

## **La escritura como ejercicio de reconstrucción de las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje para el desarrollo personal y profesional**

**René Rickenmann**

**Ana Julia Hoyos González**

Grupos de Investigación PRAXIS VITAL  
Universidad de Medellín

---

La propuesta presenta los resultados de la indagación que hemos hecho con el consentimiento de un grupo de docentes microbiólogas participantes en un dispositivo de investigación–formación sobre los *gestos profesionales del docente*, en el marco de la formación superior universitaria. Como esta experiencia investigativa constituye igualmente un proceso formativo para ellas, analizaremos algunos elementos que emergen en el marco de este dispositivo, desde lo que denominamos didáctica reflexiva.

Definimos la didáctica reflexiva como “La acción retroactiva que un docente realiza sobre su modo de planear y desarrollar una clase, con el fin de objetivarla mediante el registro escrito y textual. La objetivación le permite reconocer los modos como enseña y las consecuencias que esto tiene en el aprendizaje, produciéndose transformaciones en sus concepciones, percepciones y comportamientos actuales” (Hoyos G. Ana Julia).

En las últimas décadas, la articulación entre el enfoque didáctico y el pedagógico ha tenido importantes desarrollos, iluminados por los aportes conceptuales y metodológicos de paradigmas como el interaccionismo simbólico –en especial los trabajos en micro-sociología-, el enfoque histórico cultural y los aportes del análisis semiótico. Esto ha abierto un interesante espacio para analizar las relaciones que se entretienen entre la dimensión pedagógica y la dimensión didáctica cuando los docentes son invitados a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

La escritura, dice Walter Ong (1994), reestructura la conciencia; cuando el docente escribe su clase puede tomar distancia de ella, convertirla en un texto en el que él mismo se convierte en referente para sopesar actitudes, reconocer la génesis de las mismas, y reconfigurar sus prácticas cotidianas. Pasar de la experiencia al conocimiento requiere de la reflexión.

Se trata de atribuir sentido a la enseñanza desde la acción que despliega el docente, desde una perspectiva donde lo esencial no resulta ser lo personal sino lo “interpersonal”. Según Olson, (citado por Marland y Osborne, 1990, 89), “es preciso cuestionar el conocimiento personal ya que lo personal es la construcción de un individuo de lo que es esencialmente público”; así, se hace necesario tener acceso a la sociedad en la que aparecen las formas en que se desarrolla el conocimiento, para comprender tanto esa formación como la enseñanza en sí misma. Bernaza y otro (2003), señalan que “el carácter social de la actividad humana, la cual transcurre en un medio social(...), permite comprender la enseñanza como una actividad social cuyo resultado principal lo constituyen las transformaciones dentro del sujeto.

Vygotski muestra la importancia del aprendizaje constructivo en el que el desarrollo intelectual se logra a partir de la interacci3n social, por el movimiento de internalizaci3n a partir de los procesos intersicol3gicos para lo intrapsicol3gico. Una interacci3n que lleve al aprendizaje mediado, necesariamente incluye una intenci3n por parte del mediador (docente) de trascender las necesidades inmediatas o las preocupaciones del receptor al ir más allá del aquí y ahora en el tiempo y en el espacio. En concordancia, afirma Schütz, (1993) que “el mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo un mundo intersubjetivo, compartido con mis semejantes, experimentado e interpretado por otros, en síntesis, es un mundo común a todos nosotros”. La reflexi3n remite necesariamente a la recuperaci3n del sujeto antropol3gico, no como instrumento sino como sujeto con un universo conceptual, social y cultural.

Con la didáctica reflexiva el método productivo gana espacio sobre el método reproductivo en raz3n de las dinámicas que lo orientan; la actividad que se despliega en la acci3n didáctica permite establecer relaciones entre el saber construido por otros y las prácticas actuales; así no s3lo se alcanza la incorporaci3n del concepto sino que se adquiere un compromiso vital con el sentido y la transformaci3n de la didáctica. El docente, además de orientarse hacia los principios de la formaci3n humana, lo hace también hacia el dominio de procedimientos didácticos que superan el activismo mecánico y momentáneo.

Parafraseando a Rickenmann, la reflexi3n y la articulaci3n de la teoría de la enseñanza y la práctica misma no gozan de una sistematicidad que permita revisar el ejercicio mismo de la enseñanza para aprender de él. La ausencia de registro y la falta de puntos de interlocuci3n sobre el ejercicio de enseñanza se superan si se recoge de modo sistemático el ejercicio didáctico con el fin de reconocer problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

### **Metodología**

Para realizar la indagaci3n sobre los aspectos que se han favorecido con la reflexi3n de las docentes sobre su escritura de la secuencia, se procedi3 del siguiente modo:

1. Se seleccion3 un grupo de docentes y se les pidi3 que escribieran el modo como llevarían a cabo su clase.
2. Se pidi3 a las profesoras que detallaran todas las actividades que desarrollarían. En este ejercicio fue necesario acompañarlas mediante aproximadamente cuatro sesiones. En una primera escritura, que no super3 la media página, escribieron de modo muy sintético lo que harían, siguiendo el gui3n tradicional de escribir objetivos, contenidos y metodología. En la segunda escritura, de nuevo se les pidi3 que detallaran mejor lo que harían, mostrándoles los aspectos en los que podrían ampliar su descripci3n. Fue necesario acompañar la escritura de la secuencia otra vez.
3. Se invit3 a las docentes para que contaran su experiencia en una primera entrevista sobre lo que había significado escribir la secuencia.
4. En un segundo momento, cuando habían llevado a cabo la secuencia, se les invit3 de nuevo a contar lo que había sucedido al llevar a cabo la secuencia a través de una nueva entrevista.

### **Algunos hallazgos**

La objetivaci3n del ejercicio docente de las microbi3logas, alcanzado con la escritura y la reflexi3n sobre el proceso vivido con el ejercicio de hacer la secuencia, puso en tensi3n sus recursos individuales, manteniendo una orientaci3n intencional hacia el objetivo de su enseñanza, lo cual les permiti3 asumir sus motivos de acci3n y recomponer la propuesta didáctica inicial.

Un primer aspecto fue el reconocimiento por parte de las docentes sobre lo que había provocado en ellas la escritura de la secuencia. Manifiestan que esto las hizo reflexionar sobre el modo como planeaban la clase. Algunos testimonios: “El hecho de estarme pensando y repensando es como

estar reconstruy ndome como maestro, como profesor y mirar cómo puedo hacer cada vez las cosas mejor”.

El discurso articula una antigua concepción que no desaparece: la condición de su rol docente, con una nueva que la reconfigura: la oportunidad de establecer interlocuciones y confrontaciones de puntos de vista en las que se puede escuchar al estudiante, emergiendo así una relación didáctico-pedagógica. Afirma un docente: « mi clase se llama *Gerencia de proyectos y desarrollo empresarial*, es un tema que est  inscrito en una forma de economía neoliberal. Entonces desde lo humano, un día un chico se me acerca y me dice: profe, no soporto esta temática, eso ri ne conmigo. Entonces le pregunto:  por qué ri ne con usted? Profe, porque yo detesto el consumismo, respondió el chico. Entonces yo dej  que hablara y le dije: antes, cuando no existían los laboratorios la gente se mor a de hipertensión, no sabía por qué, y el diagnóstico que le daban era que se murió de repente, punto. -Entonces empecé a hablarle-. Sólo que t  decides hasta dónde participas y hasta dónde no. Y yo llevo como desde 2004 en esto y nunca ningún muchacho me había dicho esto”.

Uno de los aspectos más importantes se refiere al modo como la escritura enriquece el guión didáctico abriendo nuevas perspectivas que desde la clínica didáctica permiten transformaciones en el quehacer docente.

Afirma una docente: “Entonces, cambiar la estrategia, de un documento a cinco, fortalece la discusión; los chicos miran la vida no desde un solo pensamiento sino desde muchos porque eso es lo que ayuda a formar criterio y a tomar partido. Y a mí me gusta también porque me paro en todos los pensamientos, y yo me apunto a éste. Yo he enriquecido el guión, ha sido como una estructura que se amplía. Y eso es producto de la escritura del guión. Yo antes simplemente decía:  entendieron? Entonces todos decían: s  y yo arrancaba. Ya no lo hago así. Cuanto estoy escribiendo digo: entonces voy a mirar si s  entendieron”.

Observamos, en efecto, que el ejercicio invita a las docentes a desplazar su mirada inicial, orientada hacia un quehacer monológico de transmisión de un saber, hacia una *concepción sistémica* de la situación didáctica en la que la acción docente se orienta en función del quehacer del estudiante y en función de las tareas que movilizan estos saberes.

Algunos testimonios permiten reconocer el modo como los docentes evolucionan y se transforman, transformando a su vez las prácticas, posturas y modos como, a partir de su reflexión modifican la acción didáctica, aún antes de que la secuencia se escenifique en el aula de clase.

“Ya estoy segura que no soy la que s  el tema” Aquí puede observarse como lo que antes la profesora llama saber, ahora empieza a llamarlo tema, es decir, hay un cambio en la naturaleza de la concepción de lo que realmente es el saber.

“Veo cuál es mi papel como acompañante, guía en que tengo una gran responsabilidad, en que lo que yo soy como ser humano también se pone en ese plano y hace que los estudiantes puedan interesarse o no en el tema”. Aquí, la profesora plantea la necesidad de un cambio de su función docente. En la concepción anterior la docente es dispensadora de saber...ahora considera la inclusión del estudiante en el proceso.

En la segunda entrevista, se detalla más el tema del nuevo rol en términos de guía y acompañante cuando la docente afirma: « Entonces, empecé a modificar y hacer como... bueno  c mo entrar a buscar que los estudiantes realmente sean los protagonistas del proceso?, cómo hacer para que en la clase haya intercomunicación y que haya es una construcción del conocimiento y no que yo les d  todo y lo que yo diga que ellos deben saber, varió, varió bastante ». Hay pues un desplazamiento en el que la docente manifiesta la necesidad de definirse profesionalmente, más allá de “lo que se sabe” hacia una postura más ligada a lo interactivo y al manejo de la relación docente-estudiante.

En las entrevistas pudo observarse cómo las docentes reorganizaron discursivamente su acción didáctica acorde con su nueva concepción de la didáctica: "Al escribir, los v , me los imagin , pens  más en ellos y en mí, en cómo iban a ser las interacciones, pens  más en mí en mi papel". Es evidente que se ha iniciado el proceso reflexivo en la medida en que su emergencia articula una orientación de su postura docente con la de los estudiantes y esto incide en el modo como se proyecta la acción didáctica: los términos "papel" y "rol" orientan el trabajo interpretativo alrededor del concepto de "rol", que podemos interpretar en términos de posturas en la relación didáctica.

Pudo evidenciarse, cómo esta docente emplea una expresión para ver el tránsito de una concepción donde ella enseña a otra donde se pregunta cómo el muchacho podrá llevarlo a la práctica. Puede inferirse que ya no est  frente a un estudiante en el vacío sino frente a la pregunta por el proyecto y sobre la posibilidad de que ellos puedan asimilar lo que quiere que logren. "hacer un taller más desde el zapato del muchacho y no desde el mío".

Dice otra docente: "Siendo el mismo ser el que escribe la secuencia y el mismo ser, el que est  en el proceso de la clase se daban unas variables que se suscitaban de la interrelación con los estudiantes y eso me parecía muy rico (...) "Y entonces a pensar mucho en ellos, (...) hubo como más equilibrio entre los actores ahí al escribir la secuencia".

Como pudo observarse, en tanto la escritura le permite objetivar lo realizado y desplazar su concepción hacia la configuración de ambientes de interacción, puede decirse que la docente se encuentra en situación de estar atravesada por el "ser" que escribe y el "ser" que interactúa... el ser en situación de otredad, ser corpóreo.

En la medida en que se transformaron las concepciones también se evidenció la transformación de las prácticas y, a su vez, la transformación de las prácticas transformó concepciones y por ende, la cultura; el análisis de las situaciones contradictorias les permitió a las docentes comprender, que ciertas prácticas educativas afectan positiva o negativamente determinados procesos y contextos educativos; así ellas se enfrentaron a la necesidad de pensar en las nuevas orientaciones, dirigiendo su voluntad hacia lo deseable, hacia lo que no se ha logrado en los procesos educativos para la formación.

### **Bibliografía**

Bernaza, G y otros. (2000). Orientar para un aprendizaje significativo. Revista Avanzada # 8, páginas 99 – 121, Editorial "Marín Vieco", Diciembre, Medellín, Colombia. et. al. (2003), "El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación. Revista Universidad de Medellín, julio diciembre de 2003 Medellín, Colombia

CAMILLONI, A. (1996), Deudas, herencias y legados, Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", En AA.VV. Corrientes didácticas contemporáneas, Editorial "Piados", Buenos Aires, Argentina.

DEWEY, J., (1902). "The relation of theory to practice in education", The relatio of theory to practice in the education of teachers, Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, B

ELBAZ (1991). Research en conocimiento del profesor. La evolución de un discurso. Diario de los estudios del plan de estudios 23(1): 1-19.

Lomington, Ind., Public School Publishin Company, págs 9-30.

Fariñas Gloria (2004), L. S. Vygotski en la educación superior contemporánea: Perspectivas de aplicación, Editorial “Palacio de las convenciones”, La Habana, Cuba.

FELDMAN, Daniel, (1993), El pensamiento de los docentes y la innovación educativa: estudio sobre esquemas, creencias y teorías pedagógicas de maestros primarios, Informe de investigación, I. I. C. E. UBA (Manuscrito inédito), Buenos Aires, Argentina.

HOYOS GONZÁLEZ Ana Julia. Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva. 2005 Ed. Universidad de Medellín.

Mercier, A., Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l’action didactique du professeur. A propos de la course   vingt. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 20(3), p. 263-304.

OLSON J. K. (1990) Computers in Canadian elementary schools currículo questions from classroom practice.

ONG, Walter 1994, Propuesta para la elaboración de ensayos en la universidad.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1987), El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica”, Revista de Educación, número 284, páginas 199 – 221.

Rickenmann, R., Schubauer, R. (2006b, sous presse). *Un dispositif expérimental de formation aux gestes professionnels*. In Actes du symposium Recherche et intervention en didactiques, R seau Education Formation (REF), Genève.

SCHUTZ Alfred, (1993) La Construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología compensativa, Ediciones “Paidós”, Ibérica, S.A. Barcelona, España

VYGOTSKI, (1984), Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, Editorial “La pleyade”, Buenos Aires, Argentina.