, E., & Lalama, R. (2017). The Ecuadorian Amazon: A Data Analysis of Social and Educational Characteristics of the Population. *Review of European Studies*, 9(1), 120-129. <https://doi.org/10.5539/res.v9n1p120>.
- Vera, J. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de Educación física. *Revista Complutense de Educación*, 21, 423-441.


Autores:

Mauricio Velasco Andrade.


Coordinador de Centro de Apoyo Tena, Universidad Nacional de Educación. Licenciado en Comunicación Social para el Desarrollo. Magíster en Estudios de la Cultura y posgrado en Nuevas Tecnologías y Educación. mvelasco@gmail.com

Borja Guerrero Bocanegra.

Docente Dpto. Nivelación Universidad de las Artes. Licenciado en Psicología. Máster Euro-latinoamericano en Educación intercultural. Doctorando en Programa de Educación, mención Estudios Interculturales. buguerrero@gmail.com



Guacamaya: "El vivir la realidad del aula y de la práctica docente permite soñar en nuevos escenarios donde el aprendizaje se desarrolle en equidad y justicia".



Leoquina: "La práctica preprofesional es también un ejercicio de entender la realidad social de un contexto, aceptándolo como insumo para plantear propuestas que construyan caminos de cambio y de bienestar colectivo".

Mishki



Mishki significa en lengua kichwa “dulce”, “azúcar”, “miel”. Esta sección, que cierra la revista con muy buen sabor de boca, está dedicada a fomentar los valores de la inclusión como eje vertebrador de la educación, una mano tendida hacia el otro como parte de un nosotros irrenunciable que conjuga a la perfección con todas las declinaciones del amor.