

RESUMEN PONENCIA

¿Por qué llamaste a la autoridad a la sala?: reflexiones en torno las prácticas reproductoras en la docencia universitaria

Palabras Clave: formadores de docentes; formación inicial docente; producciones narrativas; docencia universitaria

Justificación

Compartiremos reflexiones sobre nuestras prácticas como formadores de docentes: Roberto como formador novel de docentes de Educación Básica; Paulina desde su experiencia en formación continua de docentes de ciencia y lo sociopolítico. Montenegro (2016) señaló que el camino para convertirse en docente se investiga ampliamente, sin embargo, el de los formadores de docentes ha sido poco explorado. Asimismo, la investigación sobre el desarrollo profesional de formadores de docentes es un área relativamente joven (Vanderlinde et al., 2021), donde la identidad del formador/a “con frecuencia pasa desapercibida” (Montenegro, 2016, p. 527). En este contexto y siguiendo a Smith (2003), también nos preguntamos “¿qué pasa con el desarrollo profesional de formadores de docentes?” (p. 202). El presente trabajo da cuenta, preliminarmente, de hallazgos de nuestra experiencia como formadores de docentes reflexionando sobre nuestra práctica por medio de producciones narrativas (PN).

Objetivos o propósitos

Explorar aspectos del desarrollo profesional de dos formadores de docentes para aportar a un ámbito poco explorado en la literatura. El propósito es compartir los hallazgos preliminares de nuestro proceso de reflexión mediante las PN.

Metodología

Nuestra posición epistemológica sobre como nos relacionamos con lo investigado (Denzin & Lincoln, 2018) es desde un paradigma crítico, con diseño basado en producciones narrativas. Las PN se vinculan con conocimientos situados (Haraway, 1991), donde las narrativas como interacciones socialmente situadas están integradas en relaciones interpersonales, culturales, institucionales y sus contextos históricos (Denzin & Lincoln, 2018). Así, se produce un relato híbrido que expresa los significados y la agencia de quienes participan (Balasch & Montenegro, 2003). Durante cada encuentro (9 a la fecha) se realizó una conversación de una hora (audio-grabada) sobre tópicos no programados acerca de nuestra práctica. A partir del diálogo, emergió una conversación que nos instó a la reflexión. En estas reuniones se utilizaron artefactos estimuladores como grabaciones/apuntes de reuniones previas, audios de clases y comunicados de parte de autoridades institucionales.



Resultados-Discusión

Una de las PN se dio posterior a la revisión de la primera prueba del curso de Roberto. Roberto comentó que antes de la prueba se habían realizado experiencias prácticas y reflexivas, y la percepción de la dinámica de las clases, según él, era agradable. El ejercicio de la prueba era diseñar una secuencia de clases considerando algún enfoque como la indagación científica abierta. En la PN del 21 de abril, se dio la siguiente conversación:

Roberto: (...) ¹Llegué hoy a la clase y me dijeron *‘¿profe revisó las pruebas?’*, si las revisé, *‘ohhhh’* yo serio todo el rato, entonces como que se asustaron (...) ahí les dije lo que había revisado, había llegado a la mitad del curso y que estaba tan preocupado que hablé con la jefa [sobre las pruebas] porque fue heavy para mí (...) les dije que me impactaba que [en las secuencias diseñadas] el estudiante escucha, sigue las normas, responde la pregunta, y yo pensaba que lo que habíamos estado haciendo iba en otra dirección, entonces, me costó, ahí me dijeron *‘pero profe (.) todos los profes piden cosas distintas’* yo no estoy pidiendo nada, solo quiero que se muestren (...) no que aprendan a leerme y me respondan lo que les estoy pidiendo

Paulina: Pero en el fondo ese es el mensaje que les estás dando, porque aquí no respondieron lo que tú querías que respondieran y generó esta crisis (...) hay discursos que chocan (...)

Roberto: (...) les dije que lo que importaba era que se desarrollaran, que establecieran una forma de enfrentar la enseñanza, no tenían que pensar en mí, *‘pero es que ustedes igual nos dio un formato’* (.)

Paulina: Pero, aunque tenga el espacio en blanco ¿puedo decir, *‘profe sabe qué su estructura no me sirve?’* ¿Puedo decir eso en una prueba? sin duda que no (...) entonces, por esta historia y escuchando a la jefa [al inicio de la sesión Roberto compartió un extracto de audio], pienso que ustedes están fallando, los/as profes de la U (...) de hecho igual es medio punitivo llegar y decir *‘estoy tan preocupado que hablé con la jefa’* yo escucho eso y pienso que me van a echar de la carrera o no sé nada (.) eso es bien amenazante, es super al choque y si eres tímida o algo te pasó, puede ser que tengas una mala performance porque estás asustado/a frente al sistema punitivo, entonces cuál es tu respuesta? *‘usted me dijo muéstrense ustedes’* ¿cómo entiendo eso? que tengo que hablar caleta yo y por eso llenaron tanto el rol de la profe, y luego tú les dices, *‘nopo, yo quería que ustedes me desafiaran’* pero por qué van a entender eso? (...)

Roberto: Me pasaron hartas cosas, me di cuenta que había sido violento decirles eso (...) pero además, esto que me haces ver tu con el tema de la jefa, porque claro para mí la jefa es cercana (...) y me quedé así como, no sé, como sin conducta pero el hecho de que tú ahora me lo hagas ver me quedo así como *‘nopo’*

Paulina: Sipo, yo ahí me pregunto por qué trajiste la autoridad a la sala? (...) creo que es porque estabas retándolas, las pusiste en una situación de sumisión de persona retada, pero por otro lado les pides que sean profesionales, que tengan su voz propia, entonces el discurso vuelve a chocar, lo bueno es que te das cuenta

Roberto: Si (.) pero no les dije a ese nivel (.) ahora que tú lo dijiste lo veo

¹ Se identifica con (...) cortes del diálogo y con (.) pausa del relato. En cursiva se simboliza cuando hablamos por otrxs como la voz de lxs estudiantes o nosotrxs.



Las producciones narrativas han marcado

el inicio de cuestionamientos más profundos como formadores de docentes, pues al reflexionar, por ejemplo en la frase *“por qué trajiste la autoridad a la sala?”* emergen nuevas perspectivas que permiten resignificar la posición que tomamos. Interacciones como *“yo serio todo el rato, entonces como que se asustaron”* o *“estoy tan preocupado que hablé con la jefa”* podemos relacionarla con una educación bancaria de opresores y oprimidos, ya que desde el poder del formador, vamos estableciendo relaciones asimétricas, entregando con esto también un mensaje implícito de aceptar lo establecido, posicionando a esta otra persona como receptora-objeto (Freire, 1970). Esto se relaciona con una formación centrada en herramientas/instrumentos que perpetúan y reproducen la opresión. Aquí, se perpetúa la reproducción donde la enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales (Boudie et al., 1977).

Desde la perspectiva de las/os formadores-opresores, también la reproducción de, por ejemplo, estándares de formación, las instituciones también ejercen cierta violencia posicionando a las/os formadores como opresores-reproductores (Garcés et al., 2020). Desde la perspectiva de las/os estudiantes-oprimidos, sentencias como *“no me queda claro lo que quiere que hagamos o respondamos”*, *“ustedes igual nos dio un formato”*, se puede reflexionar sobre que *“oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla”* (Freire, 1970, p.28). De la misma forma, los formadores de formadores hacemos parte de este engranaje oprimiendo, siendo oprimidos y reproduciendo.

Conclusiones

Implícitamente nos posicionamos como reproductores. En nuestro quehacer vamos perpetuando un modelo de relaciones verticales/asimétricas/jerárquicas desde el ejercicio del poder asumido por la posición que ocupamos. Posición que también se relaciona con la institución que nos hace identificarnos con roles reproductores-implementadores.

La formación de formadores de docentes es más bien una tarea solitaria, marcada por las experiencias individuales y de autoformación. Las exigencias del sistema y la falta de espacios de desarrollo profesional, revisten un peligro para el propio desarrollo profesional. Desde ahí proponemos la necesidad del desarrollo de nuevas formas de relación, con mayores niveles de conciencia, perspectivas y puntos de vista, lo que requiere de la generación de espacios de reflexión para todas las personas formadas incluidos las/os formadores de docentes.



Referencias

Balash, M. & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas". En: L. Gómez,

(Ed.). *Encuentros en Psicología Social. Publicación del VIII Congreso Nacional de Psicología Social. Torremolinos - España. 1(3)*, pp. 44-48.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1). Barcelona: laia.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Fifth Edition. California: Sage Publications.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. Bloomsbury.

Garces, C., Santos, A., & Castillo L. (2020). Universidad y Violencia de Género: Experiencia en Estudiantes Universitarios de Trabajo Social en la Región de Tarapacá. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 59-77

Montenegro, H. (2016). The professional path to become a teacher educator: the experience of Chilean teacher educators. *Professional Development in Education*, 42(4), 527-546.

Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators?. *European journal of teacher education*, 26(2), 201-215.

Vanderlinde, R., Smith, K., Murray, J., & Lunenberg, M. (Eds.). (2021). *Teacher Educators and Their Professional Development: Learning from the Past, Looking to the Future*. Routledge: New York.