

REFLEXIONES DE UN ENSEÑANTE UNIVERSITARIO DE LARGA DATA: EL MENSAJE DE UN PORTAFOLIO ELECTRÓNICO DOCENTE

Recibido: 12 enero 2021 Aprobado: 5 abril 2021*

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Educación, Universidad Anáhuac México

marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

Resumen

Inspirándonos en una perspectiva que reconoce enfáticamente la necesidad de profesionalizar el ejercicio docente, al tiempo que valora su carácter artístico y estratégico, se comparte una amplia reflexión desarrollada como parte de un sitio Web personal, una carpeta digital recientemente finalizada. Se expone casi textualmente un conjunto integrado y sistemático de opiniones, argumentos y consideraciones que pretenden reflejar de manera relativamente fidedigna el pensamiento y la práctica de un educador universitario, la manera en que enseña para intentar que sus alumnos aprendan, los valores que le movilizan, sus justificaciones y sus aflicciones como maestro. El artículo arranca con unas palabras introductorias que dan sentido a la actividad reflexiva consignada, reproduce luego in extenso el producto de esta actividad tal y como aparece en su versión electrónica, y cierra con unas palabras conclusivas, que insisten en la importancia de la toma de conciencia y la definición identitaria para que

el docente aspire a mejorar sustantivamente su trabajo cotidiano.

Palabras clave: portafolio docente, profesor universitario, formación de maestros, práctica reflexiva.

Abstract

Inspired by a perspective that emphatically recognizes the need to professionalize the teaching practice, while valuing its artistic and strategic character, a broad reflection developed as part of a personal website, a recently completed digital portfolio, is shared. An integrated and systematic set of opinions, arguments, and considerations is exposed almost verbatim, intended to reflect relatively accurately the thought and practice of a university educator, the way he teaches to try to get his students to learn, the values that move him, your justifications and your afflictions as a teacher. The article begins with some introductory words that give meaning to the consigned reflective activity, then reproduces in extenso the product of this

activity as it appears in its electronic version and closes with some conclusive words, which insist on the importance of awareness and the definition of identity so that the teacher

aspires to substantially improve their daily work.

Keywords: teaching portfolio, college professor, teacher formation, reflective practice.

INTRODUCCIÓN

Este no es un artículo convencional. Ni por su contenido ni por su estructura. A lo largo del mismo se reproduce un texto de naturaleza reflexiva que forma parte del portafolio electrónico docente desarrollado por el autor con ocasión del confinamiento ocasionado por la pandemia del Covid 19, y en el cual transparenta sus preocupaciones y sus ocupaciones como profesor universitario con cuatro décadas de experiencia magisterial. En este contexto, el portafolio es entendido a grandes rasgos como:

Una compilación de evidencias asociadas al trabajo o el desempeño de una figura laboral, profesional, artística o académica. Compilación que en principio hace el autor para preservar la memoria y recuperar lo memorizado, así como para difundir eventualmente sus producciones. (Rigo, 2012, p. 229)

El portafolio docente, en particular, consigna las actividades y productos que son inherentes a la tarea profesoral e incluso, cuando se sitúa en el contexto de la educación superior, remite a la figura del académico en un sentido amplio, y refleja de manera tácita o manifiesta todas aquellas tareas y funciones que van más allá de la enseñanza (Kilbane y Milman, 2003). Este dispositivo pedagógico puede ser conformado en papel y tinta, con un soporte fundamentalmente impreso, o puede ser digital, susceptible de incorporarse a la gran red de internet con todas las ventajas que esto supone. Además, es relativamente habitual que los portafolios docentes respondan a diversas intencionalidades, que aunque traslapables no siempre son convergentes entre sí: una de corte acreditativo (orientada a la certificación, la evaluación institucional y la rendición de cuentas), otra de corte comunicativo –preocupada sobre todo por la socialización y la compartición entre una comunidad educativa de experiencias, ideas y producciones–, o bien una intencionalidad formativa,

en que interesa predominantemente dar impulso a la reflexión crítica y a la construcción de una sólida identidad profesional en torno a la desafiante y compleja labor docente (Wray, 2008).

En este caso, la experiencia vivida se relaciona con un portafolio que se asocia cercanamente tanto con una vocación comunicativa (experiencial y narrativa) como con una vocación formativa (reflexiva, autocrítica y humanista), y se encuentra disponible en un sitio Web de acceso público. De este sitio he recogido una amplia reflexión que aparece al interior conformando una de sus secciones centrales. Por la naturaleza del portafolio desarrollado, esta producción reflexiva constituye alma y corazón del trabajo acometido por el portafolista. En ella se consignan de manera relativamente detenida las razones y sinrazones, las justificaciones y los argumentos, el “leitmotiv” que me he dado para mi labor como educador. En definitiva, los usos y costumbres, los saberes y creencias que me definen en tanto profesor universitario.

Hemos querido compartir este material a través de una revista para darle mayor difusión, asumiendo que puede ser de interés para otros docentes preocupados en analizar proactiva y críticamente su diaria labor, sea que se desempeñen o no en el sector universitario, e inspirándonos en las ideas ya clásicas del profesional reflexivo (Schön, 1992). La estructura con que le presentamos –que anticipamos desde el inicio como poco común para una revista de difusión académica y cultural–, obedece a la necesidad de reproducir textualmente el hilo narrativo que se ha adoptado, apegándonos escrupulosamente a la forma y el estilo asumidos en el propio portafolio electrónico. Debido a ello, por ejemplo, no introducimos citas a lo largo de toda la reflexión porque se deseaba que esta resultara menos pesada y formal a la vez que más cercana y directa para sus potenciales lectores, asumiendo que estos podrían situarse a lo largo de un amplio arco iris de saberes, intereses y competencias. En todo caso, debe decirse que las ideas no han surgido del sentido común, la mera experiencia o la improvisación del portafolista, y se asientan de modo inevitable en el saber pedagógico al que he tenido acceso como educador y como psicólogo educativo. Por este motivo las referencias que aparecen al final como asociadas a la reflexión, aunque no estén expresamente citadas dentro del texto digital, dan cuenta de algunos recursos documentales en que nuestras ideas han encontrado ciertamente fundamento.

Se transcribe enseguida, de manera casi literal, el escrito disponible en el sitio del portafolio electrónico docente –solo hemos introducido subtítulos para esquematizarle– dentro de la página

correspondiente a la dinámica reflexiva, que constituye la cuarta sección de un total de seis, entre las que figuran complementariamente sus páginas de Inicio, Semblanza curricular, Producciones, Galería y Contacto (dirección electrónica: marcorigo.com).

USOS Y COSTUMBRES, SABERES Y CREENCIAS: LAS SEÑAS DE IDENTIDAD DE UN PROFESOR UNIVERSITARIO

MOTIVOS PARA HACER UNA PAUSA

Este es un ejercicio de reflexión escrita que gira en torno a mi profesión y mi trabajo, mis medios y mis fines como docente. Una toma de conciencia acerca de mis principales preocupaciones y ocupaciones a la hora de enseñar. Un alto en el camino que me sirve para identificarme como profesor universitario, para evaluar lo que hago, para continuar empeñado en mejorar.

De ninguna manera se pretende modelar o dar ejemplo. El texto se declara poco simpatizante de las prescripciones y enemigo de las recetas didácticas. No se encontrarán aquí las fórmulas mágicas para captar el interés de los alumnos, los conjuros para propiciar en ellos el entendimiento. A lo mucho, un puñado de ideas y de vivencias recogidas a lo largo de cuarenta años de práctica magisterial. Algunos usos y costumbres que nos hemos dado en este tiempo, así como los saberes y creencias que se encuentran detrás de ellos. En todo caso –espero– un espejo en el que puedan reconocerse algunos otros enseñantes igualmente preocupados por hacer cada día mejor su trabajo.

Comenzaré diciendo que no resulta sencillo explicar, en el limitado espacio de esta página, una actividad tan compleja y desafiante como es la práctica pedagógica. Parece una empresa realmente atrevida la de consignar en unas cuantas palabras lo que se ha venido haciendo durante años, pretendiendo que la elocuencia de los rótulos sea suficiente para dar cuenta de lo que la enseñanza significa. Constituye una ambición especialmente temeraria si se cree, como en nuestro caso, que la tarea magisterial escapa a las catalogaciones e implica, para cada profesor, una peculiar manera

de manifestarse. Quizás podríamos decir que hay tantas modalidades de enseñanza como docentes existimos, por lo que la tentativa de conceptualizarnos resulta siempre limitada y esquematizante.

Sin embargo, debe reconocerse que una toma de conciencia respecto de las propias actitudes pedagógicas, con la intención de comunicarlas a otros en un escrito breve pero sustancioso, puede constituirse en un ejercicio productivo. Revisar nuestras ideas nos permite comprender y optimizar nuestras labores docentes. Describiré a grandes rasgos en qué consisten las que llevo a cabo y expondré las que visualizo como principales justificaciones para su realización. Me veo obligado a hacerlo de manera simplificadora: trataré, como quiera, que mi argumentación resulte significativa y refleje fielmente la realidad de mis actitudes frente a la enseñanza.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑO?

Creo en ella –la faena de enseñar– como la tarea más trascendente que realizo en el ámbito universitario. La percibo no solamente como una de las funciones sustantivas, sino como una oportunidad extraordinaria que hace posible la realización personal mientras se participa en una labor de enorme relevancia social. Veo ahí una vía regia para la recreación de la cultura, para la compartición de conocimientos diversos a través de actividades sistemáticas y planificadas; pero sobre todo la concibo como el medio más poderoso para ampliar nuestro capital cultural, para formar al alumnado en el ejercicio profesional a través del testimonio docente.

De conformidad con lo anterior, los propósitos fundamentales que persigo como educador son los siguientes:

- a. Fomentar entre los estudiantes una comprensión significativa de datos, conceptos, principios y cuerpos teóricos relacionados con las asignaturas que imparto. Se aspira de este modo tanto a la memorización comprensiva de los contenidos como a su utilización funcional ante problemas diversos.
- b. Desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la actividad profesional y con la ciudadanía, concediendo especial interés a la promoción de competencias cognitivas complejas, estratégicas y creativas. Por ejemplo: la toma de decisiones, la ideación técnica,

la investigación documental y empírica, el pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado, la inteligencia intra e interpersonal, etc.

c. Auspiciar y fortalecer actitudes positivamente valoradas en el contexto social e institucional de pertenencia tales como la autoestima, el sentido de responsabilidad humana y social, un espíritu ético y cooperativo, una participación académica y profesional entusiasta, la preocupación ecológica, la valoración reflexiva en torno a las pautas disciplinarias, una disposición favorable pero inquisitiva hacia las ideas científicas, etc.

En pocas palabras, me interesa formar mejores personas: sensibles y compasivas, cultas e inteligentes, responsables y comprometidas, éticas y cívicas, preocupadas por los demás, por los seres vivos y el medio ambiente, a las que nada humano les resulte ajeno. Para conseguirlo, es mi intención practicar una enseñanza en la que se articulen coherentemente el currículo, los programas de las materias que imparto, los planes de clase así como la forma en que desarrollo y evalúo la misma. Al tiempo, estoy convencido que estos distintos niveles de concreción, que van de la idealidad documental a la realidad de las aulas, deben nutrirse continuamente de la formación y actualización docentes, de la investigación y la teoría educativas. Debido a su importancia me referiré por separado, aunque sea de modo conciso, a cada uno de los elementos referidos.

Con respecto al tema curricular –siempre complejo y controversial– me conformaré con decir que vinculo los programas de asignatura y los planes de clase que me atañen con los contenidos curriculares que les son precedentes o simultáneos. Lo hago explorando y reforzando repertorios de entrada, practicando continuas referencias cruzadas, preparando para asignaturas subsecuentes a las mías. Por sobre todo, intentando respetar las líneas generales del plan de estudios –sus objetivos y temáticas– al tiempo que me preocupo activamente por su transmisión actualizada.

Hasta el límite de mis posibilidades procuro ser fiel a una vocación interdisciplinaria e interparadigmática, profundamente respetuoso de los otros espacios curriculares, interlocutor receptivo frente a diversos temas e intereses así como frente a los múltiples modelos que circulan en las ciencias psicológicas, en las ciencias de la educación y en la epistemología contemporánea.

SOBRE MI METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Desde que inicié mi labor frente a grupo, me he involucrado en la confección y modificación de los programas de materia que imparto. He procurado que el trabajo conducente a su mejora sea permanente y colegiado. En esta dinámica –hay que decirlo– constituye una norma de obligado cumplimiento la actualización temática, así como la introducción progresiva de estrategias didácticas que hayan mostrado efectividad durante su utilización en el aula.

Elaboro planes relativamente detallados, aunque siempre flexibles, para cada clase que imparto. Lo hago tomando como referente el programa de la asignatura, pero intento ajustarme a los intereses y las posibilidades del grupo escolar en que trabajo. Por lo común anticipo los tópicos que abordaré en el episodio didáctico próximo, así como la metodología de que me serviré para conducir la sesión.

Además, confecciono siempre con antelación el material en que apoyaré la modalidad pedagógica seleccionada. Dispongo así de un guion básico al que puedo apegarme con la finalidad de proceder sistemáticamente y de no caer en el peligro de la improvisación excesiva. Concedo gran importancia a la detección de intereses frente a la materia, así como a la exploración de los conocimientos previos con que llega el alumnado. Frecuentemente realizo este diagnóstico a través de una vía informal, como puede ser la proporcionada por dinámicas de grupo en que se pide a los educandos que expresen libremente sus expectativas de cara a la actividad académica que inician. Estoy persuadido de que esta información tiene un enorme valor para conducir la clase de manera que se ajuste a las necesidades de los estudiantes y que les transmita a ellos la sensación de que son realmente tomados en cuenta.

En lo que hace a la metodología de intervención didáctica propiamente dicha, enfatizaré que no concibo al docente como un transmisor de conocimientos que sus escuchas han de acumular de manera reproductiva, pero tampoco creo que el profesor juegue un papel subsidiario como a veces se insinúa. Ambiciono ser un maestro que se constituya en facilitador del aprendizaje, que andamie y apoye el desarrollo del educando para posibilitar una transferencia progresivamente adaptada de los saberes.

Aspiro a que mi ayuda pedagógica propicie una participación mucho más activa por parte del alumno, de la que le ha caracterizado en la enseñanza tradicionalista: no se trata de que este se independice, lo descubra casi todo y alcance en el corto plazo la autonomía que haga del profesor una figura prescindible en el salón de clases. Lo que intento es lograr un balance más equitativo entre las influencias exteriores y los procesos interiores que se producen en las esferas intelectual y afectiva del aprendiente. La materialización de este ideal, empero, no resulta sencilla en absoluto.

Para lograrlo recorro a estrategias didácticas variadas: exposiciones interactivas, técnicas de aprendizaje cooperativo, juego de roles, debates, visualización de películas y documentales, trabajo por proyectos, casos y problemas, modelamiento y moldeamiento de las estrategias de aprendizaje. Es muy común que solicite controles de lectura comprensiva y que apoye mis clases en la videoproyección de materiales preparados. Procuero además utilizar de modo extensivo y frecuente, auténticamente crítico y estratégico, las modernas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, para la comunicación y la información, para la expresión y el entretenimiento.

Lo hago digitalizando materiales, incorporando herramientas como Teacher Kit para la gestión de mis grupos escolares, plataformas LMS como Moodle y Blackboard, aulas virtuales como Socrative Teacher o Kahoot, así como sistemas para la presentación de contenidos escolares como Powerpoint, Prezi o Keynote. También empleo infogramas, videos y podcast de audio, animaciones y tutoriales, bases de datos electrónicas, sitios de consulta, recursos disponibles en intranet o en internet, correo electrónico, chats y foros ex profeso, o en fin, Word de Microsoft en que aprovecho herramientas como los índices inteligentes, las plantillas o los mecanismos para el control de cambios, a fin de optimizar el intercambio documental e intelectual con los alumnos.

Y desde luego, a resultas del confinamiento internacional obligado por la ominosa pandemia del Covid-19, en fechas recientes he debido apropiarme o reapropiarme de prácticas y competencias para la realización de asesorías, sesiones de trabajo y clases virtuales a través de herramientas para la mediación tecnológica tales como Zoom o Teams, que se complementan buenamente con sistemas de mensajería como WhatsApp e incluso con el empleo académico y productivo cada vez más inevitable de las redes sociales.

¿Qué me parece lo más importante en este terreno, el de la incorporación de los medios tecnológicos a la actividad académica y docente? En primer lugar la evitación de una mirada

tecnocrática, que magnifique el valor de tales medios, o de una mirada tecnofóbica, que los descalifique de manera acrítica. En segundo lugar, su apropiación siempre fundamentada y prudente, ajustándolos de manera flexible a las condiciones institucionales, curriculares y áulicas que enfrenta el docente. Y en tercer lugar: no perder de vista que se trata de medios e instrumentos, no de fines en sí mismos, lo que obliga a la adopción de un marco de referencia antropológico y pedagógico que oriente nuestra labor didáctica en la dirección de fines relevantes y justificados.

Lo anterior significa que, en mi opinión, las consideraciones que de manera primigenia han de guiar las tareas educativas son de carácter filosófico y valoral, preguntándonos a menudo qué tipo de ser humano, ciudadano o profesional deseamos formar para buscar luego en afán de coherencia los medios técnicos y las estrategias para conseguirlo. En este sentido, por ejemplo, nos parece irrenunciable que los usos tecnológicos dentro y fuera de la escuela se alineen con una actitud incluyente, preocupada por la búsqueda de justicia social y de condiciones de mayor equidad en una nación tan pobre y tan desigual como la nuestra.

En todo caso, la utilización de este amplio armamentario, de estos procedimientos pedagógicos, se orienta en la dirección ya antes señalada: nuestra tentativa de crear en el alumno una disposición favorable para aprender y actuar cada vez con mayor independencia, así como nuestro deseo de apoyarle con sensibilidad en el proceso de lograrlo. Me guía, por sobre todo, una vocación que considero a la vez humanista y constructivista, simbiosis en que pueden darse la mano complementariamente axiología, emocionalidad e inteligencia.

¿Y LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

Los mecanismos de evaluación que empleo intentan articularse con todo lo antedicho: no pueden ser la nota discordante si se parte de una visión sistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los alumnos resultan especialmente sensibles al mensaje que se les envía cuando se les evalúa. Distingo enfáticamente la dinámica evaluativa (con un espíritu esencialmente formativo y regulatorio, que ha de ayudar al enseñante y sus estudiantes a identificar el progreso conseguido en sus adquisiciones para tomar decisiones de mejora), y la dinámica acreditativa, más bien orientada a la certificación y el otorgamiento de calificaciones. Así, procuro efectuar una

evaluación iluminativa y comprensiva, participante, que me permita visualizar junto con mis alumnos los motivos por los que las actividades de enseñanza y aprendizaje cumplen o no con su cometido, a fin reconducirlas de la manera más valiosa y eficiente.

Consecuentemente con todo lo anterior, evito las pruebas que exigen una asimilación memorista o literal. Evaluó tomando en cuenta varios criterios o componentes: participación en clase, reportes críticos de lectura, elaboración de productos grupales o personales en el aula, así como asistencia y puntualidad, si bien atribuyo a este último aspecto una proporción menor sobre la calificación global. Concedo la mayor importancia, sin embargo, a la elaboración individual o colaborativa de varios trabajos o proyectos a lo largo del semestre escolar, que hacen las veces de evaluaciones parciales o terminales. Proporciono a mis estudiantes algunas semanas para cumplimentarlos y los asesoro en el proceso. Habitualmente les solicito que escojan una situación cercana a la realidad que pueda serles interesante, de modo que cada alumno o equipo selecciona problemas distintos que sintonizan con sus motivaciones personales.

A continuación les pido que apliquen los conocimientos obtenidos en clase para conceptualizar y explicar la situación escogida, para conformar una propuesta de diagnóstico, investigación o incidencia ante la misma, e incluso para intervenir efectivamente y reportar los resultados obtenidos tanto en sus trabajos textuales como en sendas exposiciones frente a sus compañeros de grupo. Califico tales trabajos tomando en consideración contenido y forma, con preponderancia para el primer factor pero sin desestimar el segundo; valoro positivamente tanto la comprensión, la originalidad y el ingenio puestos en juego para desarrollar los productos como el esfuerzo y la dedicación invertidos en su desarrollo. Trato por este conducto de manifestarme congruente con los propósitos generales y las estrategias didácticas que he suscrito antes.

Opino que la participación del profesor universitario en tareas de formación y actualización ha de ser indeclinable. En mi caso, asisto tan frecuentemente como puedo a cursos, pláticas y conferencias que puedan ser de utilidad para mi tarea profesoral. Además, habitualmente leo y discuto sobre tópicos pedagógicos y me involucro en seminarios relacionados con esta temática lo cual, por razón natural y de manera directa o indirecta, termina por influir en mis labores como educador. Simpatizo abiertamente con la idea de que los docentes han de reflexionar de manera sistemática y continuada en torno a sus actividades de enseñanza. En este sentido, analizo mi

docencia con un espíritu tan autocrítico como me resulta posible y trato de hacer de esta actividad una faena cotidiana con la aspiración de constituirme en un profesional propositivo y proactivo, reflexivo y exigente, comprensivo y humano. Quizás sea esta, en última instancia, la intención general a la que sirven todas las ideas que hemos desarrollado a lo largo de las líneas precedentes.

LA OBLIGADA EDUCACIÓN EN LÍNEA

Un apunte final. Acaso usted, amable lector, amable lectora, opine que esta larga reflexión resulta hoy en día obsoleta, un anacronismo frente a la manifestación generalizada de formas alternas no presenciales para enseñar y aprender, que al menos temporalmente nos ha impuesto una nueva epidemia, esta vez de alcance mundial y de repercusiones todavía inciertas. Quizás usted crea, no sin razón, que hemos de prepararnos desde ahora mismo para universalizar la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo a distancia, virtualizados y asépticos, cómodos y seguros desde la tranquilidad ilusoria y casi amniótica que nos proporciona el ambiente doméstico. Parece una argumentación justificada. Sobre todo, si se piensa en la eventualidad de nuevas contingencias sanitarias –e incluso ecológicas–, y en la inevitabilidad de los aprendizajes fuera de la escuela.

Porque la educación a distancia muestra indiscutibles bondades en términos de operatividad, economía y ecología. Es más cómodo quedarse en casa, no desgastarse enfrentando las fauces de la ciudad, buscando estacionamiento o sintiéndose obligado a llegar puntualmente para ocupar un lugar adecuado en el salón de clases. Resulta más barato no mover el coche o evitar el gasto del transporte público. Y ciertamente el medio ambiente agradece que minimicemos nuestra contribución a la polución atmosférica. También se trata de una modalidad que normalmente promueve una mayor autonomía en los alumnos y que suele contribuir a una personalización del aprendizaje. E incluso fomenta competencias y actitudes relacionadas con el autodidactismo y con el manejo de los recursos tecnológicos asociados a la tele-enseñanza.

Además, sabemos que siempre han ocurrido adquisiciones psicológicas de todo tipo, relevantes y no tanto, más allá del horario escolar. Especialmente aquellas a las que los currículos prestaron tradicionalmente poca atención, como las vivenciales y de corte socioemocional, que ocurren prevalentemente en los tejidos familiar y social. Sin embargo, nunca antes los ambientes

extraescolares –casa, calle y trabajo, espacios públicos y privados– nos habían ofrecido semejante marejada de informaciones, saberes y modelos, producciones multimedia y mensajes con intenciones aculturadoras, persuasivas o didácticas. Ciertamente, experimentamos en la actualidad unas posibilidades para informarnos y aprender en el “mundo real”, que no tienen precedente en la historia humana. Permítame ejemplificarlo en primera persona, con el entusiasmo propio de quien nunca entendió en la escuela algunos temas que aparecen ominosamente dentro del plan de estudios. Por ejemplo, los caprichosos vaivenes de la luna... hasta que gracias a una simulación computacional en Encarta de Microsoft pude captar plenamente desde la soledad casera, pese a mi natural discapacidad para el manejo de los espacios, la compleja dinámica en que la Tierra y su satélite natural rotando ambos y trasladándose juntos como en una danza celestial, juegan con los rayos solares produciendo las fases lunares, los eclipses y, según reconoce el extraordinario disco homónimo de Pink Floyd, la cara oculta de la luna.

¡Qué duda cabe! Debemos prepararnos con mirada prospectiva y proactiva frente a estos escenarios emergentes, que hemos de diferenciar aunque se traslapan en los hechos: el de la educación escolar a distancia y el del aprendizaje no escolarizado. Cuestionarnos de qué manera deseamos conducirlos y reconducirlos desde la escuela, desde la sociedad y desde las gobernanzas. ¿Pero lo anterior hace prescindible una reflexión sobre el aprendizaje escolar mediado por un docente al que puedes saludar de mano, como la que ha motivado esta página? Francamente no lo creo.

En primer lugar, porque existen motivos para suponer que la escuela y la presencialidad en la dinámica educativa aún estarán con nosotros durante largo tiempo. La educación a distancia aparenta ser una alternativa muy prometedora, pero con una viabilidad técnica, operativa y académica todavía insuficiente en muchas regiones, para varias de las modalidades escolares y para buena parte de los alumnos. También se le cuestiona profundamente desde el punto de vista pedagógico: bien porque compromete el natural vínculo humano de la cercanía física, bien porque no termina por mostrarse solvente para enfrentar desafíos como el de la formación práctica situada, el desarrollo competencial que surge del modelamiento experto o el pleno crecimiento emocional y cooperativo de los estudiantes.

Por su parte el aprendizaje extraescolar rico y diversificado, poderosamente atrayente, que tanto sorprende a quienes crecimos más cerca de las calles y de los árboles que de las pantallas y los botones, es ya una realidad. Pero sabemos que con frecuencia expone al aprendiz a la desinformación o la malinformación, al caos y el desorden, a la toxicidad y el agobio informativo, a la necesidad de separar críticamente el grano de la paja, de comprender significativamente lo poco comprensible, de organizar en miradas de conjunto piezas sueltas de rompecabezas muchas veces incompletos.

Y en ambos casos –pero sobre todo en el primero, no debemos olvidarlo– hablamos de posibilidades que solo se concretan realmente en aquellos contextos que se han privilegiado con una presencia extensiva, funcional y auténticamente culturalizada, de las modernas tecnologías digitales. Contextos en los que resulta habitual el uso de dispositivos como los sistemas de videoconferencia y las plataformas para la administración del aprendizaje, el correo electrónico y las herramientas de mensajería, la computadora, la tableta y la televisión por cable, el teléfono inteligente o la gran telaraña de internet.

En segundo lugar, me parece que las experiencias que se han compartido a lo largo de esta página reflexiva pueden resultar pertinentes frente a las nuevas realidades educativas porque se acercan a una modalidad híbrida, en que la dimensión de cercanía física es prevalente pero en la que también se contemplan múltiples actividades en línea –particularmente al interior de las plataformas LMS que utilizo de modo cotidiano–, así como interacciones sincrónicas y asincrónicas distales, fuera del espacio y del horario escolar. Una aproximación, además, en que se promueve entre los educandos un sentido de iniciativa y agencia, confiando en que intentarán a menudo ir más allá de la información dada, aprender también por su propia cuenta aprovechando los extraordinarios recursos que ofrece la vida más allá de la escuela. En todo caso, y si me lo preguntan, mis preferencias personales y mi apuesta a futuro se ubican en una dinámica de esta naturaleza, mixta y que combine juiciosamente lo mejor de dos mundos, antes que en una relación educativa que implique siempre o casi siempre la lejanía física.

Y en tercer lugar, lo más importante: suponiendo sin conceder que debamos transitar hacia una educación escolar predominantemente virtual, de manera inevitable y en un horizonte relativamente cercano... ¿resulta desechable o desdeñable, de menor cuantía y de utilidad

cuestionable, lo que hemos venido haciendo durante años, lo que hemos aprendido enseñando en las aulas, coincidiendo felizmente con nuestros alumnos tanto en el tiempo como en el espacio? Insisto: no lo creo.

Porque desde el punto de vista pedagógico quizás las diferencias entre la opción de la cercanía y la opción del apartamiento, no son tantas como parecen. Aunque en la segunda alternativa cambia la naturaleza de las interacciones cara a cara, se introducen recursos especializados para la comunicación entre los alumnos y el docente al tiempo que se activan mecanismos diferentes para la gestión de los grupos escolares, es posible que lo fundamental desde el punto de vista axiológico y estratégico en buena medida se mantenga: pese a que se introduzcan novedades en algunos de los fines y en algunos de los medios, continuamos aspirando a que nuestros alumnos sean aprendices comprensivos y críticos, ciudadanos éticos y responsables, seres humanos sensibles y felices, profesionales competentes y cooperadores. Y resulta deseable también continuar usando la enseñanza a través de casos, problemas y proyectos, por ejemplo, manteniendo las orientaciones estratégicas que hemos asumido en la enseñanza presencial. O evaluar con sentido formativo, retroalimentando de manera oportuna y asertiva, antes que preocuparse por la mera acreditación y emisión de calificaciones. ¿No lo cree así?

EPÍLOGO

Por lo dicho, amable visitante, espero que esta larga reflexión tenga para usted sentido. Incluso frente a la eventualidad de que la educación escolar como la conocemos desaparezca o se reconfigure dramáticamente, para adoptar un rostro que hoy en día apenas comenzamos a visualizar borrosamente.

Han quedado en el tintero todavía muchos argumentos: confío, en todo caso, que lo dicho refleje mi fisonomía educativa, que resulte suficiente para dar cuenta del modo en que miro hoy en día la enseñanza. Y espero que sirva también como una provocación: para que otros maestros que han logrado acumular experiencias, piensen detenidamente sobre su significado y para que las documenten por escrito, logrando así en blanco y negro que dispongamos de una verdadera reflexión compartida sobre nuestro trabajo.

CONCLUSIONES

Todas las épocas son difíciles y desafiantes para los educadores escolares. Ya lo han reconocido así tanto Freud –que ubicaba la docencia entre las tres profesiones imposibles (cit. en Marín, 2004)– como Stenhouse (1987), que solía referirse a la enseñanza como una pretensión inconseguible. Pero atravesamos en apariencia un momento especialmente difícil para quienes nos dedicamos a enseñar. Las adversas condiciones asociadas al obligado confinamiento vivido casi por todos desde hace varios meses como respuesta a la pandemia del Covid 19, que han impuesto a profesores, alumnos y familiares la necesidad de virtualizar el trabajo escolarizado, nos plantean nuevos desafíos, algunos de ellos ciertamente inéditos (IISUE, 2020). Si los profesores ya encontrábamos comprometido nuestro sentido de pertenencia, la gratificación por nuestra diaria labor e incluso, en algunos casos, nuestro propio bienestar emocional (Marchesi, 2007), cabe sospechar que esta situación en muchos casos contribuirá como agravante.

En este orden de ideas, apelamos al empleo del portafolio docente –sea en su versión impresa o electrónica–, como posibilidad pedagógica para memorizar, sistematizar y comunicar nuestras ideas, para fortalecer la identidad profesional de maestros y maestras, para enorgullecernos de nuestra ocupación, para encontrar en ella motivos de satisfacción resiliente pese a las adversidades del oficio y del momento (Barberá, 2008). Como testimonio final reconocemos también la necesidad, hoy más que nunca, de esa actividad reflexiva en y sobre la práctica que debiera siempre asociarse al trabajo docente, que nos ayuda a tomar conciencia, a revisarnos autocríticamente y a obstinarnos en la búsqueda permanente de mejora. Esperamos que el presente artículo haga su modesto aporte para que quienes lo lean, especialmente si se trata de educadores escolares en ejercicio o estudiantes en formación pedagógica, se sientan inspirados a encontrarse consigo mismos reflexionando, sedimentando su trabajo reflexivo a través de la escritura intelectual y materializándole a través de una práctica siempre perfectible.

REFERENCIAS ASOCIADAS A LA ACTIVIDAD REFLEXIVA DEL PORTAFOLIO

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. Conferencia magistral. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ciudad de Veracruz, México: COMIE/Universidad de Veracruz.
- Gardner, H. (2006). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas. Un diálogo científico con el Dalai Lama*. Buenos Aires: Vergara.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Ciudad de México: IISUE/UNAM. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- López Calva, M. y de Regil, R. (2007). *En la apuesta por el ser humano*. Ciudad de Puebla, México: Universidad Iberoamericana.
- López-Cassá, È. y Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Meirieu, P. (18 abril 2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* [Sitio WEB del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular]. Recuperado de: <http://www.mcep.es/?s=Meirieu>
- Montenegro, A. (2017). *La evaluación como método de aprendizaje*. Santiago de Chile: Salesianos impresores.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, I. (2001). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Ciudad de México: Cengage Learning.
- UNAM (2020). *Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial*. Ciudad de México: SDI/CODEIC/CUAED/DGTIC – UNAM.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. París: UNESCO.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente [Colección Metas educativas 2021]*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Ciudad de México: Pearson-Addison Wesley.

REFERENCIAS CITADAS EN EL ARTÍCULO

- Barberá, E. (2008). *El estilo de e-portfolio*. Barcelona: Editorial UOC.
- Kilbane, R. C. y Milman, N. B. (2003). *The digital teaching portfolio handbook*. Boston: Allyn and Bacon.
- Marín, M. (2004). Educar, gobernar y psicoanalizar: ¿un trío de profesionales “imposibles”? *Norte de salud mental*, 21, 75-78.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza editorial.
- Rigo, M. A. (2012). La construcción de un portafolio electrónico docente: estudio de caso en primera persona. En F. Díaz Barriga, M. A. Rigo y G. Hernández. *Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*, 225-254. Ciudad de México: UNAM.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Barcelona: Morata.
- Wray, S. (2008). Swimming upstream: shifting the purpose of an existing teaching portfolio requirement. *The Professional Educator*, 32, (1), 44-59. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ802013.pdf>