

¿Narrativas en la formación de los futuros docentes?

Lic. Mtra. Soledad Rodríguez Morena¹
Lic. Mtra. Silvana Arbelo Hernández²

Resumen

Este artículo procura explorar, repensar, y reconstruir algunos aspectos que caracterizan la formación docente en la actualidad, particularmente, la práctica docente. De esta forma, el presente texto da cuenta de reflexiones y narrativas que surgieron a partir del diálogo con diferentes autores y del intercambio realizado con los estudiantes magisteriales, durante los últimos tres años. Escuchamos así, las voces de los protagonistas.

Tras revisar y considerar el valor de las narrativas en la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes, se concluye planteando la necesidad de crear y generar espacios colectivos, a nivel interinstitucional, en los que sea posible compartir, repensar y analizar experiencias pedagógicas.

Introducción

[...] las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de las cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas

¹ Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR). Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR). Maestra de Educación Primaria (Institutos Normales de Montevideo, CFE). Profesora de Investigación Educativa en los IINN y de Pedagogía en el IPA. Docente Contenidista del área de Ciencias Sociales (Consejo de Educación Inicial y Primaria) en el Portal Uruguay Educa de la ANEP. Integrante del Grupo de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd) del Instituto de Educación (FHCE, UdelaR).

² Maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR). Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR). Maestra de Educación Primaria (IFD de Pando, CFE). Profesora de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente en el IFD de la Costa (CFE). Maestra de Apoyo en Escuela Pública. Integrante del Grupo de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd) del Instituto de Educación (FHCE, UdelaR).

consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. (McEwan y Egan, 1998, citados por Suárez, Ochoa y Dávila, 2013, p. 7).

La producción de este texto surge a partir de nuestro trabajo como profesoras de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente (asignatura de 4º año de Magisterio) en un Instituto de Formación Docente dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE). A partir de esas experiencias sentimos la necesidad de explorar, revisar, repensar y reconstruir algunos aspectos que caracterizan la formación docente en la actualidad, particularmente, la práctica docente. De esta forma, pretendemos dar cuenta de reflexiones y narrativas que surgieron a partir del diálogo con diferentes autores y del intercambio realizado con los estudiantes magisteriales. En esas instancias de intercambio, reflexión y aprendizaje recíproco vislumbramos que los estudiantes o maestros practicantes vivencian ciertas tensiones y contradicciones en la formación que reciben en el Instituto de Formación Docente por un lado, y en la institución escolar donde realizan la práctica docente³, por otro. A partir de allí comenzamos a cuestionarnos sobre esta formación inicial, preguntándonos: ¿Por qué existe esta escisión o ruptura? ¿Dónde se encuentra la dificultad para hallar puntos de contacto o coordinación entre lo que supone la teoría y la práctica? ¿Se debe a lógicas institucionales diferenciadas? ¿En qué instancia el estudiante o practicante podrá superar los “espacios vacíos” o “huecos” de la formación docente? ¿Se promueve realmente lo que propone el Perfil de Egreso del Plan de Formación Docente 2008? ¿Se potencia así la formación de verdaderos profesionales de la educación?

Al intentar dar respuesta a estas interrogantes nos enfrentamos a un amplio campo de análisis y a diferentes obstáculos que de inmediato cercan las posibles respuestas. Por esta razón, decidimos escribir con el objetivo de impulsar o generar “movimientos”, es decir, nuevos caminos que, desde nuestra perspectiva, puedan conducir a la tan anhelada profesionalización docente, partiendo de una visión crítica de la actual formación.

Consideramos que ser profesionales de la educación implica antes que nada querer serlo. Es estar convencidos de lo que somos y predicamos, lo cual implica asumir riesgos, responsabilidades y compromisos, con nosotros mismos y con los demás. Como expresa Perrenoud (2006): “[...] **no habrá**

³ Cuando hacemos referencia a la práctica docente no nos centramos únicamente en el “hacer”. Las prácticas involucran siempre pensamiento y valoración, así como también diversas nociones o imágenes sobre el mundo. “[...] acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales.” (Davini, 2015, p. 24).

profesionalización alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas.” (p. 9).⁴

Estamos convencidos del hecho de que desde la formación magisterial se deben crear espacios y tiempos para poder analizar, objetivar, historizar, y resignificar las prácticas a los efectos de constituir una verdadera comunidad de aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, esto puede sentar las bases de futuras instancias que generen cambios y modificaciones en quienes se conciben verdaderos autores o protagonistas de su formación.

La formación docente: un proceso de construcción

Acordamos con Liliana Sanjurjo (2012) que la formación docente constituye el proceso a través del cual el maestro se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente. En este proceso formativo podemos reconocer diferentes trayectos: la *biografía escolar*, la *formación inicial*, los *procesos de socialización profesional* y el *desarrollo profesional*. En palabras de la autora:

Los estudios e investigaciones acerca de la formación docente han señalado que **los trayectos más asistemáticos y acríticos, la biografía escolar y la socialización profesional son de alto impacto en relación a los trayectos sistemáticos y formales de formación inicial y continua.** (2012, p. 37).⁵

Distintos autores como Alliaud (2004), Sanjurjo (2012), entre otros, consideran de alto impacto aquellos aprendizajes que influyen y dejan marcas profundas en la manera en que asumimos nuestras prácticas. De esta manera, enfatizan la importancia de revisar y examinar críticamente, reflexivamente la *biografía escolar* y los *procesos socializadores*. Del mismo modo, destacan la utilización de *dispositivos de formación* que generen mayor impacto que los aprendizajes realizados en la *formación inicial* y durante todo el *desarrollo profesional*.

Cabe mencionar, que acordamos con Davini (1995) en definir a la “biografía escolar” como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos -habitualmente en forma inconsciente-, que constituyen una base reguladora de nuestras prácticas. “Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos

⁴ Los destacados son nuestros.

⁵ Los destacados son nuestros.

vivencialmente y sin mediación crítica.” (Sanjurjo, 2012, p. 37). Para dar cuenta de ello compartimos las palabras de una estudiante magisterial que narra un período de su *biografía escolar*:

Mi primer año escolar, año que recuerdo como mi mejor experiencia dentro de esa institución, lo cursé de la mano de un maestro que fue un gran pilar en aquel momento “el maestro Luis”. Me había mudado hacía muy pocos meses al barrio por lo que no tenía amigos, conocidos, ni lo que se pudiera asemejar a ello; todos esos miedos, supongo lógicos y naturales de ser “la nueva”. ¡¡Todo era tan ajeno!! Hogar, escuela, compañeros, el contexto en su totalidad, pero así mismo, enseguida me sentí parte de ello y sabía que estaba en el lugar que debía estar. Todos mis compañeros de clase ya se conocían por haber cursado juntos nivel inicial (cosa que yo no había podido vivenciar...)[...]. Mi maestro, el maestro Luis, una persona encantadora y muy cálida, me recibió con tanto cariño y del cual aprendí tanto (más allá de conocimientos). Es esa imagen de “docente modelo” que llevo registrada hoy por hoy en mi memoria, y de la cual me gustaría ser transmisora durante toda mi trayectoria docente. Todos los miedos, inseguridades propias de enfrentarme a una nueva etapa de mi vida, la etapa escolar, fueron desapareciendo a medida que me iba adaptando a ello, sintiéndome parte. Fue así que cursé felizmente mi primer año, obteniendo grandes resultados, finalizado el mismo. Conocí grandes amigos, muy buenos compañeros, aprendí y me nutrí de ese grupo humano tan lindo y culminé un año hermoso de grandes vivencias. (Sabrina Ávila, estudiante de 4º año de Magisterio, 2013).

La “socialización profesional” da cuenta de los procesos que se llevan a cabo, tanto en el instituto formador, como en los lugares de inserción laboral a través de los cuales se va construyendo un conocimiento de acción acerca de las propias prácticas. Por su parte, el concepto de “desarrollo profesional” intenta agregar a la ya conocida concepción de “formación continua” la idea de que la formación en una práctica no constituye un proceso en el cual solo se recibe desde fuera una capacitación, sino que supone implicación directa del que se forma. (Sanjurjo, 2012). En tal sentido, la autora expresa:

[...] **la formación se lleva a cabo a través de múltiples dispositivos**, no excluyentes, contruidos a tal fin (socialización de experiencias, trabajo en equipos, socialización en las escuelas, lecturas, estudios sistemáticos posteriores al grado, cursos, seminarios, jornadas, talleres, asesoramiento en servicio, escrituras, participación de ofertas socioculturales del medio, entre otros), pero que **la propia práctica es una fuente inagotable de nueva formación, fundamentalmente, si se logra un permanente ejercicio reflexivo sobre ella.** (Sanjurjo, 2012, p. 38).⁶

Aprendizaje y singularidad

Según Denise Vaillant y Carlos Marcelo (2012) diferentes autores coinciden respecto a que los procesos de cambio deben atender

⁶ Los destacados son nuestros.

necesariamente “**la dimensión personal del cambio**”, es decir, la atención al impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del docente: sus creencias, sus valores, sus sentimientos.

Aprendizaje, formación y experiencia aparecen como conceptos interrelacionados, aunque no necesariamente estén recíprocamente determinados. Así, queda claro que, aunque puede haber experiencia sin aprendizaje **la formación y el aprendizaje de los adultos requiere tomar en consideración la experiencia directa de trabajo, como punto de partida, como componente a incorporar, en suma, como elemento de la formación.** Pero no cualquier tipo de experiencia produce aprendizaje y desarrollo: la experiencia puede ayudar al aprendizaje, pero también puede devenir en obstáculo. (Vaillant y Marcelo, 2012, p. 26).⁷

En tal sentido, Dewey (1938, citado por Vaillant y Marcelo, 2012) planteaba el efecto negativo que algunas experiencias podrían tener para futuros aprendizajes. De esta manera, el autor afirmaba que **lo importante es la calidad de la experiencia que se tenga.** Para que las experiencias posean calidad, deberían asumir al menos tres principios: **continuidad, interacción y reflexión.** La *continuidad* hace referencia a la idea de un *continuum* experiencial, es decir, a una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo. A su vez, da cuenta de una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto que se implica en ella. Ello supone que las experiencias representan no solo un desarrollo cognitivo, sino también personal. El principio de *interacción* plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplo de la realidad. En esta interactúan los diferentes componentes conceptuales o metodológicos que pueden presentarse por separado a los estudiantes en formatos de asignaturas diferenciadas. Finalmente, si se aprende de la *experiencia*, es porque reflexionamos, analizamos lo que hacemos y por qué lo hacemos, lo que nos conduce a tomar consciencia de las complejidades del trabajo profesional docente.

Desde la perspectiva de Vaillant y Marcelo (2012), la autoformación incide en la autonomía, participación y liderazgo por parte del adulto que toma la iniciativa de aprender solo o en equipo.

Compromiso	Los adultos se comprometen con el aprendizaje cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes y se perciben con utilidad inmediata.
Implicación	Los adultos se implican personalmente cuando se tienen en

⁷ Los destacados son nuestros.

	cuenta sus ideas y/o conocimientos previos, sus preocupaciones, sus inquietudes, sus juicios...
Autonomía	Los adultos se involucran cuando se tiene en cuenta su deseo de autonomía y de estar al origen de su propio aprendizaje
Resistencia	Los adultos se resisten a aprender en situaciones que se perciben como impuestas o arbitrarias
Motivación	Los adultos tienen una motivación interna para aprender, hay que pensar en crear las condiciones que promuevan lo que ya existe
Confianza	Los adultos requieren confianza en actividades de formación en las que se demuestra respeto y preocupación por el que aprende

Tabla: Rasgos del aprendizaje adulto

Fuente: Adaptación del cuadro de Marcelo, (1995, citado por Vaillant y Marcelo, 2012).

Consideramos que la autonomía y la autoformación deben promoverse desde la formación de los docentes y debe ser una construcción a lo largo de toda la carrera. La autoformación no debería ocurrir únicamente en ocasiones efímeras o transitorias puesto que deben crearse cimientos sólidos que promuevan una verdadera autonomía y autoría de lo que es ser un profesional de la educación. De lo contrario, como afirma, esta estudiante magisterial, se promueve, de algún modo, una semiautonomía, un semicompromiso, en síntesis, una semiprofesión.

El motivo de esta narrativa fue la paradoja que viví hoy, cuando justamente ahora, en el momento en que se nos estaba pidiendo autonomía, mi Maestra Adscriptora me decía cosas que nunca me había dicho [...]. Por supuesto que, una vez más, por obvias razones, asentí y comencé a trabajar en el armado de dichas secuencias y benditos contenidos, no sin dejar de reflexionar un poco sobre todo esto relacionado con el rol del Maestro Practicante y eso que nos separa del ser un maestro titulado, en este caso la autonomía. Considero que la autonomía, uno de los principios fundamentales del profesionalismo docente es, durante los años de práctica, una mímica, una actividad carente de verdadera responsabilidad. Por consiguiente, creo que el producto de tales acciones "autónomas" no son del todo, nuestra obra, sino un producto a medias, algo que nos "han dejado hacer" y no algo que "hemos decidido hacer de facto". Me pregunto, ¿será esta pseudo autonomía obturadora o habilitadora de aprendizajes para el posterior ejercicio de la docencia titulada? Concluyo que ni lo uno ni lo otro en su totalidad, considero que no obtura totalmente porque de hecho realizamos la actividad,

pero tampoco habilita en su totalidad porque no existe total libertad de decisión y acción. Al final termina siendo una experiencia a medias, con sabor a poco, con el consuelo de saber que no será tan grave si nos equivocamos en la decisión, pero que tampoco será tan satisfactorio si tomamos la decisión correcta. Termina siendo eso, un aprendizaje a medias para un Maestro Practicante... también ¿“maestro a medias”? (Fernanda Cítera, estudiante de 4º, 2015).

Acerca del perfil del profesional docente

Según el Plan 2008 desde la Formación Docente se debe redefinir el rol y plantear la propuesta curricular que proporcione a los futuros educadores la formación que les permita desarrollarse como profesionales y como personas, dentro del marco de la educación formal, en los diferentes contextos en los que trabajen. Esta propuesta tiene que producir las rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión con el aporte de todos los actores involucrados (ANEP-CFE, 2008).

En este contexto, el Documento Final del Sistema Nacional de Formación Docente (2008) establece el perfil de egreso del profesional docente y esta definición parte de la relación dialéctica de la educación y la transformación social, enmarcada en los fines institucionales de *docencia, investigación y extensión*. En tal sentido, ser docente supone un profesional: que asume su condición de “sujeto situado” en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico, en los que se construye y reconstruye su rol; formado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales; capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas, en el marco de las prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más justa y solidaria, fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos; comprometido con la formación integral de sus estudiantes; que reafirme su condición de enseñante y, por tanto, su compromiso con los procesos educativos; y capaz de problematizar sus conocimientos y reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas. (ANEP- CFE, 2008).

Conforme con lo expuesto y frente a la realidad actual que experimentan, vivencian, y narran los maestros practicantes, podemos esbozar las siguientes interrogantes: Hoy en día ¿se combate realmente la matriz normalista que sustenta la formación docente? ¿Avanzamos verdaderamente hacia una matriz crítica? ¿Existe un trabajo coordinado, promotor de intercambios, favorecedor de que el docente no acote su trabajo únicamente al aula? ¿Se genera la apertura suficiente para investigar? ¿Hay tiempos y

espacios estipulados para ello? ¿Se promueve una auténtica autonomía y participación desde los centros educativos formadores? Y más aún, ¿se propician instancias para que los estudiantes puedan formar parte de la construcción de programas, planes y políticas educativas? Muchas de estas preguntas se responden a partir del planteo de Guillermo Pérez Gomar (2009), quien afirma:

[...] en las prácticas formativas se observan varias contradicciones para el logro de estos objetivos, como [...]: un currículum excesivamente escolarizado donde la interdisciplinariedad no está presente; un importante número de asignaturas que fragmenta el espacio del saber y de la enseñanza-aprendizaje; un sistema de evaluación tradicional donde el examen mantiene un lugar principal y las discusiones se remiten al sentido de la calificación para obtener la exoneración de la asignatura; el docente sigue siendo el eje de la formación, manteniendo amplios márgenes de poder y colocando al estudiante en un lugar de beneficiario y no de sujeto; ausencia de espacios para enseñanza de la investigación; priorización de los espacios disciplinares corporativizados frente a los intereses estudiantiles; escasa personalización en grupos masificados, etcétera... Prácticas, en definitiva, que se alejan de la pretensión de un egresado “autónomo”, sujeto de “prácticas democráticas”, “protagonista”, formado en el “trabajo colaborativo”, con “actitud investigativa, reflexiva y creativa”, que plantee “alternativas” y que pueda superar las “contradicciones teoría/práctica”. Pero todo esto no es extraño ya que sabemos que por bien diseñado que esté un plan, cuando las ideas se introducen en la práctica suelen generar consecuencias perseguidas intencionalmente pero también consecuencias no buscadas e incluso contraproducentes. (pp. 2-3).

¿Contrastes y contradicciones?

Práctica... ¿Qué puedo decir? Lo que sí tengo claro es que, hay una separación muy grande entre teoría y práctica. Una son todas palabras bonitas, repetir autores, “la educación es un proceso socializador”...y la podría seguir, pero ya saben todos como sigue. Y otra cosa es la práctica cuando uno agarra el programa y no sabe para dónde arrancar, esto es lo que se debería trabajar, esto es lo que se debería enfocar desde el Instituto, más preparación, menos discurso. (Virginia Mirabales, estudiante de 4° año, 2015).

Como se puede apreciar, los estudiantes de Magisterio, plantean la existencia de un divorcio creciente entre la teoría abordada en los Institutos de Formación Docente y la práctica que realizan en la institución escolar. En tal sentido, Gimeno Sacristán (1989) afirma que las ciencias o disciplinas que abordan los problemas educativos han construido un cuerpo científico voluminoso que contrasta con usos rutinarios en la práctica de la enseñanza, más acordes con unos conocimientos, en gran parte, caducados o envejecidos en cuanto a su actualidad científica.

A su vez, desde la perspectiva de los estudiantes, el Plan 2008 establece un desfase entre los talleres de profundización teórica y apoyo a la

práctica docente (Lengua, Matemática, Geografía, Biología, Físico-Química, e Historia) y las áreas de conocimiento (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Conocimiento Artístico) que los maestros practicantes deben trabajar con los niños en la escuela. Por ejemplo, en la Práctica Docente II, correspondiente a 2° año de Magisterio⁸, los estudiantes deben abordar con los alumnos de la escuela de Práctica las áreas de Matemática y de Lengua, pero no poseen formación para ello debido a que los talleres de profundización teórica y apoyo a la práctica docente se deben cursar recién en el 3er año de la carrera. Asimismo, desde la óptica de los maestros practicantes, en muchas ocasiones, lo que se aborda en esos talleres no tiene relación alguna con lo que realmente necesitan para trabajar con los escolares.

Una crítica reiterada por parte de los estudiantes magisteriales es la falta de coordinación entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas donde deben realizar la Práctica Docente. Esto se plantea, sobre todo, en la práctica de 4° año debido a que se designan escuelas insertas en contextos de extrema pobreza o como se denominan en la actualidad Escuelas Aprender.⁹ En estos centros educativos no todos los maestros pueden contar con practicantes en sus clases debido a que, en algunos casos, los docentes de aula no cumplen con los requisitos requeridos para trabajar como maestro adscriptor.

Cabe aclarar, que los docentes adscriptores no cuentan con espacios institucionalizados para coordinar con el director de la escuela y con el director del Instituto de Formación Docente, por lo que se hace difícil lograr acuerdos, consensos o contratos, imprescindibles estos para el logro de una buena formación. La ausencia de un espacio formal para los intercambios entre los actores educativos deja librado a la buena disposición personal el hecho de que exista algún encuentro. De acuerdo con Loyola y Poliak (2002) podría considerarse a la práctica docente como un espacio de interrelación conflictivo -entre dos instituciones- que adopta una definición propia, según las situaciones que se ponen en juego. La práctica como realidad institucional específica, construida en la intersección entre escuela y el instituto formador, se concreta en espacios y tiempos que, si bien, presentan características comunes, adoptan rasgos particulares en cada caso. Formalmente ambas instituciones establecen la duración y el lugar en el que la práctica se desarrollará, pero en su concreción se observa la escasa vinculación interinstitucional como una cualidad del dispositivo. Al respecto las autoras señalan:

⁸ Se sugiere observar la malla curricular del Plan Nacional Integrado de Formación Docente 2008. ANEP - CFE.

⁹ Aprender: Atención Prioritaria en Entornos con dificultades Estructurales Relativas.

Las limitaciones de tiempo y espacio son los indicios visibles de la falta de una definición clara de la entidad y significación que tiene la residencia para las instituciones involucradas. Los aportes de la residencia hacia la escuela y el instituto formador, en general, parecen no ser recuperados; los balances acerca del beneficio mutuo de la experiencia no se rescatan en espacios comunes de intercambio, ni al interior de cada una de las instituciones (Loyola y Poliak, 2002, p. 152).¹⁰

Al mismo tiempo surge de los estudiantes que esta falta de “conexión” o coordinación entre ambas instituciones formadoras también se da entre estas y otras instituciones que hacen a las comunidades educativas. Desde el interior de dichas instituciones pocas veces se da una apertura hacia la comunidad, lo cual se constituye en un obstáculo para quienes luego deberán tener contacto “obligado” con otras instituciones, como la familia, la policlínica de zona, las ONG, centros barriales, otras escuelas, y la comunidad en general. Ese contacto y esa coordinación son fundamentales porque desde esas instituciones provienen los educandos con los que el docente establece un vínculo día a día y donde se entrelazan las subjetividades.

Lo expresado puede percibirse, palpase, a través de las palabras de otra estudiante de Magisterio:

Todo parecía un día más de escuela: voces, saludos, lamentos, gritos, tónicas, filas, Ezequiel y sus picardías, útiles, libros, cuadernos, timbre. Todos adentro. En 6^ºA esa era una mañana distinta, salíamos a recorrer el barrio en el marco de nuestro estudio del arte urbano y las manifestaciones culturales de la ciudad. Teníamos objetivos concretos, una mirada entrenada para detectar dónde la cultura se había materializado en muros y columnas, pero más importante aún, el desafío de mirar más allá de lo escrito y descifrar aquello que la ciudad nos está gritando. Además del propósito estrictamente pedagógico dentro de la actividad, debidamente planificada desde su área de conocimiento, otro desafío se había presentado, así como de casualidad: los niños querían que conociera su barrio. Yo, practicante de tercer año de magisterio que por segundo año consecutivo realizo mi práctica docente en esa misma escuela. Yo que conozco la escuela de arriba abajo, pero que no conozco el barrio. Contextualizo actividades, armo unidades, pienso secuencias desde la enseñanza e intento guiar los aprendizajes. Pero no conozco el barrio. Qué extraño resulta mirarlo de esta forma: cuántas experiencias he perdido enfrascada en planificaciones, parciales, recursos, propósitos, fundamentaciones, carpetas, cartulina, XO. Peor aún, cuántas historias no escuchadas mientras mis fundamentaciones plasmaban el deseo de *“formar sujetos autónomos y críticos, conscientes de su lugar en el contexto socio-cultural actual y su potencial desarrollo en la construcción del futuro”*. Sigo convencida de ello y realmente creo que hacia allí debemos dirigirnos, pero lo que germinó luego de caminar toda la mañana fue si realmente lo estaba haciendo desde ese lugar que debía [...]. Entramos, preguntamos, conocimos; o mejor dicho, entramos, preguntamos, yo conocí. Y descubrí que no conocía nada, pocas historias detrás de esos rostros, y ahí entendí que esa mirada que uno imprime en el otro nunca es genuina si no se detiene, por lo

¹⁰ Los destacados son nuestros.

menos una mañana, a conocer el lugar donde se construye parte de la subjetividad de cada niño [...]. (Martina Mattos, estudiante de 4° año, 2015).

Luego de este relato que habla por sí mismo, volvemos a cuestionarnos acerca de cómo promover la profesionalización docente cuando existe todavía un fuerte peso de lo *instituido*, de lo hegemónico, con lógicas propias que normalizan, aquietan, y apaciguan los movimientos *instituyentes*.

En función de lo expuesto, podemos decir, además, que en la práctica docente, muchas veces, las condiciones de la tarea educativa sobrepasan a los sujetos y a las posiciones que estos ocupan. En este marco, los estudiantes se encuentran en una posición de desventaja asimétrica, por lo cual, su autonomía también es cercada, al mismo tiempo, que se los “invita” a continuar y perpetuar lo *instituido* y no a innovar, alterar o transformar. Desde la perspectiva de Loyola y Poliak (2002):

[...] en muchos casos los/as profesores/as aconsejan a sus alumnos seguir las pautas generales de la escuela en la que se insertan, del grado en que son recibidos y especialmente de la maestra que los acompaña. Los recién llegados parecen recibir sugerencias de que **entrar sin hacer ruido les permitirá un recorrido más armónico, llevadero [...] también algunos maestros opinan que el residente debe continuar con el estilo que ellas utilizan en el aula, sin mayores innovaciones; naturalizando así, la adecuación del novato a los parámetros vigentes.** (p. 128).¹¹

Una vez más, destacamos, más allá de las complejidades mencionadas, que a partir de la escritura, y de la narración de vivencias como las que se explicitan a lo largo del texto, podemos comenzar a trascender, resignificar y transformar verdaderamente las circunstancias educativas en las que estamos inmersos.

Las narrativas: construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes

Son pocos los docentes que nos invitan a pensar en las huellas que la práctica, en este caso, pueda habernos dejado, tanto positivas como negativas. Lo curioso del caso es, que a la hora de ponerme a reflexionar sobre las distintas situaciones vividas y compartidas fue difícil encontrar o mejor dicho recordar las gratificantes para poder compartirlas [...]. (Paola Randolfe, estudiante de 4° año, 2015).

En primer lugar, debemos reflexionar respecto al hecho de por qué - según los estudiantes- son pocos los docentes que se animan e invitan a

¹¹ Los destacados son nuestros.

indagar y resignificar las prácticas. Al mismo tiempo, nos inquietamos ante el hecho de que, en ocasiones, los educandos no se animan a expresar lo que sienten cuando se intenta poner en práctica el arte de narrar. Muchas veces, las experiencias que “vienen a la mente” son negativas y allí aparece el temor o la sensación de “no poder expresarlo”. Es así que, remueven en su ser y encuentran algo gratificante. Frente a esto nos volvemos a preguntar: ¿A qué le tememos? ¿Alguien nos juzgará? ¿Qué sucede cuándo nos interpelamos a nosotros mismos? ¿Estamos preparados realmente para la autocrítica?

Acordamos con Alicia Caporossi (2012) que en las narrativas que los sujetos producen aparecen las historias del conocimiento, de las concepciones de las ciencias, del arte, es decir, están presentes las historias del colectivo humano. En sus palabras: “Narrar es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades, o sea que el sujeto no se apropia de esa producción en un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes.” (Caporossi, 2012, p. 109).

A su vez, valiéndonos del planteo de esta autora, consideramos a la narrativa como parte de la acción humana. Sostenemos que al narrar no solo resignificamos el pasado en el presente, sino que tenemos la capacidad de inaugurar algo nuevo, en cuanto la acción humana de narrar se da en una red de relaciones multirreferenciales y, a la vez existentes, pues no tiene lugar en el aislamiento, de modo, que siempre hay otros y se hace con otros.

La narrativa permite la recuperación de la autoría de las prácticas, el reconocimiento del proceso de construcción del conocimiento profesional docente y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Caporossi, 2012, p. 113). En tal sentido, la narrativa constituye un dispositivo o estrategia imprescindible para la transformación y el enriquecimiento de nuestras prácticas educativas. El contenido de la aquella, “[...] **posibilita reвер el propio proceso de enseñanza, volver sobre la práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar.**” (Caporossi, 2012, p.112).¹² Pues bien, resignificar dichas experiencias tiene que ver con *las zonas conscientes*, al decir de Davini (2015), dado que estas, en sentido estricto, nos permiten reflexionar, analizar, fundamentar, así como también, tomar decisiones sobre nuestra labor diaria. A continuación compartimos algunos párrafos de la narrativa de una estudiante magisterial, al iniciar la Práctica Docente correspondiente al último año de la carrera:

[...] cuando supe que definitivamente me tocaba primero tuve varias sensaciones, por un lado alegría, ya que las clases chicas son mis preferidas, pero cuando me puse a pensar

¹² Los destacados son nuestros.

que 20 niños iban a depender de mí para aprender a leer y a escribir el terror apareció. Pero eso no fue todo, cuando la directora nos comentó que este año íbamos nosotras a ser las maestras, que teníamos que hacer plan anual, plan semanal, plan diario, unidades, secuencias didácticas, carnets y demás, el pánico me superó. Tuve la sensación de que no estaba preparada para todo eso, que era demasiada presión y no iba a poder con tanta responsabilidad.

Para mi tranquilidad me tocó una maestra que adora lo que hace y le encanta trabajar con practicantes, donde el diálogo y los consejos son cosas de todos los días. Desde un primer momento me hizo sentir totalmente cómoda al presentarme como una maestra más, explicándoles a los niños que si bien yo estaba aprendiendo no era menos que ella y que podían recurrir a cualquiera de las dos indistintamente.

Otro de los aspectos que me genera más incertidumbre y miedo va más allá de los que sucede en clase, y son las distintas realidades a las que nos enfrentamos a diario. Por un lado, el no estar segura de cómo actuar en cada caso y muchas veces no saber si la decisión es la correcta o no hasta que ya pasó. Por otra parte, también, el no tener claro hasta dónde involucrarme y hasta dónde realmente va mi trabajo como docente, aspecto que va directamente relacionado con el miedo a no poder poner distancia y que las distintas historias me afecten más de lo que deben y lleguen en algún momento a influir en mi trabajo como docente (Florencia Quinaz, estudiante de 4º año, 2013).

Así pues, a partir de las narrativas, los educadores podemos asumir posiciones cada vez más reflexivas sobre nuestro propio hacer. La experiencia es acción con sentido, por ende, narrar tiene que ver con la reconstrucción del sentido atribuido a la experiencia (Suárez y Dávila, 2009). Al decir de Sanjurjo (2012): “Las acciones y su descripción están siempre en la base de todo proceso de construcción de conocimiento. De allí que se recupere la escritura de los docentes como un dispositivo de alto impacto.” (p. 21).

La reflexión puede incluir una o varias dimensiones. De esta forma, es posible reflexionar sobre supuestos y creencias, sobre el contenido a enseñar, sobre las concepciones internalizadas acerca del aprendizaje y de la enseñanza, sobre las problemáticas, sobre el contexto socio-político y cultural que las condiciona, entre otros aspectos (Sanjurjo, 2012). Consideramos de fundamental importancia que la formación en la reflexión incluya la totalidad de estas dimensiones.

Esta actitud no se construye espontáneamente en cada persona. **Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante [...] corresponde especialmente a la formación inicial y continua desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondiente.** (Perrenoud, 2006, p. 43).¹³

Pensamos que, desde los espacios de formación profesional, es fundamental penetrar en los significados que los maestros practicantes fueron construyendo y exponerlos a las teorías pedagógicas. Desde la perspectiva de Alliaud (2009), trabajar con los estudiantes las experiencias pedagógicas,

¹³ Los destacados son nuestros.

discutirlas, confrontarlas con la *teoría pública* es uno de los pilares fundamentales que debería sostener la formación profesional.

Consideramos que el valor de la narrativa, como dispositivo para la transformación de nuestras prácticas, también se vincula con la necesidad de comenzar a “hacer foco” en aquello que, de alguna forma, queda relegado, o escondido en algún rincón de nuestro ser. De acuerdo con Suárez y Dávila (2009), la *etnografía de la educación* se encarga de documentar aspectos no documentados de la vida escolar, con la paradoja de que la institución escolar constituye un ámbito donde todo se documenta, pero no en el sentido deseado, puesto que nos quedamos presos de la burocracia y el sistema. La narrativa se propone sacar a la luz “lo no dicho”, “lo no documentado”, incorporando lo subjetivo y el ser en sí mismo, por lo cual adquiere valor. Trabajar sobre los relatos es realizar una tarea hermenéutica, que puede fortalecer el trabajo entre pares e ir afianzando el trabajo colaborativo.

Apostamos, a su vez, a la socialización y publicación de estos relatos pedagógicos, puesto que desde ese mismo momento el docente narrador se vuelve autor. En esta línea, pensamos que pueden ser oportunas las publicaciones en revistas de los Institutos de Formación Docente, en diarios escolares, blogs, entre otros, así como también, generar ateneos y talleres de documentación narrativa. En estos debería trabajarse en un plano de horizontalidad, comenzando así a mostrar lo que somos, lo que hacemos, lo que sentimos en pos de una transformación de “abajo hacia arriba”, donde todos seamos actores y autores de nuestra propia profesionalización.

Reflexiones finales

“El acto interpretativo vive en el espacio entre la familiaridad y la extrañeza y es imperfecto, porque es incompleto.” (Gadamar, 1991).

A partir del intercambio realizado con los estudiantes magisteriales, durante los tres últimos años, pudimos vislumbrar que estos vivencian ciertas tensiones y contradicciones entre la formación que reciben en el Instituto de Formación Docente y la institución escolar donde realizan la práctica. Es así que nos cuestionamos respecto de esta formación inicial con la finalidad de generar ciertos “movimientos” que, a nuestro modo de ver, puedan conducir a una verdadera profesionalización docente.

Cabe señalar, que la formación docente constituye el proceso a través del cual el maestro se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente. En este proceso formativo podemos reconocer diferentes trayectos: la *biografía escolar*, la *formación inicial*, los

procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional (Sanjurjo, 2012).

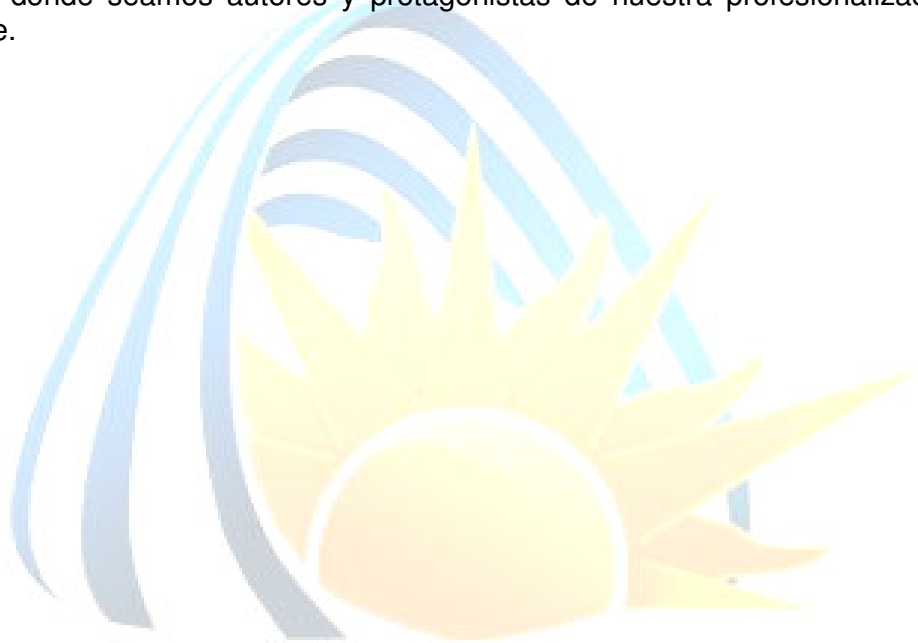
Autores como Alliaud (2004), Sanjurjo (2012), entre otros, consideran de alto impacto aquellos aprendizajes que influyen y dejan marcas profundas en la manera en que asumimos nuestras prácticas. En este marco, acordamos con los autores en enfatizar la importancia de explorar, revisar y examinar críticamente, reflexivamente la *biografía escolar* y los *procesos socializadores*, así como, utilizar *dispositivos de formación* que generen mayor impacto que los aprendizajes realizados en la *formación inicial* y durante todo el *desarrollo profesional*.

El Plan 2008 señala que ser docente supone un profesional situado en las complejidades de la sociedad; creador y difusor de cultura; capaz de tomar decisiones; protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas; formado en el trabajo colaborativo; capaz de problematizar sus conocimientos; consciente de la necesidad de superar las contradicciones entre teoría y práctica; comprometido con los procesos educativos... No obstante, consideramos que frente a la realidad que experimentan, vivencian y narran los estudiantes o maestros practicantes existe una brecha significativa que puede percibirse, según Pérez Gomar (2009), en algunos aspectos como: la existencia de un currículum excesivamente escolarizado donde no se da la interdisciplinariedad, un destacado número de asignaturas que fragmentan el saber, un sistema de evaluación tradicional, prácticas que se alejan de un egresado verdaderamente autónomo o protagonista y podríamos seguir enumerando.

Como señalan Loyola y Poliak (2002), podría considerarse a la práctica docente como un espacio de interrelación conflictivo, donde las limitaciones de tiempo y espacio dan cuenta de grandes ausencias, es decir, de la falta de una definición clara de la entidad y significación que la práctica tiene para las instituciones involucradas.

Conforme con lo expuesto, nos preguntamos: ¿cómo promover la profesionalización docente?, ¿cómo impulsar la autonomía y la autoformación?, cuando todavía se da una fuerte presencia de lo *instituido* y de lo hegemónico con lógicas que normalizan, aquietan y apaciguan los movimientos *instituyentes*. En la búsqueda de respuestas, consideramos que las narrativas pueden constituirse en un *dispositivo de formación* imprescindible para la transformación y el enriquecimiento de nuestras prácticas, dado que de acuerdo con Caporossi (2012), **narrar implica resignificar el pasado en el presente, pero también la capacidad de inaugurar algo nuevo**. Resignificar dichas experiencias nos permite reflexionar, analizar, fundamentar y tomar decisiones sobre nuestra tarea en el centro educativo. En este sentido, la escritura de los docentes se constituye en sí misma como un dispositivo de alto impacto. (Sanjurjo, 2012).

La narrativa también se vincula con la necesidad de comenzar a “hacer foco” en aquello que, de alguna manera, queda relegado o escondido en alguna parte de nuestro ser. Desde la perspectiva de Suárez y Dávila (2009), la narrativa se propone sacar a la luz “lo no dicho”, “lo no documentado”, incorporando lo subjetivo y el ser en sí mismo. Trabajar sobre los relatos implica realizar una tarea hermenéutica que puede fortalecer el trabajo entre pares e ir afianzando el trabajo colaborativo en los centros educativos. En esta línea, consideramos, además, que pueden ser oportunas las publicaciones en revistas de los Institutos de Formación Docente, diarios locales, blogs, etc. También es importante la realización de ateneos didácticos y talleres de documentación narrativa..., en los que se trabaje sobre los relatos en un plano de horizontalidad, comenzando a mostrar así, lo que somos, lo que hacemos, lo que sentimos; creando, de esta manera, una transformación de “abajo hacia arriba”, donde seamos autores y protagonistas de nuestra profesionalización docente.



Referencias

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 1-11.

Alliaud, A. (2009). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio*.

Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique. Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

ANEP-CFE (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Montevideo.

Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Davini, M.C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación Papers Editores.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Gadamer, H.G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pérez Gomar, G. (2009, Junio). *Tan cerca pero tan lejos: las discursivas pretensiones emancipadoras de la Formación Docente y sus posibilidades a través de las prácticas formativas que las encarnan*. Congreso Internacional de Educación, ANEP-CODICEN (1-9). Montevideo, Uruguay.

Sacristán Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1989). Planificación de la Investigación Educativa y su impacto en la realidad. En Sacristán Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. S.A.

Sanjurjo, L. (coord.) (2012). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo, L (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Suárez, D. y Dávila, P. (2009). Seminario Taller: Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia de investigación-formación acción entre docentes. [Video]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=8E4QJrKFMfY>

Suárez, D. Ochoa, L. y Dávila, P. (2014). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]. En *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Recuperado de:
http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Manual_sistemat1.pdf

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2012). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea, S.A.

Nota: Este artículo fue publicado originalmente en la *Revista ConVocación*. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa. Explorar e innovar en educación. Montevideo. Año VI. Marzo de 2016, pp.77-89.