

RELATOS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PROPUESTAS, DESAFÍOS Y TENSIONES DESDE UN ESTUDIO DE CASO

*Agustina Argnani (UBA)**
<https://orcid.org/0000-0002-1144-4227>

RESUMEN

Este artículo ofrece algunas reflexiones en torno de las peculiaridades, aportes, alcances y limitaciones de la investigación (auto)biográfica y narrativa en la formación inicial de docentes. Puntualmente, aborda estrategias de enseñanza que promueven la escritura de relatos de las experiencias pedagógicas que las estudiantes de un Profesorado de Nivel Primario en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, vivencian en las escuelas co-formadoras. Para ello, realicé un estudio de caso haciendo uso de herramientas de la investigación narrativa y del enfoque etnográfico. La reconstrucción de las estrategias que las docentes formadores implementan en vistas del acompañamiento y evaluación de las estudiantes me permitió construir núcleos temáticos que, lejos de pretender modelizar lo que acontece o lo que debería acontecer en las prácticas, permiten comprender e interpretar algunos indicios acerca de las propuestas pedagógicas y didácticas, los desafíos y tensiones que transitan las docentes formadoras y los sentidos que construyen en torno de sus propias prácticas de enseñanza y de la escritura narrativa en el marco de la formación de docentes para la educación básica.

Palabras clave: Formación docente. Narrativas pedagógicas. Investigación (auto)biográfico-narrativa. Nivel primario.

RESUMO

HISTÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTAS, DESAFIOS E TENSÕES DE UM ESTUDO DE CASO

Este artigo oferece algumas reflexões sobre as peculiaridades, contribuições, escopo e limitações da pesquisa (auto)biográfica e narrativa na formação inicial de professores. Especificamente, aborda estratégias de ensino que promovem a

* Magister en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Ayudante de primera regular, Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Investigadora Tesista Proyecto de Investigación "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, la formación y el trabajo docentes y las desigualdades educativas" (Programación UBACyT 2018-2020), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA. E-mail: agustina.argnani@gmail.com

escrita de histórias de experiências pedagógicas de estudantes em suas práticas como futuros professores da educação básica em escolas de cotejamento da província de Buenos Aires, Argentina. Para isso, realizei um estudo de caso utilizando ferramentas de pesquisa narrativa e abordagem etnográfica no âmbito de minha tese de doutorado. A reconstrução das estratégias que os professores implementam em vista do acompanhamento e avaliação dos alunos me permitiu construir núcleos temáticos que, longe de tentar modelar o que acontece ou o que deveria acontecer nas práticas, nos permitem entender e interpretar algumas indicações sobre as propostas pedagógicas e didáticas, os desafios e tensões que treinam os professores e os sentidos que eles constroem em torno de suas próprias práticas de ensino e escrita narrativa no âmbito da formação de professores para o ensino básico.

Palavras-chave: Formação de professores. Narrativas pedagógicas. Pesquisa (auto) biográfico-narrativa. Educação básica.

ABSTRACT

STORIES OF PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN TEACHER TRAINING FOR PRIMARY EDUCATION: PROPOSALS, CHALLENGES AND TENSIONS FROM A CASE

This article offers some reflections on the peculiarities, contributions and limitations of (auto)biographical and narrative research in the initial teacher training. Specifically, it approaches teaching strategies that promote the writing of stories of the pedagogical experiences that the students of a Primary Level Teacher in the Province of Buenos Aires, Argentina, experience in co-training schools. To do this, in my doctoral thesis, I conducted a case using tools of narrative research and ethnographic approach. The reconstruction of the strategies that the teacher implement with the purpose of accompanying and evaluating the students, allowed me to build thematic nucleus that, far from trying to model what happens or what should happen in the practices, allow us to understand and interpret some indications about the pedagogical and didactic proposals, the challenges and tensions that teachers face, and the senses they build around their own teaching practices and narrative writing in teacher training for basic education.

Keywords: Teacher training. Pedagogical narratives. (Auto)biographical-narrative research. Primary school.

Introducción

En este artículo me interesa ofrecer un conjunto de reflexiones e inquietudes vinculadas a la escritura de relatos pedagógicos sobre las prácticas de docentes en formación. Puntualmente, abordo una serie de propuestas pedagógicas y didácticas y los desafíos y tensiones que transi-

tan las docentes formadoras que las llevan adelante, y planteo algunas aproximaciones iniciales a los sentidos que éstas construyen sobre sus propias prácticas de enseñanza y en torno de la escritura narrativa desplegada en el marco de la formación de docentes para la educación básica.

En nuestra región, son amplios los antecedentes y variadas las experiencias de desarrollo profesional docente que apelan a la investigación de la propia práctica y la reflexión sobre los saberes profesionales como eje articulador de la propuesta formativa,¹ como así también reconocen la centralidad de visibilizar, problematizar y validar el saber pedagógico construido al ras de la experiencia escolar (ALLIAUD Y SUÁREZ, 2011; CONTRERAS, 2013) para la producción participativa de conocimientos críticos (ANDERSON; HERR, 2007), en tanto conciben que la formación tendrá lugar en la medida en que se generen nuevos conocimientos y comprensiones.

Desde el enfoque (auto)biográfico y narrativo en educación entendemos que los relatos de experiencias pedagógicas son reconstrucciones en las que, mediante un proceso reflexivo, sus actores dan significado a lo sucedido y vivido. El lenguaje narrativo no discurre tan sólo acerca de las prácticas, sino que además las constituye, tiende a esclarecer sus propósitos, y colabora a producirlas y transformarlas (SUÁREZ, 2009). Esa valorización de la experiencia individual asocia íntimamente los formados al proceso formador, y los considera como actores plenos de su propia formación, ofreciéndole los medios para situar su historia y su narración en la dirección y finalidad de un proyecto (DELORY-MOMBERGER, 2009). Sin perder de vista que, como plantea Alliaud (2010), la formación se inscribe en un proyecto educativo y social que trasciende las perspectivas técnicas o instrumentales y a los sujetos particulares en la medida que los convoca a involucrarse en una comunidad de prácticas y discursos compartidos por los formadores, los cuales les serán transmitidos a lo largo del proceso de formación.

La formación entendida como información suele resultar resbaladiza. Por el contrario, la formación entendida como narración, como relato de experiencias marcadas con la huella del que narra y experimenta, podría resultar más convocante, más marcadora, atractiva o impactante. (ALLIAUD, 2010, p. 151).

Entendemos que resultan fructíferos los cruces y entramados entre investigación (auto) biográfico-narrativa de la experiencia escolar y la formación docente en la medida que se habilita un abordaje interpretativo de las historias, las experiencias y las voces de docentes y estudiantes como participantes de una realidad educativa, política y social, y como protagonistas de los procesos formativos.

En la investigación en curso² estudio las peculiaridades, aportes, alcances y limitaciones de estrategias de enseñanza apoyadas en la reflexión sobre la propia práctica y en la reconstrucción narrativa de experiencias pedagógicas de las estudiantes implementadas en los espacios curriculares de la práctica docente de la formación docente inicial. Precisamente, se trata de uno de los ámbitos en los cuales se ha cristalizado la ampliación del “espacio biográfico” hacia el campo pedagógico: diarios de bitácora, relatos de experiencias pedagógicas, historias de vida, biografías de pedagogos y docentes, autobiografías de los propios estudiantes, entre otros, se reconocen como recursos y como estrategias de indagación y reflexión que forman parte de las programaciones didácticas. Particularmente, el Diseño Curricular de la formación docente inicial de nivel superior de la Provincia de Buenos Aires³ contempla el uso de prácticas narrativas y (auto)biográficas y el

1 Suárez y Dávila (2018) demarcan el mapa de experiencias y líneas de investigación biográfica y (auto)biográfica en educación en Argentina. En Argnani (2014) desarrollo algunos antecedentes a nivel regional que conjugan la reflexión y reconceptualización de las experiencias reconstruidas por los docentes con el despliegue de procesos formativos y de desarrollo profesional.

2 La investigación tiene lugar en el marco del desarrollo de la Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, dirigida por el Dr. Daniel Suárez.

3 Excede las posibilidades de este trabajo el análisis del Diseño Curricular entendido como política pública de la formación docente desde un enfoque de investigación (auto)biográfico-narrativo. Un interesante trabajo es desarrollado por Aguirre (2014), quien analiza las políticas de formación desde las voces de los actores que llevan adelante las políticas públicas en los contextos e instituciones particulares, atendiendo particularmente a las significaciones y los sentidos que los protagonistas narran sobre sus experiencias vividas.

desarrollo e implementación de instrumentos metodológicos provenientes de la investigación cualitativa como dispositivos de formación de los futuros docentes (ARGNANI, 2017).

Haciendo uso de herramientas de la investigación (auto)biográfica-narrativa y del enfoque etnográfico realicé un estudio en profundidad en un Profesorado en Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. El estudio de caso fue desplegado el espacio curricular denominado Campo de la Práctica Docente II⁴ de 2do año. La *Práctica en terreno* se despliega en instituciones educativas del nivel (escuelas primarias públicas urbanas, en este caso) y el *Taller de Herramientas de la Práctica* se organiza, por un lado, en encuentros semanales en el Instituto (clase presencial de 2 horas del grupo total, a cargo de las docentes formadoras) y, por otro, en la participación en las escuelas co-formadoras: desde mediados del primer cuatrimestre, las estudiantes asisten a las escuelas una vez por semana, durante un turno (4 horas), en pequeños grupos, con el acompañamiento de una de las docentes formadoras y allí desarrollan prácticas de observación, entrevistas, y el diseño y ejecución de un proyecto de intervención grupal, el cual se plantea como resultado del proceso de análisis desplegado sobre la propia experiencia en la escuela.

El estudio en profundidad permitió avanzar en la comprensión de “cómo hacen” las docentes formadoras para llevar adelante las propuestas de enseñanza centrados en la inda-

gación narrativa de las prácticas en las escuelas primarias co-formadoras. La reconstrucción de las estrategias de enseñanza que las docentes formadoras implementan en vistas al acompañamiento y evaluación de las estudiantes en los procesos de escritura se realizó a través del análisis de entrevistas narrativas a las docentes (SOUZA, 2010) y de material documental, observaciones de clases e instancias de retroalimentación con las docentes a cargo de la asignatura. Dicho análisis se orientó a identificar y construir *núcleos temáticos* que, lejos de pretender modelizar lo que acontece o lo que debería acontecer en los espacios de práctica, por el contrario permiten comprender e interpretar algunos indicios acerca de las diversas propuestas pedagógicas y didácticas; y algunos desafíos y tensiones que transitan las docentes formadoras que despliegan su labor desde este enfoque en particular. De este modo, se busca reconstruir parte de los saberes generados por las docentes, sus inquietudes pedagógicas y los sentidos que construyen en torno de sus prácticas de enseñanza.⁵

En este artículo, en un primer momento presento el encuadre teórico-metodológico de la investigación (auto)biográfica-narrativa en educación, enfoque que sustenta esta investigación y que, a su vez, informa los dispositivos y estrategias diseñados por docentes las formadoras.

En segundo lugar, planteo algunas conceptualizaciones en torno de la implementación de estrategias de escritura narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente inicial, sus potencialidades, tensiones y algunos recaudos metodológicos y éticos.

Luego, ofrezco algunas interpretaciones iniciales que dan cuenta de las estrategias desplegadas por las docentes formadoras en vistas de promover instancias de reflexión y sistematización en torno de las experiencias vivenciadas por las estudiantes en las escuelas co-formadoras; y sobre las intervenciones

4 El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Formación Docente en el Nivel Primario (2007) está organizado alrededor de cinco Campos: de Actualización Formativa; de la Fundamentación; de la Subjetividad y las Culturas; de los Saberes a Enseñar; de la Práctica Docente; y Trayectos Formativos Opcionales. El Campo de la Práctica Docente es definido como “articulador de todos los otros Campos de la organización curricular” y se plantea como uno de sus principales propósitos “considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Pensado de esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos” (DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, 2007, p. 32) El Campo de la Práctica Docente se conforma por: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario (TAIN).

5 En una segunda etapa de trabajo de la investigación se realizará el análisis interpretativo de los relatos de experiencia elaborados por las estudiantes.

que las docentes realizan para acompañar y profundizar los procesos de escritura y documentación, entendidas como herramientas de la formación.

Finalmente, comparto algunas líneas de indagación que se abren en torno de las posibilidades y desafíos de las estrategias narrativas y (auto)biográficas que se diseñan e implementan en la formación docente inicial.

Investigación (auto)biográfico-narrativa en la indagación de la experiencia escolar

En este apartado me interesa plantear algunas conceptualizaciones en torno de la investigación (auto)biográfico-narrativa y sus aportes para la configuración de espacios de formación y de investigación co-participada que permiten revisar y tensionar las posiciones tradicionalmente subordinadas y descalificadas en que se ha posicionado a los docentes frente a la producción de saberes legítimos: las relaciones y jerarquías político-institucionales que han configurado el campo educativo han obturado la posibilidad de los docentes de participar e intervenir pedagógicamente para la construcción de discursos y saberes del campo educativo (SUÁREZ, 2009). Sostenemos, entonces, que las iniciativas inspiradas en los principios teórico-metodológicos de la investigación (auto)biográfica-narrativa conllevan un cuestionamiento de las posiciones desiguales dadas a los sujetos que han venido siendo hegemónicas en el campo pedagógico; de los supuestos epistemológicos, de las lógicas de producción y circulación de los saberes (DÁVILA, 2014).

Al narrar las experiencias que los tienen como protagonistas, los docentes (y, como veremos en el próximo apartado, los docentes en formación) seleccionan determinados aspectos, secuencian los momentos de la historia, dan cuenta de decisiones, inquietudes y reflexiones de un modo particular configuran-

do una cierta unidad de sentido – “intriga” en términos de Ricoeur (1995). A partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato reconstruye los sentidos que ha otorgado a su vivencia: la narración de una experiencia supone siempre la elaboración de grados de reflexión sobre la práctica que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso.

El concepto de experiencia no refiere a un simple “vivir los acontecimientos”, sino que concierne la forma en que “la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivía” (NOVOA, 2003, p. 65). No toda acción, entendida como práctica asociada a un saber, es en sí misma y por sí sola una experiencia: una vivencia se torna experiencia al momento de prestar especial atención a lo que sucede y nos sucede, a la situación en la cual estamos implicados (SOUZA, 2010). Aquellos saberes pedagógicos contruidos al ras de las experiencias de los actores educativos no se dejan “atrapar” fácilmente: ligados estrechamente a la acción, se trata de saberes heterogéneos, discontinuos, fragmentados que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios (DELORY-MOMBERGER, 2009). Precisamente, por sus particularidades, sostiene Larrosa (2003, p. 3), ese saber ha sido invisibilizado y desestimado:

[...] ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, contradictorio, confuso, siempre en estado de traducción, un lenguaje como de segunda clase, de poco valor, sin la dignidad de ese logos de la teoría que dice, en general, lo que es y lo que debería ser.

Vale advertir que, al igual que otras formas de saber, inclusive las científico-técnicas, los saberes que construyen los docentes están ancladas en prácticas discursivas y comprensiones sociales de diverso tipo y cargados de supuestos que operan de forma efectiva al momento de definir prácticas, de tomar decisiones, de intentar comunicarlas (SUÁREZ, 2009). Saberes de la experiencia que escapan

y exceden, también, a las recetas, los manuales y los intentos de transferirlos, transplantarlos o replicarlos. Pero, no por ello, dejan de ser plausibles de ser reconstruidos, debatidos y problematizados colectivamente como aportes a la pedagogía y a la formación docente. Por ello, distintos trabajos sostienen la necesidad de que las experiencias y saberes reconstruidos por los docentes “entren en conversación” con referentes teóricos, formalizados, de la pedagogía: la práctica sería formadora sólo en la medida en que fuese objeto de una práctica reflexiva y de un diálogo productivo. Asimismo, alertan sobre la importancia de contextualizar las producciones que realicen los docentes acerca de sus prácticas y trabajarlas colectivamente. Este trabajo hermenéutico demanda un conocimiento profundo acerca de lo que se desea transmitir, y un trabajo de lecturas, comentarios y reescrituras para encontrar la forma más adecuada de construir un relato que pretende ser, al mismo tiempo, reflexivo, traducible y comunicable (SUÁREZ, 2009).

Rivas Flores (2007) plantea que la construcción de conocimiento público desde las perspectivas biográfico-narrativas supone dar valor a las voces de los participantes, como portadoras de sentido y de contenido integrando reflexión y acción en una dimensión personal. La reflexión adquiere un papel preponderante⁶ en tanto permite que se exploren las acciones desplegadas y que se plantee una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una posible intervención transformadora, en la medida en que, al cambiar el lenguaje a través

del cual entendemos, damos sentido y construimos las prácticas, podamos transformarlas. En este mismo sentido, señala Larrosa (2003, p. 2) respecto de la experiencia y los modos de nombrarla:

[...] el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido.

Este aporte nos plantea el desafío de no “colonizar” desde los formatos o discursos académicos aquellos modos de decir, de pensar y de hacer propios de los sujetos sociales. Convoca, en cambio, a entablar una conversación entre el saber pedagógico reconstruido a través de relatos de experiencia y otras formas de saber o de conocimiento educativo, que permita desarrollar procesos formativos en los que se revisen, profundicen y reediten las conceptualizaciones colaborativamente.

Relatos de experiencias pedagógicas de docentes en formación

La escritura de relatos pedagógicos sobre las prácticas de los docentes en formación permite reconstruir experiencias significativas y producir conocimientos desde el cotidiano de la enseñanza, desde las circunstancias particulares, desde los desafíos, las inquietudes, las decisiones y emociones que atravesaron sus protagonistas. Así, el relato permitiría singularizar los problemas, los contextos y las necesidades de formación (ALÉN; ALLEGRONI, 2009) para, desde allí, ampliar la mirada sobre los significados de los asuntos educativos que se relatan y su naturaleza contextual y única, desde la singularidad de la lectura (y escritura) de un sujeto particular que se torna autor de una trama pedagógica.

6 Edelstein (2000) sostiene que las propuestas de reflexión sobre la práctica que se desarrollan en el campo de la formación docente remiten a ideas como la profesionalización, la autonomía, el docente como investigador de su práctica o como intelectual, todas ellas frente a los modelos de racionalidad tecnocrática, aunque abundan las referencias a la reflexión del profesor como sostén de las transformaciones en educación sin explicitar el tipo de reflexión a que se convoque. De ahí, la inquietud acerca de la naturaleza y el propósito de la reflexión. Coincidimos con el planteo de la autora, quien sostiene además la reflexión “como reconstrucción crítica de la experiencia. Significada de este modo, requiere diálogo y debate, demanda en forma ineludible contraste intersubjetivo y plural”. (EDELSTEIN, 2000, p. 4).

Bombini (2012), por su parte, plantea que la narrativa, entrelazada con secuencias descriptivas y argumentativas permite ubicar hechos en tiempo y espacio a la vez que interpretar y construir una perspectiva propia, “sin poder evitar una mirada subjetivante y deliberadamente sesgada” entendiéndose ésta como un elemento central para el desarrollo de un análisis profundo y comprometido de la práctica docente (HERMIDA, 2016).⁷ Permite, así, incorporar nuevas miradas y enfoques y reflexionar acerca de lo que implica ser y constituirse en docente en espacios distintos a los convencionales y bajo condiciones bien específicas, y puede ayudar a resolver nuevas inquietudes y generar nuevas preguntas para pensar la experiencia educativa (DÁVILA; ARGNANI, en prensa).

Además, las prácticas de escritura narrativa interpelan las concepciones que las estudiantes han construido a lo largo de su biografía escolar acerca del sentido de la escritura y sobre la relación entre escritura, conocimiento y formación. Y demandan situarse en la primera persona y construir una voz que, a la vez, es narrador y protagonista de la experiencia.

Ahora bien, desde la investigación en curso me interesa indagar sobre el tipo de propuestas, estrategias, consignas de lectura y escritura que podrían colaborar con el desarrollo de procesos de documentación narrativa; y sobre los saberes, intervenciones, decisiones didácticas que demanda a los docentes formadores el acompañamiento de trayectos de indagación pedagógica.⁸ También, sobre las relaciones de poder y las demandas institucionales que configuran el escenario en el cual se construyen los vínculos entre las estudiantes narradoras

y las docentes que acompañan y coordinan el proceso de indagación y escritura.

En cuanto a las relaciones de autoridad y los escenarios institucionales en que se despliegan procesos de escritura narrativa y (auto)biográfica, los aportes de Passeggi (2010) permiten problematizar la ambivalencia de los escritos autobiográficos en el ámbito académico, en sus dimensiones evaluativa y formativa. La autora sostiene que la escritura de relatos biográficos “propiciaría al actor-autor de la historia la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de su vida y/o de su formación” y alerta sobre el uso “anárquico” de esa práctica, que redundaría en múltiples desvíos, entre ellos, la *presión institucional*: “que tendería a transformar las narrativas de sí en instrumentos de evaluación, reduciendo su saber/poder emancipador” (PASSEGGI, 2010, p. 174). El movimiento entre presión institucional y seducción autobiográfica es característico de ese género discursivo que entrecruza dos dimensiones, evaluativa y formativa, que coexisten en toda propuesta de escritura: la institución ve al relato como dispositivo de evaluación y/o de certificación, y el narrador descubre en el proceso de escritura la seducción de su alcance autoformativo (PASSEGGI, 2010).

En este mismo sentido, Edelstein (2000) sugiere una actitud de vigilancia epistemológica y ética, dados los efectos que se generan en los sujetos al disponer públicamente los procesos de subjetivación en el marco de estructuras escolarizadas donde la relación saber-poder se vincula estrechamente con el control.⁹ Como alternativa posible, la autora sostiene un lugar privilegiado para la reflexión colectiva sobre las propias trayectorias y sobre los sentidos

7 La autora sostiene que el uso de estilos o frases impersonales, prácticas como el completamiento de cuadros y grillas predefinidas, apuntan a cierto tipo de reflexión y de intervenciones.

8 Trabajos como los de Calvete y De Laurentis (2014), Hermida (2016), Pañagua, Martín-Alonso y Blanco (2019) abordan el uso de relatos pedagógicos a partir de la indagación de experiencias desplegadas por las propias autoras como docentes de espacios curriculares de la formación docente inicial y, a su vez, reflexionan sobre los recaudos o advertencias sobre el enfoque.

9 Resulta pertinente el planteo de Edelstein, quien alerta sobre la figura de la *confesión* cuando estas prácticas se sitúan en el contexto de las relaciones de autoridad: “en presencia real o imaginaria de un personaje que prescribe la forma, las palabras y ritos mediante los cuales debe efectuarse; persona que a su vez valora, juzga, consuela o comprende, controla, sanciona, certifica, acredita” (GORE, 1996 apud EDELSTEIN, 2000, p. 5).

que los sujetos construyen en torno de “ser docente” en contextos particulares.

Los intentos de ubicar a los relatos como modelos, recetas o guías de “buenas prácticas” constituyen otra de las limitaciones. Los relatos celebratorios y exitistas “suelen adolecer de herramientas críticas que den cuenta de procesos didácticos concretos en los que observemos específicamente el modo en que el conocimiento escolar se construye en estas escenas” (BOMBINI, 2012, p. 17).

Otro de los riesgos en el uso de estrategias (auto)biográfico-narrativas en espacios institucionales refiere a calificar los relatos como reflejos de una identidad docente fija, definida (SUÁREZ, 2018) en lugar de considerar las constituciones subjetivas en su devenir, en un peculiar entramado que la narrativa, por su dinamismo, permite componer (RICOEUR, 1995).

Esta serie de recaudos, alertas, límites que diversos trabajos plantean sobre el enfoque y sus “usos” aviva la necesidad de sostener y reeditar debates, intercambios y espacios de formación conjunta entre diversos actores del campo pedagógico en vistas seguir profundizando el trabajo de construcción e incorporación de criterios de validez específicos para la producción de saber pedagógico, en particular, en instituciones de la formación docente. Y se convierten, por ello, en temas centrales para la interpretación del caso estudiado, así como también en alertas metodológicas y epistemológicas para el desarrollo de esta investigación. Las preguntas e inquietudes que han orientado la construcción de las interpretaciones que se ofrecen a continuación, están atravesadas por estas tensiones.

Primeras interpretaciones en torno de la experiencia investigada

En este apartado, lejos de pretender explicar o modelizar lo que acontece o lo que debería acontecer en los espacios de formación se bus-

ca ofrecer algunas tematizaciones construidas a partir del caso estudiado.¹⁰ Aspiro, de este modo, compartir algunas interpretaciones sobre las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas que despliegan, los desafíos y tensiones que transitan, y los conocimientos generados por estas docentes formadoras que desarrollan propuestas de enseñanza inspiradas en la investigación (auto)biográfica y narrativa.

La construcción de un vínculo pedagógico y editorial

En el espacio de la Práctica en terreno se configura una relación de acompañamiento por parte de las docentes formadoras, que no sólo inaugura e introduce a las estudiantes en ciertas prácticas en el contexto mismo de las instituciones, sino que además permite poner en palabras y analizar el cotidiano escolar y visibilizar la escuela como lugar de trabajo y como ámbito cultural e institucional (ALÉN; ALLEGRONI, 2009). También, este acompañamiento se advierte en una posición que asumen las docentes formadoras como *editoras* de los textos de las estudiantes.

Las estudiantes producen, en el trayecto del espacio curricular, diversos escritos que buscan no solo registrar el las vivencias en la escuela co-formadora sino que son pensados además como insumos y documentos de reflexión. De forma individual, previo al ingreso a la escuela co-formadora, escriben sobre sus expectativas; luego, elaboran dos relatos de experiencia: el primero recupera el ingreso y los primeros días en la escuela y el segundo reconstruye aquellas experiencias que resultaron significativas a lo largo de la estadía; además, semanalmente escriben entradas en un diario de bitácora y realizan observaciones de los diversos espacios

¹⁰ Este apartado fue trabajado en instancias de retroalimentación con las profesoras Susana Espíndola y Melina Mandarini, docentes a cargo de la asignatura, lo que dio lugar al intercambio de perspectivas e informaciones que permitieron profundizar y resignificar el análisis interpretativo que fui desarrollando en el estudio.

y actividades en que se ven involucradas. De forma grupal, elaboran guías de entrevistas que realizan a los diversos integrantes del plantel (equipo directivo, docentes, personal auxiliar, bibliotecaria); y hacia el final del proceso, diseñan e implementan un proyecto de intervención que se documenta a través de un informe.

Susana, una de las docentes formadoras, refiere en una entrevista que desde el Diseño se sostiene el enfoque etnográfico para el abordaje de la práctica, pero considera que presenta ciertas limitaciones para la propuesta de trabajo:

El Diseño Curricular propone abordar la práctica desde un enfoque cualitativo con orientación en investigación etnográfica, pero considero que la experiencia formativa que desarrollan las estudiantes en Campo de la Práctica es mucho más compleja por todas las cosas que se ponen en juego y, por ende, excede la apropiación de las herramientas metodológicas de este enfoque ¡que en sí mismo ya es un aprendizaje complejo! [...] Por otro lado, en la primera parte del año focalizamos en la observación y el análisis institucional, de acuerdo a lo que prescribe el diseño curricular. Mientras que en la segunda parte del año, sin abandonar la problematización y comprensión de la realidad escolar, incorporamos otro dispositivo: el proyecto. Estamos en la escuela con un grupo de alumnas, con niños, con toda la dinámica institucional y si solamente les proponemos posicionarse en el lugar del observador etnográfico (aunque sea participante), creemos que la experiencia queda muy restringida en función de pensar que el rol de ellas va a ser el de docente y no de investigador.

Resulta interesante la reformulación de la propuesta de enseñanza que proponen las docentes, en dirección de involucrar a las docentes en formación de otra forma, como protagonistas, como autoras. Así, relata Susana, fue cómo llegaron a las narrativas:

Pedíamos un informe en su formato clásico: introducción, desarrollo y conclusiones, pero veíamos una distancia muy grande entre las discusiones y reflexiones que surgían en nuestros encuentros y lo que podían volcar en el informe [...]. Insistíamos mucho en que en el informe fueran dando cuenta de la relación entre lo que

observaban en su cuaderno de bitácora y la teoría, pero en general quedaba en una descripción muy fría, muy superficial. Parecería que el informe es aséptico, formal, las cosas que allí se dicen tienen que ser serias, en tercera persona, en un lenguaje académico. Así fue que empezamos a buscar otras modalidades y comenzamos a probar con la documentación narrativa.

[...]

Incorporamos las narrativas como una forma diferente de investigar. A partir del ENCAHIN¹¹ y del análisis que hacíamos de lo que estaba pasando con los informes, empezamos a pensar en la posibilidad de construir narrativas. Veíamos que las narrativas, en principio, ayudan a que el sujeto se involucre más, como protagonista de ese relato. Entonces, pensábamos que iba a posibilitar un corrimiento de un observador externo de la realidad, que era en el lugar que se ubicaban con los informes, a ubicarse en el centro de la escena y desde ahí poder contar.

En la propuesta actual, la utilización de diferentes instrumentos permitiría explorar diversos lenguajes, entamar múltiples voces y personajes. A su vez, estos diversos escritos tienen diferentes destinatarios: algunos serán para uso personal, como el diario de bitácora; otros se harán “públicos” en ateneos de lectura en el aula; o bien, serán entregados a las docentes para la evaluación y acreditación del espacio curricular.

Para orientar los procesos de escritura de relatos pedagógicos, para interrogar la propia práctica o la de otros, para revisar los sentidos pedagógicos puestos en juego en la experiencia, se requiere de un vínculo particular. Cercano a la figura de editor/a, demanda cierta confianza y empatía, respeto y reconocimiento del otro en su autoría. Antes que la corrección, las intervenciones de las docentes se acercan más a sugerir, preguntar, orientar, cuestionar, interrogar y proponer. Es decir, intervenciones orientadas hacia la habilitación de la escri-

11 Encuentro de Estudiantes de Cátedras que Hacen Investigación (ENCAHIN), conformado por Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la zona norte del conurbano bonaerense, que en los últimos años incorporó espacios de trabajo en torno de relatos de experiencias pedagógicas.

tura y la reflexión, para que las estudiantes avancen en reconocer si efectivamente escribieron aquello que quisieron narrar o si aún tienen más para contar o reescribir sobre sus experiencias en las escuelas. Si aquello que el texto deja ver responde a las primeras impresiones, o si ha sido atravesado, tensionado, por los saberes acumulados y experiencias significativas de la formación (aportes de otras asignaturas, experiencias en talleres, intercambios en TAIN, etc.).

Pero también, Susana advierte la necesidad de enseñar a escribir este tipo de textos:

Le pedíamos a las alumnas (eso está pautado en el diseño curricular) que lleven un cuaderno de bitácora y que registren ‘todo’ lo que sucede en la institución escolar. Lo que sienten, también las preguntas, dudas, inquietudes que se van generando en el transcurso del día. Esto tampoco es fácil porque hay que adquirir cierto aprendizaje en el registro, cierta sistematicidad, cierta responsabilidad que lo que hay que hacer. Les decimos que traten de no escribirlo en la escuela, sino apenas salen. Y damos todas las indicaciones: que pongan la fecha, que traten de identificar ciertos horarios para tener de referencia el tiempo... Todo esto hay que enseñarlo, entonces estaríamos hablando de una didáctica acerca de cómo construir narrativas pedagógicas, cómo enseñar a escribir narrativas. Nosotras estamos tratando de resolver sobre la marcha y a partir de las dificultades y las preguntas que nos van haciendo las estudiantes; tratamos de ver cómo apoyar y orientar.

A partir de esta conversación con la docente, me pregunto cómo mostrar (en términos de enseñar) esa zona de contacto productivo entre lo que me sucede, lo que reflexiono, lo que aprendo, lo que decido, y la particular combinación y relación entre todos estos aspectos en un relato de experiencia pedagógica. Esto es, cómo enseñar a escribir relatos de experiencia sin pre-moldearlos, sin encorsetarlos a consignas, marcos teóricos y ejes de análisis; pero sin dejar de atender a los conceptos y preconceptos que subyacen a toda experiencia, teniendo como sostén la intención de que el texto sea comunicable, que permita discutir con otros y

con la teoría educativa disponible, para que la escritura resulte formativa.

Susana relata el proceso de redefinición de las consignas de escritura y las inquietudes que se fueron planteando a partir de la exploración metodológica con los relatos:

El primer año que utilizamos las narrativas planteamos: ‘les proponemos escribir narrativas en donde ustedes tienen que ser las protagonistas de lo que piensan, de lo que observan, de lo que cuentan, en primera persona.’ Sin mayores aclaraciones. Fue difícil porque es una herramienta que hay que adquirir, es un lenguaje diferente. También desestructuraba mucho y nosotras estábamos muy pendientes de los ejes de análisis, porque en el informe eso estaba claro. Entonces, nuestra preocupación era y sigue siendo cómo dar cuenta en las narrativas, no solamente de lo que vi, pienso y creo, sino también poder argumentar. En la argumentación entran a jugar también cuestiones teóricas. Eso es muy complejo y pensábamos: ‘al hablar de narrativas en primera persona, corremos el riesgo de quedarnos sólo en lo anecdótico: fui a la escuela, me encontré con unos niños hermosos que me dijeron seño y estoy encantada y la maestra de primer grado no me gustó pero con la de segundo pegué onda y me fue bárbaro.’ Cómo hacer para transformar esta primera aproximación en una narrativa en donde haya una o varias problemáticas, algún intento de argumentación, algún intento de teorización. Eso es muy difícil.

También Melina reflexiona en su relato acerca de las consignas y las orientaciones que las estudiantes demandan al momento de construir la trama del texto:

La orientación, que sigue siendo muy amplia, es que el primer día anoten en el cuaderno de bitácora todo lo que observan, las impresiones, las sensaciones, preguntas que se hagan a partir de lo que miran y vivencian. Y que después, con esas notas, puedan construir una narrativa haciendo foco en algunos de los aspectos que observaron. Nosotras pensábamos que con eso es suficiente, pero en clase expresan que siguen siendo consignas muy generales para ellas.

La propuesta didáctica de elaboración y análisis de los diferentes textos está atravesada por ejes conceptuales que organizan la Práctica en Terreno: la escuela como espacio social; la

política y lo político en la institución escolar; y la micropolítica cultural y el espacio público escolar. En el caso estudiado, estos contenidos no parecen ser considerados por las docentes formadoras como marcos teóricos o esquemas conceptuales a ser aplicados por las estudiantes en un análisis categorial de sus prácticas en las escuelas, sino que, por el contrario, son recuperados y debatidos en las clases con el propósito de poner tensión y revisar los sentidos construidos al calor de las vivencias, para problematizar las reflexiones plasmadas en los escritos, para colaborar en el desarrollo de una mirada crítica sobre el espacio escolar y la posición del docente en formación.

En este sentido, Susana relata cómo fue la reformulación de las consignas de escritura y su relación con los ejes de contenido que define el Diseño:

Este año nos corrimos un poco de los ejes. Si bien los trabajamos en el taller, nos corrimos un poco en el sentido de que el título que dispere la escritura no va a ser 'el espacio escolar como espacio social', sino 'mi primer día en la escuela'. Vamos a jugar con posibles títulos y corrernos un poco de los títulos académicos y entrar a jugar un poco con títulos más experienciales. 'Entré la recreo y vi...' A ver, ¿qué viste, qué pasó? 'Mi primer día en la escuela', 'Cuando me dijeron seño sentí que...'. Estos títulos están más pegado a lo anecdótico, pero me parece que va a facilitar inicialmente la escritura y su identificación con la situación y su protagonismo en el texto. No es lo mismo que decir "una narrativa sobre el espacio escolar".

Tal como plantea en enfoque narrativo, los saberes puestos en juego por las docentes (en formación, en este caso) en sus prácticas son elementos que toman forma en el contexto particular en que se despliegan y requieren un modo particular de análisis, interpretación y enunciación, alejado de la simple aplicación de categorías teóricas externas, o definiciones propias del sistema administrativo-burocrático, para así producir nuevos saberes.

En cuanto a la evaluación y acreditación del espacio curricular, las docentes comentan respecto de las pautas y criterios:

La evaluación es en proceso. En el acompañamiento en las escuelas vemos el grado de compromiso, de interés, la participación en las actividades que propone la escuela, en lo que solicitamos. La participación en clase, porque es una instancia importante. Y el grado de compromiso en el proyecto: las propuestas requieren aportar ideas, la búsqueda de información – por ejemplo sobre juegos, huerta, teatro, o sobre cualquiera de las temáticas que surjan –, tienen que investigar, buscar insumos, recursos. También, acordar con los docentes en qué momento van a implementarlo o si se puede incorporar a algunas de las actividades que está desarrollando el docente. (MELINA).

Sobre las narrativas en el proceso evaluativo, comentan:

Llevan la narrativa a clase en el carácter de borrador, porque en esa lectura compartida seguramente se hagan modificaciones. Dejamos la libertad de que ellas revisen y reescriban, porque insistimos en que no es un proceso lineal. Lo que esperamos es que haya una revisión y una reescritura y cuando ellas consideran que están en condiciones, más allá de que ponemos una fecha como tope para la entrega, la presentan. Cuando las dos narrativas tienen una versión avanzada, les pedimos que elijan una para entregarla. (MELINA).

Como ejercicio que alienta, quizás, a posicionarse como autoras de sus relatos, las estudiantes deciden cuál de sus producciones presentarán a las docentes para cumplimentar los requisitos de acreditación. Para la evaluación de esos relatos se elaboraron criterios de manera colectiva a partir de las pautas de escritura que las docentes ofrecieron al inicio del proceso.¹² Podríamos considerar que los relatos constituyen un componente más dentro de una serie de producciones, de procesos e instancias de trabajo que serán objeto de evaluación. Resulta interesante continuar indagando este aspecto, dado que, quizás, la presión institucional ligada al control y la identificación

12 Según comentaron las docentes, los criterios refieren a la claridad en el tratamiento de los episodios seleccionados; justificación de la selección; problematización de los componentes, dimensiones o episodios seleccionados desde marcos teóricos pertinentes; desarrollo de reflexiones, inquietudes o nuevos interrogantes.

de las docentes como figuras de confesión podrían refigurarse en el marco esta propuesta de evaluación, ponderando la dimensión formativa de los escritos de sí. Además, como abordaremos en el próximo apartado, el colectivo de estudiantes asume un lugar preponderante para la reflexión y edición del propio texto. Y potenciaría, además, la auto-evaluación:

Cuando hacemos la ronda de lectura de las narrativas la idea es generar una dinámica en la que las compañeras puedan con cierta libertad opinar, proponer, sugerir y decir: ‘esto no lo entendí’ o ‘qué bueno que está, voy a hacer algo parecido’. Nosotras a veces nos podemos correr del lugar de ser las que tenemos que indicar. Porque siempre está la idea de la evaluación atravesando. Corremos nosotras un poco y que la dinámica esté más a cargo de ellas para que puedan apropiarse de la narrativa como herramienta y no como un trabajo que tienen que presentar para la materia, porque la idea es que después puedan hacer esto cuando sean docentes, documentar sus experiencias, publicarlas, compartirlas con los colegas. (SUSANA).

Aun así, la posición de editoras plantea a las docentes una serie de dificultades y tensiones vinculadas tanto a la evaluación como a las intervenciones para la enseñanza. ¿Qué sucede cuando las estudiantes no realizan las reescrituras sugeridas? En las entrevistas, las docentes comentaron que algunas estudiantes entregaron, al cierre del proceso, la primera versión del relato, sin modificación alguna, incluso habiendo recibido comentarios de las docentes para la reescritura. También, inquietudes sobre qué tipo intervenciones realizar o qué andamiaje ofrecer a quienes presentan dificultades en la escritura. Me refiero aquí a dificultades no solo relacionadas con el tratamiento del contenido del relato, el planteo de problematizaciones o interpretaciones pedagógicas, sino también inconvenientes vinculados a la composición de una trama, al manejo de los tiempos del relato, a la construcción de la posición del narrador. Además, las docentes reconocen que, tanto las habilidades de lectura y escritura académica como

el modo en que las estudiantes se relacionan con ellas, se vinculan estrechamente con sus prácticas previas y se enraízan en sus trayectorias y biografías escolares, aspecto que adquiere central relevancia para ser analizado y trabajado con las estudiantes a lo largo de los procesos de narración.¹³

El aula como espacio de publicación y reflexión sobre los relatos de la práctica: la construcción de un colectivo de estudiantes

Luego de las primeras versiones de los escritos, los estudiantes se disponen a interrogar los textos haciendo preguntas en pequeños grupos. “Este año le damos una entrada muy fuerte a la lectura entre pares”, comenta Susana en una entrevista:

El primer año no hicimos una guía para la escritura de las narrativas, sólo teníamos los ejes o dimensiones de análisis que propone el diseño curricular. Luego, pensamos que quizás resultara mejor partir, en lugar de categorías, de situaciones experienciales. Este año le damos una entrada muy fuerte a la lectura entre pares. Va a haber un tiempo de escritura, un tiempo de lectura entre pares, un tiempo de revisión de lo escrito. No le prestábamos tanta atención al intercambio entre pares. Nos entregaban las narrativas a nosotras y hacíamos devoluciones. Había una ida y una vuelta, pero con cada una individualmente y al final hacíamos una puesta en común sobre la experiencia de escritura narrativa. Pero revisando algunos textos sobre narrativas y revisando la experiencia de estos

13 En este mismo sentido, Quiles-Fernández y Orozco Martínez (2019, p. 112) señalan respecto de una experiencia de indagación narrativa con docentes en formación: “al plantear el encuentro pedagógico como una alianza entre lo personal y lo que aporta la academia, las dificultades estaban vinculadas a sus recorridos educativos, donde pocas veces habían podido reivindicar su experiencia [...] Sus vidas no habían sido contempladas, ni tampoco muchas de sus experiencias, por lo que concebir un tiempo y espacio para pensar e interpretar dicho proceso requeriría de un contexto seguro que acogiera el dejarse dar, tocar, sorprender y confiar para que la disposición a reflexionar se revelara.”

dos años, con Melina decidimos que este año el centro tiene que estar en compartir esas narrativas durante el proceso.

De las lecturas en pequeños grupos y de las posteriores conversaciones en torno de los relatos, surgen las futuras reescrituras. A lo largo de las clases, las estudiantes van adquiriendo confianza, el temor a exponerse se va diluyendo y se disponen a compartir sus primeros avances en una lectura de los textos en plenario. Las conversaciones interesadas, tras la lectura de los relatos, giran en torno de comentarios y sugerencias sobre el estilo de escritura del texto y sobre el contenido del relato, es decir, sobre aquello que sucede y les sucede en las escuelas. La práctica se documenta, se construye y reconstruye a través de una escritura que entrelaza lo subjetivo, lo contextual y particular, y la reflexión se enlaza en un espiral colaborativo de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras (SUÁREZ; ARGNANI; DÁVILA, 2017).

Resulta de gran interés esta instancia de intercambio en clase, en su sentido altamente formativo: el aprender a colaborar en el texto del otro, respetando su estilo, sus intenciones comunicativas, pero a la vez con la intención de tensionar, de ayudar a la compañera a pensar de otro modo. Además, el aprendizaje de la escucha: de los aportes, de las impresiones que causó la lectura del texto en las demás, de lo que dio a pensar. Y, finalmente, la formación que supone la posterior decisión (en la intimidad del papel/pantalla) sobre qué comentarios tomar, qué revisar y qué mantener, como legítima autora del texto y protagonista de la práctica, pero también como parte de un colectivo en formación y en el marco de cierto contexto institucional. Más allá de lo que finalmente decida sobre el relato, esta serie de disquisiciones, evaluaciones, ponderaciones no dejarán a la autora intacta: algo del orden de la (trans)formación acompañará las decisiones de escritura.

La dimensión colectiva adquiere, entonces, un papel preponderante: no se trata sólo de

contar, sino también de dialogar (consigo misma, con las compañeras, con las docentes formadoras), negociar, redefinir los significados, escribir para facilitar la comprensión y llegar a un nuevo saber compartido (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006). La indagación biográfica y narrativa de la propia experiencia integra, de este modo, las dimensiones individuales y colectivas; lo subjetivo y lo institucional (RIVAS FLORES, 2007).

La recepción de un texto y la construcción del sentido, Según Delory-Momberger (2009, p. 63), son orientadas y finalizadas por el horizonte de expectativas del lector: “[...] la receptividad de la narrativa ajena se construye en relación al horizonte biográfico del lector, con los intereses de conocimiento que ese horizonte le ofrece”. En la narrativa ajena, una se adueña de los signos. Es decir, torna propios, hace suyos, los signos que se ajustan y que una ajusta a su construcción biográfica. En este sentido, la identidad narrativa es conmovida por la experiencia del que escribe y del que recepciona (LARROSA, 2003).

Una tensión interesante se produce en el colectivo de estudiantes en relación con poner en juego la propia voz, con la escucha y con la recepción de los relatos. Las docentes relatan que algunas estudiantes no quieren leer sus textos en voz alta, frente al grupo. Otras, en cambio, “no se animan” a leer su texto frente a sus compañeras pero le confían la lectura en plenario a la voz de otra compañera, que se ofrece a hacerlo: el relato se publica en la voz de una compañera y la autora se escucha.

Cada clase inicia con una ronda de relatos orales por parte de las estudiantes que remiten a situaciones, reflexiones o inquietudes sobre lo vivenciado en las escuelas, como también a los avances o inquietudes sobre sus producciones escritas. Estas instancias de reflexión en torno de las experiencias atravesadas por las docentes en formación, las orientaciones y problematización por parte de las docentes formadoras, y la lectura y conversación pedagógica en torno de los relatos permiten

que en cada clase se despliegan procesos de recepción de los textos y de resignificación de sentidos: no se apela a saberes teóricos para intentar justificar, explicar o fundamentar lo relatados, sino que se aborda la construcción del sentido que para los estudiantes tienen las situaciones vividas y narradas. Tampoco, desde este enfoque, la intención se centra en juzgar la experiencia narrada o las decisiones de la autora, ni se busca sobreimprimir interpretaciones personales a los relatos (forzar sentidos) o tratar de clasificar los temas o experiencias según modelos teóricos.

En palabras de Susana:

[...] venimos con un bagaje experiencial más ligado a una lógica aplicacionista. Es la lógica que se intenta revertir de alguna forma. Pero es muy complicado, no solamente por la dificultad que se plantea en relacionar lo experiencial con lo teórico, sino por la experiencia previa de venir medio formateados, los alumnos y los docentes, en pensar ‘esta teoría cómo la bajo, cómo la aplico’.

Desde el enfoque narrativo asumimos que en el trabajo de tematización pedagógica las conceptualizaciones surgirán de la lectura e interpretación co-participada de los relatos. Esto permite analizar las posibilidades de tensionar estrategias de enseñanza habituales en el nivel superior centradas en análisis categorial de los relatos docentes como meros materiales empíricos o fuentes y revisar la secuencia convencional que posiciona al saber académico, a los marcos conceptuales, como intérpretes o lentes desde los cuales intervenir sobre los relatos docentes (DÁVILA; ARGNANI; SUÁREZ, 2019).

Investigar la experiencia y lo que esto moviliza: emociones, pensamientos, posiciones

Durante los procesos de escritura y lectura de los relatos de experiencia suceden a menudo “momentos de catarsis” entre las estudiantes autoras. Sus relatos dan cuenta de los desafíos y los avatares de posicionarse como docente

en formación dentro de una escuela primaria: ponerse por primera vez el guardapolvo, “me dijeron *Seño*”, situaciones de vida de niñas marcadas por la vulneración, prácticas de enseñanza alejadas de los lineamientos curriculares, decisiones docentes a las cuales no encuentran sustentos teóricos firmes, entre otras, interpelan y conmueven a las estudiantes que se inician en las prácticas en las instituciones.

Melina comenta en una entrevista sobre la tensión que desata la experiencia en relación con los aportes de los espacios curriculares disciplinares y la construcción de una mirada problematizadora, frente a la “aplicación de categorías teóricas”:

Insistimos que el tiempo que estamos en la escuela no nos da los insumos suficientes como para tener un conocimiento profundo de su funcionamiento. No podemos hacer afirmaciones categóricas que cierran la mirada. Y correrlas de ese lugar cuesta muchísimo, principalmente porque desde las didácticas específicas se abordan algunos temas vinculados a la enseñanza desde de la crítica hacia la escuela tradicional o tecnicista, y muchas veces esos aspectos los observan en las clases.

El trabajo en clase a partir de los relatos y de los testimonios orales de las estudiantes, da cuenta del desafío pedagógico-didáctico que supone *movilizar* las percepciones, las conceptualizaciones, los puntos de vista de las estudiantes; pero también muestra la atención puesta en acompañar y cuidar en el proceso de construcción de otra posición. Las docentes buscan contener las sensibilidades, respetando el momento de emoción y habilitando los silencios, el desconcierto, la incomodidad, y dan lugar a la palabra para promover nuevas intervenciones que alienten a la reflexión y a la problematización de lo narrado.

Melina refiere al peculiar modo de vincular la escritura, la formación, la experiencia en las escuelas co-formadoras y el futuro desempeño profesional que habilita la escritura de relatos de experiencias pedagógicas y la intencionalidad didáctica de su implementación en el marco del espacio de la Práctica:

Aspiramos a que escriban. Muchas veces la dinámica de una institución escolar demanda abordar no sólo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino también el contexto administrativo, político, cultural, social. Entramos en un ritmo que da lugar a instancias de reflexión y pareciera que todo pasa. Suceden cosas interesantes para poder detenernos, reflexionar y transformar esas prácticas. Trabajamos con algunas narrativas de una docente en ejercicio para mostrarles cómo se habilita un momento para la escritura, para la reflexión. Esperamos que eso pase, que siga en la vida profesional después del profesorado.

Por su parte, las docentes formadoras se posicionan también como docentes autoras. Han llevado a cabo el ejercicio de narrar experiencias pedagógicas de su propia trayectoria profesional en el marco de espacios de formación. Sus experiencias de escritura seguramente han enriquecido las posibilidades de hacer recomendaciones pertinentes a sus estudiantes, anticipar las posibles sensaciones, actitudes y temores que las estudiantes posiblemente vivenciarán al escribir. Las docentes me comentan que “son nuevas” en este enfoque, y que año a año realizan ajustes y revisiones para redefinir la propuesta de escritura. Cierta experimentación, indagación y curiosidad pedagógica moviliza a idear otras consignas de escritura, otras invitaciones, busca promover otras vinculaciones con y entre las estudiantes, y de las estudiantes con lxs futurxs colegas y con lxs niñxs de las escuelas que habitan durante el cuatrimestre.

Además, podríamos considerar que las docentes formadoras se posicionan también como productoras de saber pedagógico en tanto colaboran en la reconstrucción crítica de las experiencias de las estudiantes a partir de la problematización de sentidos, orientaciones y racionalidades que las subyacen. Y, en ese mismo movimiento, indagan también sus propias prácticas de enseñanza, sus experiencias y los modos de transmitirlas a las docentes en formación. Recupero aquí los aportes de Contreras (2010), quien propone pensar la investigación

como experiencia de conocer, de aprender, de preguntarse por los sentidos que construimos sobre lo educativo, lo que significa “dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto” (CONTRERAS, 2010, p. 68).

Reflexiones finales

En este artículo me dispuse a compartir algunas miradas sobre las propuestas de enseñanza desplegadas en la formación docente para la educación primaria, centradas en la escritura de textos narrativos. En el intento por comprender “cómo lo hacen”, formulé algunas interpretaciones iniciales sobre ciertas estrategias que implementan las docentes formadoras en el espacio curricular de la práctica docente, que esbozan líneas de indagación a ser profundizadas en el marco de la investigación doctoral en curso. Partimos de considerar la elaboración de relatos pedagógicos como una estrategia formativa que permite recuperar la voz de las docentes en formación y desplegar procesos reflexivos en torno del conjunto de decisiones, propósitos, perspectivas y sentidos que dan cuenta de las particularidades de las prácticas desplegadas en las escuelas co-formadoras.

Vale recuperar aquí algunos desafíos y tensiones que transitan las docentes formadoras frente al despliegue de estas estrategias. Aquellos vinculados a la evaluación remiten a la exploración de dispositivos que permitan resignificar el proceso evaluativo, potenciando su carácter formador y distanciándose de la presión institucional asociada a los relatos de sí como instrumentos de control. Y otros relacionados a la formación en la *escritura pedagógica-narrativa* abren interrogantes sobre el enseñar a escribir relatos de experiencias, sobre el alentar y habilitar la construcción de narrativas que den a pensar y permitan abrir sentidos, nombrar, resignificar y transformar las prácticas educativas en

las escuelas co-formadoras desde las voces de sus protagonistas.

Finalmente, y a partir de lo desarrollado, destacar las potencialidades que asumen los espacios de intercambio y conversación en torno de los relatos como vehículos de nuevas escrituras, lecturas y reconstrucciones de las experiencias pedagógicas y como escenarios para el desarrollo de otros modos de formación. Por ello, los relatos elaborados por las estudiantes resultan insumos fundamentales para el acompañamiento y la evaluación de los espacios de la práctica docente, en la medida en que permiten entramar reflexiones pedagógicas y didácticas situadas y acercarse a los recorridos de afiliación al oficio y de la construcción de la identidad profesional docente (SUÁREZ, 2018).

Referencias

- AGUIRRE, Jonathan. **Formación docente, documentos oficiales y narrativas de los sujetos. hacia un abordaje de políticas públicas con rostro humano**. II Jornadas de Investigadores en Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, GIEEC y CIMED. Universidad Nacional de Mar del Plata. 17 y 18 de septiembre de 2014. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/4jie/paper/viewFile/2664/1014>. Acceso en: 15 nov. 2019.
- ALEN, Beatriz; ALLEGRONI, Andrés. **Los inicios en la profesión**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2019.
- ALLIAUD, Andrea. Experiencia, saber y formación. **Revista de Educación**, Mar del Plata, año 1, n. 1, p. 141-157, 2010. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11. Acceso en: 15 nov. 2019.
- ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel (coord.). **El saber de la experiencia**: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO, 2011.
- ANDERSON, Gary; HERR, Kathryn. El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. In: SVERD-
- LICK, Ingrid (comp.). **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 47-69.
- ARGNANI, Agustina. Aportes del enfoque (auto) biográfico-narrativo en educación a la formación inicial de docentes: dispositivos y estrategias para la investigación de la propia práctica. In: ORCE, Victoria (Comp.) **La educación como espacio de disputa**. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación. Buenos Aires: EFFyL, 2017. p. 213-234.
- ARGNANI, Agustina. **Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente**. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso. 2014. 184f. Tesis (Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, 2014.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlin, v. 7, n. 4, 2006. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>. Acceso en: 18 nov. 2019.
- BOMBINI, G. (comp.). **Escribir la metamorfosis**. Buenos Aires: El Hacedor, 2012.
- CALVETE, Marcela; DE LAURENTIS Claudia. **Identidades docentes en formación**: las narrativas en el aula como medio de reflexión y análisis. II Jornadas de Investigadores en Educación. Departamento de Ciencias de la Educación, GIEEC y CIMED. Universidad Nacional de Mar del Plata. 17 y 18 de septiembre de 2014.
- CONTRERAS, José. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria (comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 21- 85.
- DÁVILA, Paula. **Escribir e interpretar la experiencia**: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. 2014. 183 f. Tesis (Maestría en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2014.
- DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina. Experiencias pedagógicas de educadores sociales: aportes a la formación técnico-profesional desde la investigación autobiográfica y narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, 2020. En prensa.

DÁVILA, Paula, ARGNANI, Agustina, SUÁREZ, Daniel. Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re) conocimiento para la formación docente. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 33, n. 3, p. 141-158, dic. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación**. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras/UBA, 2009.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Diseño Curricular Formación Docente Niveles Inicial y Primario (DGCyE)**. La Plata, 2007.

EDELSTEIN, Gloria E. El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, n. 17, p. 3-7, 2000. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6625>. Acceso en: 11 nov. 2019.

HERMIDA, Carola. Artesanías de la palabra. Sobre la narración de las prácticas docentes de literatura. **Catalejos – Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños**, v. 1, n. 2, p. 94-115, jun. 2016.

LARROSA, Jorge. **La experiencia y sus lenguajes**. Seminario internacional La formación docente entre el siglo XIX. Teatro Nacional Cervantes, 28 y 29 de noviembre de 2003. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2003.

NOVOA, Antonio. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación. In: POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry; CASTRO, Miguel (comp.). **Historia cultural y educación**. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor, 2003. p. 61-84.

PAÑAGUA, Laura; MARTÍN-ALONSO, Diego; BLANCO, Nieves. Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. Monográfico “Narrativas en la formación del profesorado”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 33, n. 3, p. 11-28, dic. 2019.

PASSEGGI, M. Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. In: PASSEGGI, María C.; SOUZA, Elizeu Clementino de (coord.). **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Ai-

res: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2010. p. 173-206.

QUILES-FERNÁNDEZ, Emma; OROZCO MARTÍNEZ, Susana. Atender a las tensiones educativas en la Formación Inicial del Profesorado: la indagación narrativa como práctica pedagógica. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 33, n. 3, p. 105-120, dic. 2019.

RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración**. México: Siglo XXI, 1995.

RIVAS FLORES, Ignacio. Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. In: SVERDLICK, Ingrid (comp.). **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007. p. 111-145.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencia y formación. In: PASSEGGI, María C.; SOUZA, Elizeu Clementino de (coord.). **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/UBA, 2010. p. 153-172.

SUÁREZ, Daniel. **Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar**. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. 2009. 412 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, 2009.

SUÁREZ, Daniel. Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. **Revista Voces en el Fénix**, n. 75, p. 116-123, dic. 2018. Disponible en: <https://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-75>. Acceso en: 15 nov. 2019.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula. Investigación biográfica y (auto)biográfica en educación en Argentina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 8, p. 350-373, mayo/ago. 2018.

SUÁREZ, Daniel; ARGNANI, Agustina; DÁVILA, Paula. Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, n. 42, p. 43-56, jul./dic. 2017.

Recebido em: 01/10/2019

Aprovado em: 20/04/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.