

LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA REFORMA EDUCATIVA DESDE LA TEORÍA DE LA METÁFORA

OSCAR ELIGIO VILLANUEVA GUTIÉRREZ

Proyectos Especiales y Estratégicos de la Oficina del Secretario de Educación del Estado de Nuevo León

RESUMEN: Desarrolla un estudio de caso colectivo con profesores en escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes en el marco de una exploración de las mediaciones entre experiencia y saberes. El objetivo está en comprender la interacción de los profesores con los conceptos y prácticas de la reforma curricular desde la teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson, que postula a la experiencia como creación interactiva de interrelaciones entre pensamiento, lenguaje y acción materializada en conceptos metafóricos, gestálticos e intercomunicados. Su contenido trabaja la

identidad entre momentos de la experiencia del profesor en el desarrollo del proceso educativo con varios conceptos metafóricos. Centra las conclusiones en la figura de lo inconcluso como obstáculo práctico, epistémico y hermenéutico de la experiencia docente en tiempos de reforma curricular.

PALABRAS CLAVE: Experiencia docente y saberes, teoría de la metáfora, reforma curricular, experiencia inconclusa, aprendizaje y desarrollo profesional.

Introducción

Este apartado tiene tres componentes, el planteamiento del problema, la propuesta de teoría a utilizar y la enunciación del método de investigación.

El problema. El presupuesto de partida está en que la implementación de la reforma educativa incide en la experiencia docente, en el aprendizaje de los alumnos y en la existencia de los docentes, de acuerdo con Tardif, la profesión docente involucra una serie de mediaciones entre experiencia y saberes, como son los saberes: práctico, existencial, interactivo, sincrético y plural, complejo, abierto, personalizado, y ligado a sus funciones (Cfr. 2004:80); la experiencia en situación de reforma educativa desarrolla una serie de mediaciones que son expresadas de manera metafórica como umbral de conocimiento. El problema consiste en investigar: ¿cómo comprender la experiencia docente interactuando con la reforma curricular en educación primaria?

Objetivo general: Esbozar las conexiones de traslado entre experiencia del profesor y reforma educativa identificando las mediaciones problemáticas y situarlas en un marco de aprendizaje y desarrollo profesional.

Teoría de la metáfora y experiencia. Recurrir a una teoría para comprender el proceso de experiencia docente requiere que aquella elabore una serie de argumentos acerca de las dimensiones de la experiencia. La obra de Lakoff y Johnson (2009) cumple con ese criterio epistémico porque asienta la relación entre experiencia y concepto metafórico mediante las articulaciones de pensamiento, lenguaje y acción a través de una diversidad metafórica, de las que se rescatarán centralmente tres; la orientacional, la ontológica y la estructural.

Método. Trata de una investigación de tipo cualitativa, como estudio de caso colectivo. Su instrumento de recolección de datos consiste en 2 cuestionarios de respuestas abiertas y autoadministrados a 128 profesores y maestras; entrevistas a profundidad de seguimiento temático a 5 profesores y 4 maestras. Los participantes corresponden a profesores que trabajan en el sur del estado de Nuevo León (Dr. Arroyo, Mier y Noriega, Galeana, Iturbide); San Luis Potosí (Matehuala, Cedral, Tamuín, Venado) y Chihuahua (Delicias, Cuauhtémoc). Los participantes ostentan tres rasgos típicos; todos laboran en escuelas multigrado; en algún momento aplicaron o siguen aplicando la reforma curricular; y “abordan” los contenidos de enseñanza y aprendizaje, con la idea de “insertarla” en la transversalidad, propia del proyecto pedagógico. Esta delimitación constituye “el caso” de este estudio.

Conclusiones

La importancia de la experiencia para la práctica docente representa un espacio diverso de mediaciones; Dewey (1998: 128-129) combina la experiencia con sentido que contiene pensamiento y de la experiencia orientada a la consecución de los fines, a través de la actividad de la indagación que reconoce la provisionalidad de lo dudoso, lo problemático y lo incierto, el peligro de la experiencia está en su pérdida total para la construcción del saber, a través de dos metáforas (espacial y orientacional, respectivamente), Dewey muestra esta condición de mediación entre experiencia y conocer:

Las perplejidades de la situación sugieren ciertas salidas. Ensayamos estos caminos y o salimos adelante, en cuyo caso conocemos haber encontrado lo

que buscábamos, o la situación se hace más oscura y confusa, en cuyo caso sabemos que permanecemos siendo ignorantes (131).

La teoría de la metáfora de Lakoff y Johnson (2009) considera que los conceptos metafóricos consisten en formas de estructuración parcial de una experiencia en términos de otra, incurriendo en *gestalts* experienciales (p. 123): lo incierto, lo problemático y lo dudoso pueden comprenderse en términos metafóricos.

Desde tres conceptos metafóricos se analiza la comprensión de la experiencia docente; ontológicoⁱ, orientacional y estructuralⁱⁱ.

Para Lakoff y Johnson (2009):

De la misma manera que las experiencias básicas de la orientación espacial humana dan lugar a metáforas orientacionales, nuestras experiencias con objetos físicos (especialmente nuestros propios cuerpos) proporcionan la base para una variedad extraordinariamente amplia de metáforas ontológicas, es decir, formas de considerar acercamientos, actividades, emociones, ideas, etc., como entidades y sustancias (p. 64).

Estos tres conceptos metafóricos resultan configurados por la metáfora personificada por el viaje. El profesor viaja por la reforma curricular; el viaje representa un modo de orientación del movimiento espacial y temporalⁱⁱⁱ, que constituye principios de organización de la experiencia.

El viaje. Se materializa en la nueva población conceptual y práctica prescrita en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, que dona los nuevos objetos con perspectivas didácticas, pedagógicas y curriculares que caracterizan al movimiento actual de reforma educativa. Está representado en formas de traslado, ruta, travesía y atajo. La ruta alude a las prescripciones de la Secretaría de Educación Pública, tal y como se enuncia: “Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica de nuestro país...” (2011: 8). La travesía ilustra a las prácticas que desarrollan los funcionarios educativos. El atajo personifica los pasos didácticos y pedagógicos del profesor en un camino que desea corto para llegar a un punto y alcanzar un logro.

El atajo corto/ligero señala los lugares más concurridos, indica la representación de las visitas más frecuentes a la práctica docente. La primer fase de desarrollo se ilustra con una metáfora ontológica de estado/contenedor: cree que está en el desconocimiento de la reforma curricular. De las rutas asignadas por la Secretaría de Educación Pública, los profesores organizan sus atajos en conexión con el medio ambiente social y cultural, frente a y en deliberación permanente con los fines educativos, en la dimensión de la planeación, están: el contenido de aprendizaje y las temáticas comunes de enlace figuradas para tres niveles educativos; ubicar la competencia y aplicarle la transversalidad desde la situación de la comunidad; la identificación de los ámbitos sociales y el desarrollo de la transversalidad en la actividad, identificando los conocimientos de la población para promover su participación. De esta manera, la dificultad se extiende a la coordinación del ámbito concreto y didáctico y su cercanía comunicativa con el ámbito abstracto y pedagógico; en términos hermenéuticos el escollo se significa como: ¿cuál es la transición de la esfera didáctica a la esfera pedagógica?, ¿cómo significa el profesor el aprendizaje profesional en la transición de la didáctica a lo pedagógico respecto las competencias en escuelas alejadas de las cabeceras municipales? Representa una parada/estación entre lo epistémico y lo hermenéutico^{iv}, y desde la perspectiva de Tardif (2004: 153), una posibilidad de coordinar el aprendizaje profesional entre experiencias y saberes en situaciones contingentes.

Las actividades/sustancias de la metodología consisten en los lugares que sostienen el traslado, el origen y el destino de la actividad, como son: el contenido de enseñanza y la forma de presentación del libro de texto del alumno; la secuencia didáctica en el proyecto y el logro de los aprendizajes esperados; la gestión de clase y la retroalimentación con los alumnos; el uso del tiempo y la individualización del aprendizaje. La construcción de dilemas está compuesta de dos situaciones, las interacciones entre el ofrecimiento curricular de libertad para desarrollar los proyectos frente al límite curricular de la estandarización de los aprendizajes esperados; y en otra situación, conservar los rasgos de sistematicidad, claridad, congruencia, exhaustividad de un proyecto junto con privilegiar la dignidad del aprendizaje individual. Es una nueva estación dubitativa: privilegiar la tendencia epistémica “objetivista” a la hermenéutica^v, esto es, privilegiar el resultado “objetivo” de los límites estandarizados o la comprensión del proceso de aprendizaje desde la noción de competencias.

Los estados/recipientes^{vi} de la evaluación se posan en la valoración del aprendizaje mediante proyectos y la identificación de los criterios para darle contenido a la rúbrica y las competencias en juego. El concepto pedagógico/filosófico de transversalidad contiene la mayor complejidad conceptual.

El viaje pesado/ largo se centra en los recursos con los que el profesor desarrolla sus atajos. Se identifica como tendencia de concreción porque el profesor distingue a los conceptos de la reforma curricular como inalcanzables por determinado tiempo, que las prácticas no arrojan los resultados nítidos y rápidos, que sus fines de gestión de aprendizaje están borrosos. La primera serie de prácticas mediante los atajos en la planeación, la metodología y la evaluación ha fundado una problemática. Los profesores conocen que están en la adversidad y los fines educativos tienen que ser alcanzados.

El concepto metafórico estructural formula a los recursos de tiempo y trabajo como un medio de comprensión de la actividad dirigida a fines (2009: 107), la metáfora simple de *la actividad es una sustancia* es usada en esta metáfora estructural compleja (2009: 106); sus rasgos peculiares aluden a: todo aquello que afecta el desarrollo del trabajo y el tiempo, lo que se considera trabajo útil y el trabajo que no sirve a un efecto claro (2009: 108).

Desde la teoría de Lakof y Johnson con la metáfora estructural se formulan las cualidades de la adversidad de la práctica educativa de los profesores para alcanzar los fines educativos.

Acerca de la cantidad diseminada. En la línea de la abundancia está representada por los contenidos en el plan de estudios, las exigencias desproporcionadas de los directivos, la cantidad de alumnos que interrumpen su asistencia a la escuela, los padres alejados de la escuela. En la línea de la carencia está representada por la ausencia de una posición clara y consistente de los directivos acerca de la reforma educativa; la inexistencia de materiales didácticos, curriculares y las computadoras básicas para activar las tecnologías de la información y la comunicación. La dificultad de crear ambientes de aprendizaje con los que los niños empoderen su aprendizaje.

Acerca de lo inmediato abstracto. Esta figura significa la urgencia de comprensión del enfoque pedagógico y didáctico así como de los conceptos prototípicos de apoyo cotidianos. El recurso que salvaguarda esta condición está en el proceso de socialización. Lo temporal. Está expresado en la aporía: el tiempo cronológico que pasa se percibe como insuficiente para cumplir las exigencias, y cuando el profesor se empodera del tiempo le resulta costoso, la valora más como pérdida que ganancia. El tiempo es un objeto misterioso pero con poder fáctico, el profesor está en la encrucijada de *verdades*: por una parte, está en la lógica, obtener los fines implica mucho trabajo, y éste supone mucho tiempo; por la otra, sin recursos bibliográficos, didácticos, curriculares y de las TIC'S aunque tenga tiempo, los fines educativos resultan aplazados.

De esta manera, se encuentra que el fin de la práctica contrastado con su realización elabora un conjunto de adversidades centradas en los recursos; de simple existencia cotidiana la búsqueda de fines encuentra la formación de adversidad como *la* realidad prototípica.

El trabajo de enseñanza con los atajos contenido en los componentes del currículum y el descubrimiento de la adversidad visto con la metáfora de recursos, aportan una construcción de realidad, en la que el profesor ha participado, la reforma curricular está personalizada, está adentro. La siguiente fase se desarrolla en este contexto, cómo se orientará en la adversidad con el propósito de ubicar la posibilidad de la integración de competencias en un trayecto formativo.

Los profesores trabajan las dimensiones dentro/fuera, arriba/abajo, atrás /adelante, que son la base de una variedad de metáforas orientacionales (Lakoff, Johnson, 2003: 49). En el tránsito del aquí (los contenidos) al allá de la reforma curricular elaboran una pista de comienzo; dudan y ensayan los conceptos más centrados en los alumnos, se detienen por algún imprevisto en el trabajo colaborativo, retornan a la noción de contenido simple^{vii}; se animan, prosiguen y siguen dentro, desde bajo/cercanía/ahora de los contenidos se prueba respecto la línea ubicada arriba/lejanía/después de los aprendizajes esperados, cuestionan los conceptos ponderando tiempo real y conductas de alumnos; viene una disyuntiva definitiva, virará adelante o atrás; orientación adelante: recreando una mirada evaluativa en la reforma, ajustando la expectativa a las condiciones reales, “entra” más de “lleno” en los proyectos, vislumbra una coordinación de actividades

encaminadas al mismo fin; orientación atrás: encuentran un límite y mira todo disperso, se convierte en barrera y luego en impedimento, los conceptos borrosos, “escurridizos”, no los “pescan”, están “reborujados”, su estabilidad conceptual en la reforma es corta, a la transversalidad no puede abordarla, la comprensión lectora es el aquí y las prácticas sociales del lenguaje es el más allá, atravesar los contenidos con una sola bandera temática tampoco es agradable, desconoce los conceptos, imagina una guerra áulica y se siente orillado a caer en el tradicionalismo pero subir su equilibrio personal. Recrea una pausa con potencia de pauta.

El profesor que considera que sigue dentro de la reforma curricular distingue que está rebasado por las exigencias de la reforma, está *patinando*, la reforma *sigue adelante* y él se *quedó atrás*, valora si persiste el esfuerzo permanente del aprendizaje profesional o da por perdida esta batalla; con respecto a las necesidades de los alumnos, el trayecto de los alumnos está flexible y fuerte. Así, mantenerse en la reforma curricular y mantener la atención en las necesidades de los alumnos resultan dos finalidades complementarias o excluyentes.

Lo inédito de la experiencia constituye el atravesamiento en capas, su complejidad siguiente: la percepción de estar en un movimiento continuo y diverso; la integración de las problemáticas como un todo; y alcanzar los fines educativos. Este contexto se revela cual fuente primaria de descubrimiento de los límites de la capacidad de pensar, actuar y comunicarse de los profesores, su característica relevante está en lo inacabado de las actividades, lo inconcluso, digamos, “dejar a medias”: el uso del libro, la rúbrica, la retroalimentación, los proyectos, el seguimiento de la transversalidad, la percepción de la competencia, la continuidad en los aprendizajes esperados. La superposición de problemáticas y la sedimentación de límites otorgan realidad a la urdimbre de las necesidades profesionales que interactuarán con el aprendizaje profesional a través de experiencias inconclusas de saber.

Conclusiones

La teoría de la metáfora de Lakoff/Johnson permitió encontrar líneas de polarización epistémico/hermenéutico y cuantitativo/cualitativo, a saber: las necesidades profesionales de profesores en orden al desarrollo profesional haciendo un todo con el modelo curricular promoviendo la idea de objetivismo, exactitud, logros; por el otro, la personalización de las

problemáticas y los límites respecto del contexto, haciendo un todo con las necesidades de los alumnos. Dos grandes problemáticas entrelazadas derivan de ello.

El fenómeno de los procesos inconclusos de formación profesional en la práctica en las áreas didáctica y pedagógica representa un espacio para pensar las necesidades profesionales desde la noción de saberes experienciales en el punto de comprender el proceso por el que una problemática deviene en necesidad profesional con un sentido de producir un saber de experiencia.

El proceso de integración entre el contexto y el desarrollo curricular. La integración de la competencia requiere un replanteamiento del tránsito entre didáctica y pedagogía, como una situación de aprendizaje analizada desde la teoría de la acción situada centrada entre ámbitos sociales, desarrollo del proyecto, transversalidad y aprendizajes esperados; desde la evaluación, la integración requiere pensar en transiciones, de las habilidades básicas a las superiores, de una moralidad heterogénea a otra heterónoma, de una experiencia a un saber de experiencia, un conocimiento profesional del docente.

Referencias

Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación*. Madrid: Losada.

Lakoff, G; Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Catedra.

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. SEP: México.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Notas

ⁱ Lakoff puntualiza que sirven a efectos diversos, y hay una correspondencia entre tipo de metáfora y fines a los que sirven; un conjunto de metáforas se agrupan en este concepto, de recipiente (p. 67), personificación (p. 71), metáforas de sustancia y entidad (p. 63), estas últimas permiten hermenéuticamente entender a la enseñanza en términos de sustancia (actividades, procesos) y entidad (recipientes).

ⁱⁱ El concepto metafórico estructural se centra en interrelaciones de recursos como son tiempo y trabajo (Cfr. 2009: 107)

ⁱⁱⁱ El concepto metafórico orientacional revela la formación de un orden de la disposición y la acción, a través de figuras de espacialización (arriba abajo, atrás adelante), que se extienden a diversas variedades de representación como: lo conocido y lo desconocido, racional y emocional, virtud y defecto, bueno y malo, feliz y triste, (50-58).

^{iv} Este primer ajuste comprensivo en la dimensión de la planeación se refiere a dos situaciones; lo que el profesor cree de los conceptos de la reforma, y a la experiencia que está viviendo en su capacidad de otorgar un sentido a su participación en la interacción didáctica-pedagogía en el marco de su cultura.

^v Ahora se enfoca en la libertad, como un horizonte interdisciplinario de sentido, que abre la temática interdisciplinaria del proyecto, en la que aparece la cultura determinista epistémica con la línea prescrita de los aprendizajes esperados y la sistematicidad, que consolidan una estandarización de resultados. En términos filosóficos significa someter lo indeterminado del viaje a lo determinado de los resultados.

^{vi} Consiste en un componente del concepto metafórico ontológico, la actividad se entiende como una entidad/recipiente.

^{vii} Esta es una primera ronda de atajos, de la que algunos profesores nunca regresaran a “meterse” a la Reforma Curricular.