



Desarrollo profesional en la educación superior: Múltiples contextos, significados y narrativas que tensan y desafían la labor docente

Filomena Arruda
Monteiro

Departamento de Enseñanza
y Organización Escolar,
Instituto de Educación de
la Universidad Federal de
Mato Grosso, Brasil.

filarruda@hotmail.com

Citación recomendada

Arruda, F. (2022).
Desarrollo profesional en la
educación superior:
Múltiples contextos,
significados y narrativas que
tensan y desafían la labor
docente. *InterCambios.*
Dilemas y transiciones de la
Educación Superior 9(2).

Introducción

Soy profesora de la Universidad Federal de Mato Grosso y traigo hoy a esta mesa de debate una investigación que vengo desarrollando en una red de investigación. Pero lo que presento son reflexiones específicas sobre la investigación concreta en Brasil.

La investigación más amplia se titula “Narrativas de experiencias sobre el desarrollo profesional de los docentes en la educación superior”. Para este discurso hice un recorte que titulé “Desarrollo profesional en la educación superior: múltiples contextos, significados y narrativas que tensan y desafían la labor docente”, y se enfoca en los dilemas y los desafíos que experimentan los profesores en el contexto de la educación superior. Toma como foco las experiencias de los docentes en la educación superior, trae la discusión sobre epistemología de la subjetividad. Pero no la subjetividad como en un sentido individual, sino en un sentido social. Es importante marcarlo para que no se piense que estamos hablando del sujeto indebido.

En nuestras reflexiones, ese desarrollo profesional está unido al proceso de identidad que llamamos proceso de identificación, porque tomamos autores (Hall, 2019; Silva, 2014, entre otros) que discuten una identidad que no es fija, una identidad que está en constante movimiento, una identidad que es recreada. Por eso hablamos de procesos de identificación que son colectivos, que se van construyendo en la relación, y por eso son procesos

relacionales, dialógicos y que toman la diferencia como marca significativa.

Una diferencia que no es pensada en comparación con otro, sino en cuanto constituyente de una epistemología. Al traer esos teóricos para componer el diferencial teórico de la investigación, fuimos apuntando la necesidad de romper con significados fijos de la docencia, de la enseñanza. Fuimos apuntando la necesidad de recreación y reconfiguración de esos significados de la docencia que son apuntados en las narrativas de los docentes de la educación superior a partir del momento que van problematizando esa compleja relación que viven en la educación superior. Esa compleja relación que implica contextos, diferentes narrativas, que tiene las narrativas oficiales, institucionales, la narrativa de la cultura institucional, la narrativa de los diferentes profesores y la narrativa de algunos estudiantes. Esa compleja relación tensiona y desafía esa reconfiguración, ese reinventarse el ser profesor, reinventar esa docencia. Y al pensar esa reconfiguración docente o la docencia en la educación superior es preciso tomar en cuenta lugares, contextos, conocimientos que configuran la producción de significados del ser docente.

La investigación

El método utilizado es la investigación narrativa. Este se basa en la perspectiva epistemológico-metodológica de la investigación narrativa como método de investigación, cuya

centralidad radica en la comprensión de la singularidad de la experiencia (Clandinin y Connelly, 2011), entrelazada en la tridimensionalidad narrativa que involucra relaciones, tiempos y lugares. Este movimiento vinculó los supuestos teóricos del campo de la investigación narrativa con el campo de la formación docente, entendiendo los procesos identitarios como uno de los momentos del desarrollo profesional docente, que demarcan, precisamente, la construcción teórica usada teóricamente por el grupo de investigación intitulado GEPForDoc (Monteiro, 2014; 2015; 2016). Entendemos la investigación narrativa como método y como fenómeno, con base en dos autores canadienses, Clandinin y Connelly (2011), quienes retoman la discusión sobre la experiencia de Dewey (1979). Toman la experiencia como un término clave para pensar la investigación narrativa. Una experiencia que es personal y social, porque hablamos de una epistemología social. Las personas son individuos y deben ser entendidas como tales. Por tanto, los participantes con los cuales estamos investigando también están en interacción con el contexto.

Algunos elementos más de la investigación narrativa con base en los autores canadienses. Si tomamos la experiencia como un fenómeno, tenemos que decir que experimentamos tensiones, porque esas experiencias son relacionales y traen las tensiones vividas, están allí, colocadas a partir de la relación construida entre investigador y participantes. Esa experiencia también está tensionada por el desafío de construir esas historias conjuntamente. Entonces tenemos tensiones y tenemos desafíos.

Otra tensión que vivimos a medida que nos movemos en este campo está ligada a la tarea de composición de textos de campo. En la investigación narrativa no hablamos de instrumentos de recopilación de datos, decimos que vamos componiendo texto porque utilizamos un conjunto de narrativas: usamos un documento de la institución como la narrativa oficial, usamos entrevistas de los demás

profesores y conversaciones informales para ir componiendo esos textos de campo.

La investigación se desarrolla en cuatro momentos. En un primer momento les pedimos a los docentes que hicieran un autorretrato —narrativa escrita—, que cada uno dijese quién es y cómo le gustaría ser nombrado en la investigación. La mayoría de los docentes de educación superior hicieron un pequeño autorretrato, y al final dijeron que podían usar sus nombres propios, no pidieron usar un pseudónimo u otro nombre. E hicieron el autorretrato. A partir de ese autorretrato identificaron algunos elementos con los que les gustaría dialogar y que querían conocer más profundamente.

El segundo momento es la entrevista narrativa. No hay preguntas y respuestas, sino una conversación a partir de los elementos del autorretrato. “Como usted dijo que tuvo una experiencia interesante en aquel año de enseñanza superior, le pido que me hable un poco más sobre eso, que describa, que dialogue conmigo un poco más.” De esa forma vamos haciendo la entrevista.

En un tercer momento les solicitamos a los profesores que hicieran un relato escrito detallando una de las experiencias que habían comentado en la entrevista, porque percibimos que varios hablaron de experiencias significativas, pero no detalladamente.

En el último momento volvimos a una conversación oral, no entendida como entrevista, sino como una conversación más informal sobre aprendizajes y dilemas.

Los cuatro momentos se desarrollaron con profesores de la Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil, de la cual soy profesora. La investigación aún está en desarrollo, son cuatro años, estamos terminando el segundo. La pandemia interfirió un poco, tuvimos que reorganizar las entrevistas narrativas y hacerlas vía Meet por causa del aislamiento, pero continuamos la investigación.

Traigo algunas reflexiones a partir de los primeros textos analizados.

La educación superior, en tanto lugar donde se configura ese contexto, trae diferentes narrativas, diferentes contextos: la política, la práctica, las relaciones de poder son diferentes narrativas que van componiendo la trama de la cual forma parte el profesor. Por eso el proceso de identidad del profesor es un proceso dinámico, un movimiento dialéctico, relacional. Podemos percibir en las entrevistas, en la conversación informal con los profesores que ellos al narrar tensionan todo ese complejo proceso. Siempre están tensionando la actuación en ese contexto, “¿quién soy en ese contexto?”, esa tensión está siempre presente.

También pretendemos entender el desarrollo profesional de esos profesores y ahí tenemos claro que en la formación superior la reflexión-investigación propia es esencial para el desarrollo. Ahí nos preguntamos: ¿qué desarrollo profesional se pretende para el docente de educación superior?, ¿qué profesional se pretende? Esa es una pregunta que nos hemos hecho y que hemos llevado a los profesores.

Por otro lado, hemos percibido que esos procesos de indagación, de problematización, cuando los docentes comienzan a cuestionar a partir de las narrativas de sus prácticas y las de otros profesores, también desencadenan procesos de desarrollo profesional. Ese movimiento de indagación, de problematización, el cuestionar creencias nuestras en cuanto profesores de educación superior, creencias de los otros, nuestros colegas, nuestras prácticas, es algo que potencia el proceso de desarrollo. Ese movimiento y esa estrategia narrativa van impactando, van produciendo desarrollo profesional en los profesores y también tienen efectos en la propia institución.

Los datos también muestran que es preciso pensar otro sentido para la docencia. Los procesos de reconfiguración de la docencia son problematizados en la narrativa de los docentes a partir de esa relación de tensión y desafío en el modo de vivir y revivir, ser y ser docente en ese momento.

El profesor está inmerso en múltiples dimensiones: el lugar, los contextos, los conocimientos (y con lugares hacemos referencia a las interacciones; para los investigadores narrativos los lugares no son espacios fijos, un lugar son las interacciones, es la interacción social que se va a dar en ese espacio), los contextos más físicos. Esas múltiples dimensiones van a hacerse muy presentes en la producción del significado de ser profesor, percibimos una narrativa en los docentes que cuando se preguntan “¿qué soy como docente?”, no hablan de un modo de ser docente dissociado de esas relaciones.

Entonces esa reconfiguración de los procesos de gestión, de formación y de producción de conocimiento está articulada con la cultura organizacional y se traduce en las demandas y necesidades que los docentes apuntan con relación a su desempeño y a cómo entienden sus trayectorias docentes. Incluso pensando en la reconfiguración entienden esa trayectoria articulada a esas necesidades, esas demandas. Por ejemplo, en el tiempo de pandemia estuvo muy presente en el relato de los profesores la necesidad urgente de reorganizar el trabajo mediado por las tecnologías. Aun cuando para algunos eso ya era parte del cotidiano, se pasó a pensar el plan de aula a partir de la mediación tecnológica. Eso era una demanda diferente, eso trajo un desafío diferente para el profesor de educación superior, trajo la pandemia de forma más intensa.

Por tanto, un movimiento de reconfiguración se origina en situaciones problemáticas. Cuando hablamos de una posible reconfiguración, percibimos que ella se va a originar en situaciones problemáticas o dilemas, en conflictos experimentados de los cuales los profesores van participando, en la relación con las prácticas docentes, la investigación, la enseñanza. Esas tres dimensiones son exigidas al profesor de educación superior, en la universidad principalmente, en la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), donde la investigación se desarrolla. El profes-

or atiende enseñanza, investigación, extensión al mismo tiempo, articuladamente. Como ya fue señalado, si la investigación no está articulada con la enseñanza se genera una tensión muy grande para el profesor porque él da cuenta de estas actividades para tener un proyecto de investigación aprobado, para que le asignen el desarrollo del proyecto de investigación. Y muchas veces, cuando no asocia en su enseñanza la extensión, eso impacta en su desarrollo profesional, en su actuación específica en la enseñanza, y algunos dicen que no es posible articular en función de la temática, del objeto específico de la enseñanza. Otros logran hacer esa articulación docencia-investigación-extensión en una temática única y perciben el avance y la potencia en su desarrollo profesional.

Entonces esa comprensión que traemos vía investigación narrativa nos ayuda a romper con el significado fijo de docencia y a poder pensar nuevos procesos de identidad, nuevas redes educativas, que también son identificadas en las narrativas docentes. La narrativa de los docentes de educación superior y esas redes educativas, así como el trabajo compartido, son estrategias que posibilitan romper con ese sentido más fijo de lo que es ser docente, de cómo concebir la docencia. Hay una cita de tres autores brasileños (Silva, Marco, Canan) que dice: “Mirar lo local, insertándolo en la perspectiva global, pero sin olvidar lo local”. Tenemos que estar atentos a ese movimiento de las redes educativas, de las redes de investigación: miramos lo local, lo insertamos en la perspectiva más global, pero no podemos olvidar lo local. No es posible pensar en el proceso de aprender a ser docente sin la implementación de una red de interacción que se caracterice por la actividad compartida. Por lo tanto, el maestro necesita ponerse a sí mismo como alguien que también aprende de sus alumnos, entendiendo sus ritmos y sus aprendizajes cognitivos.

Los estudios han revelado que debemos confrontar expectativas y

representaciones de la acción docente, como las diferencias. Entonces los profesores apuntan como desafío lidiar con estudiantes, con sus diferencias. Eso ha sido un desafío para el docente de educación superior. La diversidad cultural, las experiencias que la universidad va ofreciendo han impactado en la revisión del saber docente, en la revisión de la práctica docente.

Otro desafío es construir otra relación entre otras formas de pensar y producir una enseñanza-aprendizaje con elementos que objetiven la emancipación docente.

Entonces, la sistematización de prácticas y narrativas que los profesores dicen que han producido apunta mucho a que precisamos reconocer los silencios y las invisibilidades de lo que hacemos y de lo que narramos. Muchos dijeron que se sintieron muy bien al narrar porque reconocen que no estamos hablando de lo que hacemos. Las narrativas de los docentes de educación superior aportan significados que se negocian en colectivos y muchas veces son silenciadas por el reconocimiento de otras narrativas que intervienen en las prácticas. Por ejemplo, narrativas institucionales, narrativas gubernamentales, y la vida cotidiana, el día a día del profesor necesita ser narrado, en el sentido de presentar cómo esos docentes toman decisiones, cómo las enfrentan.

El sentido de las narrativas potencia esa reconfiguración de ser/estar docente. Una reconfiguración de sí, al hablar de sí, pero un hablar de sí que dice que se está ligado a un otro. O sea, se aleja de sí para llegar a sí mismo. Es un momento en el que es posible reflexionar sobre la experiencia en ese espacio tridimensional en el que la investigación trabaja: lo personal, lo social y lo temporal. La potencia de la investigación narrativa proporciona una transición entre esos espacios que permite alcanzar ese extrañamiento y así poder narrar el propio pasado, la trayectoria docente, la actuación docente, el presente, y poner eso en perspectiva hacia un futuro.

Algunas notas finales

La investigación en desarrollo aquí presentada ha permitido muchas reflexiones y aprendizajes. Una de las reflexiones está relacionada con el aprendizaje profesional forjado a través de una coconstrucción de significados en un contexto colaborativo, que también posibilita un proceso de formación y (trans)formación mediante la teorización de la propia experiencia.

Al buscar comprender las narrativas de las experiencias de los docen-

tes universitarios, defendemos que constituyen la cualidad formativa necesaria para impactar sus procesos de desarrollo profesional, ya que, al ser narradas, pasan por procesos reflexivos y se vuelven significativas para los docentes.

Así, entendemos que los significados que caracterizan la constitución de la enseñanza en la educación superior en su complejidad y multidimensionalidad se harán más explícitos a medida que se construyan los diversos textos de campo y la gran narrativa, con la evidencia de sus dilemas,

desafíos, reflexiones, significados y resignificaciones construidos a partir de las experiencias vividas en el curso de sus actividades profesionales, influenciadas por contextos e interacciones sociales, temporales y espaciales, en los que entendemos que se demarca la singularidad de sus experiencias. En este sentido, narrar las experiencias vividas que marcan nuestras trayectorias en la educación superior parece constituir un acto político de valorización y defensa de la profesión docente en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: Experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. [Tradução grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU]. Uberlândia: EDUFU.
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição*. [Nova tradução e notas de Haydée Camargo Campos] (4.ª ed.). San Pablo: Nacional.
- Hall, S. (2019). *A identidade cultural na pós-modernidade*. [Tradução: Da Silva, T. T., y Lopes Louro, G.] (11.ª ed.). Río de Janeiro: Lamparina.
- Monteiro, F. (2015). Desenvolvimento profissional da docência: Sentidos e significados compartilhados em pesquisa narrativa. En Cavalcante, M. M. D. et al. (org.), *Didática e a prática de ensino: Diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade* (v. 04, pp. 717-729). Ceará: EdUECE.
- Monteiro, F. (2016). Narrativas e desenvolvimento profissional docente: Significações experienciadas em contextos situados. En Viventini, P. P. et al. (org.), *Experiências formativas e práticas de iniciação à docência* (pp. 119-132). Curitiba: CRV.
- Monteiro, F. (2014). Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: Contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. *Teias*, 15, 118-129. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24424>
- Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. En Silva, T. T., *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.

