

FHUC

UNL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

**Los significados de la práctica docente
de estudiantes residentes de profesorado de educación primaria,
de un Instituto Superior de Formación Docente
de la ciudad de Paraná.
Un estudio desde las biografías escolares.**

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas
Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral

Maestranda: Prof. Silvia Mabel Maddoni
Directora de Tesis: Mg. María del Rosario Badano

Índice

Agradecimientos	1
Resumen	2
Presentación	3
Introducción	8
Capítulo Uno: Estado de la cuestión: acerca de lo que se sabe	11
Mucho saber construido en poco tiempo... ..	11
Capítulo dos: Conceptualizaciones teóricas	19
De los procesos de configuración de significados de la práctica docente.....	27
La formación docente inicial en la configuración de significados de la práctica docente. Un antes, un durante y un después... ..	32
Una mirada de la práctica docente desde los diseños curriculares de formación docente para la educación primaria en la provincia de Entre Ríos	36
Las biografías escolares y su carácter formativo: el lugar de las biografías escolares en la formación profesional docente.	40
Los relatos narrativos constituyen recursos cognitivos y afectivos que legitiman formas de percibir la realidad.....	45
Capítulo tres: Aspectos metodológicos	53
Metodología cualitativa: una mirada particular	54
Algunos aportes teóricos sobre técnicas cualitativas para el relevamiento de información de campo en esta investigación	56
Sobre relatos y narrativas: <i>posibilidades y trampas</i>	56
El acercamiento a los significados de la práctica docente de los estudiantes	60
Capítulo cuatro: Resultados...lo que nos dice el campo	69
Los significados de la práctica docente desde el relato de los protagonistas	71
La docente y el deber ser desde las proyecciones de las estudiantes. Las enseñanzas implícitas y los aprendizajes adicionales.....	72
El docente como testimonio, su compromiso con la vida del alumno, posibilitador de oportunidades	83
La práctica docente, sentidos y desafíos en la actualidad: la enseñanza como transmisión de saberes, en tensión... ..	86
El vínculo afectivo y sustantivo de la práctica de un buen docente: ¿qué es un buen docente para los estudiantes residentes?	91

El encuentro entre docentes y alumnos, el vínculo como promotor de aprendizajes.....	96
Los maestros memorables y sus enseñanzas implícitas.....	101
Sobre el contenido de las experiencias recordadas y relatadas	108
Las propuestas didácticas de los estudiantes residentes como objeto de análisis, un aporte más para pensar los significados de la práctica docente	124
La experiencia de narrar experiencias de la biografía escolar como recurso formativo valioso	133
Capítulo cinco: A modo de conclusión (siempre provisionales) y aportes posibles (para seguir transitando)	141
Primera aproximación: Los relatos de experiencias escolares biográficas y las significaciones actuales de la práctica docente.....	143
Segunda aproximación: Los relatos de experiencias escolares biográficas y su actualización en las prácticas de residencia.....	148
Tercera aproximación: la biografía escolar como objeto de pensamiento desde una práctica reflexiva.....	151
Cuarta aproximación: La importancia de la narrativa como estrategia didáctica en la educación superior	154
Bibliografía de referencia	157

Agradecimientos

A los estudiantes residentes del Profesorado de Educación Primaria que con muy buena disposición se sumaron a este desafío y con quienes he aprendido tanto.

A mi directora de tesis Mg. María del Rosario Badano, quien con sus aportes generosos me acompañó con solvencia desde los inicios cuando pensaba por dónde caminar.

A mis maestras memorables: Iris, Yoli, Josefina y Raquel por haberse quedado en mi vida con sus enseñanzas por siempre.

A mi amada familia, Juan, Ignacio y Alma, que supieron tener paciencia y acompañarme en este tiempo de mucho trabajo. Este logro es con ellos.

Resumen

La investigación se propuso descubrir los significados de la *práctica docente* que *estudiantes residentes* de un *profesorado de educación primaria* de la ciudad de Paraná han configurado y que orientan su mirada sobre su propia práctica residente.

La indagación de estos significados se realizó teniendo en cuenta los procesos de configuración de los mismos, analizando la trayectoria formativa de los estudiantes residentes durante su historia escolar.

En este sentido, se reflexiona sobre la conceptualización de la formación docente incluyendo otros momentos, además de los que supone la formación inicial del profesorado. Es así que, aparece el concepto de *biografía escolar* como central en este estudio.

Dado el carácter cualitativo del objeto de análisis de esta investigación, se diseñó una inserción técnica en el campo que permitió recoger experiencias y vivencias de los sujetos informantes.

El corpus empírico compuesto por relatos de doce estudiantes residentes y entrevistas realizadas a algunos de ellas-, posibilitaron el abordaje del objeto de estudio, pudiéndose cumplir el propósito de descubrir los *significados de la práctica docente* que los estudiantes residentes han configurado.

Como aporte complementario fue posible confirmar la relevancia de la *narrativa* como estrategia metodológica en la formación inicial docente en las carreras de profesorado.

Presentación

Considero necesario realizar primero un recorrido por mi propio proceso metacognitivo para llegar al foco de interés de esta tesis.

Mirando hoy la trayectoria de mi paso por la maestría en Didáctica Específica y pensando en cuál fue el origen de mi interés por indagar los significados de la práctica docente de los estudiantes residentes de profesorado y cómo éstas se fueron configurando, es que me encuentro con las palabras de Phillip Jackson en su obra *Enseñanzas Implícitas* ... “La luz muerta”, una frase curiosamente vigorosa, una mezcla, podríamos decir, de pasado y presente, que evoca algo que alguna vez estuvo vivo y ahora, aun muerto, continúa sin embargo ardiendo vivamente para servir como una especie de faro...” (Jackson, 2007:50).

El concepto de *enseñanzas implícitas* de Phillip Jackson ha sido de mucha importancia para repensar las prácticas docentes en los profesorados. Trabajar con los estudiantes, futuros docentes, las huellas, las marcas de sus propias experiencias como alumnos, resulta muy valioso para reflexionar acerca de sus representaciones sobre la práctica docente.

Las huellas de enseñanza como efectos perdurables en la vida de cada uno no devienen generalmente de enseñanzas programadas, planificadas o explicitadas sino más bien de enseñanzas que no están incluidas en la agenda explícita del docente pero que influyen en lo que, al decir de Jackson, “aprendemos de nuestros docentes sobre nosotros mismos, de los demás y de la vida en general” (Jackson, íbid:13).

A partir de este concepto, comenzaron a rondar en mi mente otros como *formación inicial*, *biografías escolares*, *prácticas de la enseñanza*, y la idea de cómo estos conceptos delimitan modos de intervención didáctica en la formación inicial de los futuros docentes. Luego apareció la *narrativa* como otro de los conceptos importantes entendiéndola desde dos perspectivas: la narrativa en sí misma, como recurso de construcción de categorías y representaciones, y la narrativa como técnica de campo para la interpretación de las significaciones de las prácticas docentes relatadas por los estudiantes residentes.

En el año 2013 asumí el compromiso de ser Profesora de Práctica IV: Residencia, del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente¹ de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Fue en ese año que la reflexión sobre estos temas adquirió mayor significatividad.

Recién en el 2016 encontré el momento oportuno para comenzar a sistematizar y a dar forma a todos aquellos conceptos. Fue así que, les propuse a los estudiantes residentes una serie de estrategias para reflexionar con ellos sobre las significaciones de la práctica docente configuradas a lo largo de su trayectoria formativa y así comenzaron a delinearse los primeros trazos para definir la investigación.

Comencé planteando como tema: *Los significados de las prácticas de enseñanza de los estudiantes residentes del Profesorado de Educación Primaria. Un estudio desde las biografías escolares* y, al avanzar con la metodología, advertí, por un lado, que este planteo, era demasiado general y por otro, demasiado particular. Pensar en “los” estudiantes residentes y no definir *un* instituto de formación docente determinado hablaba de unidades de análisis demasiado ambiciosas imposible de abordar y, por otro lado, pensar en las prácticas de *enseñanza* era acotar la conceptualización de *práctica docente*.

En este sentido, Gloria Edelstein, nos dice que:

Se alude a pasar de una manera de comprender la enseñanza a otro modo de pensarla, precisamente como práctica docente, para poder volver a ella, resignificándola, amplificando su sentido...” y agrega: ... “limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutiva de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen... un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento. (Edelstein, 1995: 16, 19-20)

Luego de mucho andar, terminé por redefinir el tema de la investigación formulándolo de la siguiente manera:

Los significados de la práctica docente de estudiantes de profesorado de educación primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Paraná. Un estudio desde la biografía escolar.

Y las preguntas generales que orientaron la investigación fueron:

¹ A partir de ahora ISFD.

¿Cuáles son los significados de la práctica docente de estudiantes residentes de un profesorado de educación primaria de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Paraná?

¿Cómo han sido los procesos de configuración de esos significados?

A partir de estos interrogantes se formularon otros que orientaron la búsqueda de información más específica de acuerdo con las diferentes técnicas de recolección de información utilizadas. Entre otros, destaco los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles han sido las experiencias escolares más significativas que pueden relatar los estudiantes residentes?
- ¿Qué contenidos poseen esos episodios relatados?
- ¿Qué significaciones subyacen en los relatos de esas experiencias biográficas en relación a la práctica docente y al ser docente?
- ¿Sobre qué o quiénes se sostienen las representaciones de la práctica docente que poseen los estudiantes residentes?
- ¿Cuáles son las significaciones que le atribuyen al docente que proyectan ser y cuáles son las significaciones del docente del que desean alejarse?

La delimitación del problema sufrió cambios, desde la presentación del plan de tesis hasta la concreción de la tesis misma, ya que a medida que se avanzaba en la metodología fue necesario redefinir y reorientar los propósitos y el problema a investigar.

Esto no significó un cambio radical en la problemática, pero sí en la orientación para su abordaje.

El desafío mayor se presentó a la hora de definir como estrategia de investigación y relevamiento de datos el modo cualitativo. Indagar y reflexionar sobre experiencias relacionadas con la memoria, principalmente emotiva de los estudiantes, y poder superar los cuestionamientos acerca de la científicidad de los métodos vinculados a las vivencias subjetivas de las personas, ha significado un trabajo permanente de revisión de cada técnica y de cada categoría teórica analizada.

El estudio del objeto de esta investigación, por su naturaleza subjetiva e intersubjetiva, debió enmarcarse en un enfoque cualitativo que posibilite la interpretación de las palabras de los estudiantes, tanto escritas como orales. El análisis de las definiciones teóricas, la exploración de metáforas y la identificación de sentidos de las expresiones de los estudiantes fueron algunos de los modos de interpretación de las significaciones más relevantes.

Los relatos, como estrategia de reconstrucción de biografías e historias personales de vida, fueron claves para adentrarme en la trayectoria formativa de los estudiantes, utilizando como referencia algunos elementos del método biográfico en investigación.

La recuperación de esas vivencias escolares significativas, el análisis de su permanencia en la memoria, la importancia de su resignificación, fueron algunas de las líneas desde las cuales se pensaron las huellas, las trazas que ciertas experiencias pasadas han dejado en la memoria del sujeto y que siguen estando presentes dentro del habitus como sistema de disposiciones construidas en determinadas condiciones de existencia.

Para ello, se trabajó con narrativas elaboradas por los estudiantes sobre vivencias autobiográficas y la reflexión sobre sus propias vivencias en las prácticas residentes en las escuelas asociadas. Posteriormente, con las entrevistas a los estudiantes, se generaron significativos aportes para la concreción de esta investigación.

El trabajo con estos relatos resultó significativo también para reconocer las posibilidades de aprendizaje que la narrativa brinda a los docentes en formación. Es así que, además de la indagación sobre las significaciones de las prácticas docentes de los estudiantes residentes, se abrió un campo para la reflexión sobre la narrativa como estrategia de aprendizaje interesante para la formación de docentes y para pensar algunas propuestas para la didáctica del nivel.

Si bien, desde el año 2009 se ha incluido en el currículum de los profesados de Educación Primaria en la provincia de Entre Ríos la narrativa como contenido y estrategia de enseñanza y aprendizaje, considero necesario continuar pensando propuestas didácticas que promuevan en los estudiantes, desde el inicio de la formación profesional inicial, el desarrollo y el ejercicio de habilidades para reflexionar sobre los

significados de la práctica y el ser docente, sobre los procesos que las han configurado y, además, habilidades para plasmar estas reflexiones en relatos.

El análisis de los datos se realizó en forma simultánea a la recolección de los mismos y esto permitió tomar decisiones en cuanto a la búsqueda de más información, de nuevos instrumentos para la recolección de información y a la redefinición de categorías teóricas.

Como idea final, pensar propuestas didácticas que propicien encuentros pedagógicos constantes a lo largo de la formación docente inicial que tiendan a la promoción de reflexiones sobre la práctica docente y sus significaciones, seguirá siendo un desafío a encarar de manera crítica y permanente. Las configuraciones de los significados no devienen de la formación inicial ni se agotan en ella. Por lo tanto, es importante acompañar los procesos de configuraciones de identidades docentes, posibilitando miradas más complejas, reconociendo que el entramado, que compone la trayectoria formativa de los futuros docentes, comienza mucho antes de su ingreso al profesorado, comienza allá hace tiempo en sus vivencias escolares pasadas.

Introducción

Las secciones que se presentan a continuación han sido ordenadas en cinco capítulos.

El *primero* de ellos presenta una reseña de saberes construidos sobre el tema: las biografías escolares y los significados de la práctica docente específicamente en las carreras de formación docente. Se da cuenta del interés que este tema ha despertado en el ámbito académico mostrando una reseña de algunas producciones realizadas, ilustrando algo del saber construido en poco tiempo.

En el *segundo capítulo* se acercan conceptualizaciones que sostienen teóricamente la investigación, a saber: el concepto de significado desde la perspectiva bruneana, generalidades de los significados de la práctica docente desde diferentes autores, los procesos de configuración de significados, las biografías escolares como parte de los procesos de esa configuración, las enseñanzas implícitas y los aprendizajes adicionales como modeladores de pensamientos.

Estos conceptos llevaron a otras teorizaciones que permitieron ampliar la conceptualización de *formación docente*, el lugar que ocupa la formación inicial en ella y dar cuenta de que, en los procesos de configuración de significados sobre la práctica docente, se desarrollan antes, durante y después del tiempo del profesorado.

Del análisis del carácter formativo de las biografías escolares en la formación profesional docente, se llegó a la reflexión sobre los relatos narrativos como recursos cognitivos y afectivos que legitiman formas de percibir la realidad.

Los relatos narrativos desde los que las estudiantes residentes del profesorado recuperaron parte de sus experiencias escolares biográficas, significaron más que un recurso para la recolección de información. Además, posibilitaron nuevos caminos para la reflexión sobre la riqueza de la narrativa como estrategia didáctica formativa.

Por ello, al final del capítulo dos se desarrolla un apartado sobre la importancia de la narrativa en la formación inicial docente.

En un *tercer capítulo* se presentan consideraciones teóricas sobre la metodología utilizada y cómo se fueron dando los procesos de análisis de datos en el marco de un estudio cualitativo-interpretativo. Se describen los instrumentos del corpus empírico que facilitaron la recolección de información: la palabra de los protagonistas a través de

sus relatos orales y escritos, y los modos en que se abordaron durante un año académico.

En el *cuarto capítulo* se realiza un análisis de lo que el campo dijo. ¿De qué hablaron los estudiantes residentes?

Luego de describir a los estudiantes residentes que participaron de la investigación y de indicar el hilo conductor que organiza el modo de análisis de los datos, se adentra, de manera pormenorizada, en los relatos orales y escritos de las doce estudiantes residentes que escribieron y contaron: recuerdos de sus vivencias biográficas escolares como alumnos y experiencias en la formación inicial, específicamente en sus prácticas de residencia al volver a la escuela, pero esta vez como docentes.

Desde ese análisis interpretativo de relatos, se intentó descubrir las significaciones de la práctica docente que poseen en la actualidad los estudiantes residentes y advertir qué lugar ocupan las biografías escolares en esas significaciones.

Sin pretender una relación determinista y lineal entre esas primeras experiencias escolares y el ejercicio docente de los estudiantes residentes, sí fue un propósito, darle un lugar significativo al análisis y a la interpretación de aquellas vivencias escolares en relación con las significaciones de la práctica docente que los estudiantes residentes poseen actualmente.

Y, finalmente, en el *quinto capítulo* se acercan las conclusiones, siempre provisionarias, y aportes posibles, para seguir transitando.

En esas líneas finales, se exponen los conocimientos sobre el objeto de estudio, desde diferentes líneas de interpretación, diálogo y escritura, a modo de aproximaciones.

Además de generar conocimiento acerca de la importancia de las biografías escolares en la configuración de significados de las prácticas docentes, fue posible esbozar algunos aportes académicos para la didáctica específica de la educación superior, particularmente de la formación docente.

El capítulo se organiza en cuatro secciones. En primer lugar, se exponen las conclusiones del análisis de los relatos de experiencias escolares biográficas como configuradoras de las significaciones actuales de la práctica docente. En segundo lugar, las conclusiones sobre la actualización de las experiencias escolares biográficas

en las prácticas de residencia. En tercer lugar: aproximaciones que dan cuenta de la importancia de tomar como objeto de análisis las biografías escolares para pensar una formación en la práctica reflexiva. Y finalmente, en cuarto lugar, se concluye sobre la importancia de la narrativa como estrategia didáctica específica en la educación superior, intentando de esta manera, brindar un aporte a la didáctica específica de este nivel educativo.

Capítulo Uno: Estado de la cuestión: acerca de lo que se sabe

Mucho saber construido en poco tiempo...

Cuando comencé a pensar la temática que atraviesa el objeto de estudio de esta investigación, allá en el inicio de esta experiencia, hice un buceo por producciones relacionadas con los significados de la práctica docente y encontré diferentes trabajos que me brindaron un primer acercamiento al tema y me permitieron complementar el planteo de mi plan de tesis.

Con el tiempo transcurrido entre el diseño del plan y el desarrollo del mismo con actores concretos y situados y un universo de análisis determinado, he notado un gran crecimiento no sólo en las producciones que toman como objeto de análisis las biografías escolares sino también, en la incursión de propuestas didácticas que incluyen estas categorías teóricas y las implicancias didácticas de la narrativa como recurso formativo en la formación docente.

Tengo que advertir dos momentos por los que atravesé en el encuentro con teóricos y antecedentes de investigaciones. Un primer momento, cuando estaba iniciando mi búsqueda para familiarizarme con lo que *ya se había dicho* y, otro momento, con los *nuevos aportes* que en cinco años aparecieron para enriquecer el objeto de análisis y sus variantes.

Sobre **biografías escolares**, una autora clave para comenzar a desandar mi interés por las significaciones de la práctica docente configuradas por los estudiantes residentes y lo que en esas configuraciones cobraba protagonismo: *las biografías escolares*, fue la Doctora Andrea Alliaud.

En los comienzos de mi búsqueda me encontré con uno de sus aportes: *Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar* (publicado en Davini, 2002), un trabajo de investigación que se acercaba mucho a la perspectiva que en mi investigación proyectaba. En esa investigación, la autora aborda el pasado escolar de las practicantes residentes entendiendo el proceso de inserción en la escuela como una vuelta a la institución que frecuentaron a lo largo de muchos años, mientras fueron

alumnos. El trabajo intenta recuperar la experiencia que estos futuros docentes fueron acumulando, considerando el carácter formativo de la misma y su influencia en la producción de sus prácticas presentes y proyecciones futuras.

Alliaud analiza el pasado escolar de estudiantes y realiza interpretaciones a partir de los relatos que formulan acerca de sus experiencias vividas en su historia escolar. Una de los supuestos que guía su investigación es que los contenidos de los aprendizajes escolares previos conforman esquemas que organizarán las prácticas, las representaciones, los discursos y las visiones del presente ya que, lo que se vivió deja su huella constituyendo la interiorización de las condiciones en que las vivencias aisladas tuvieron lugar. Los significados de la práctica docente atribuidos por los estudiantes residentes del profesorado de primaria pueden tener sus raíces en su biografía escolar.

Es por eso que el tema de esta investigación supone a la biografía escolar como elemento fundante de las representaciones y acciones actuales de los residentes.

En el año 2003, Alliaud en su tesis de doctorado² abordó el pasado escolar de quienes son maestros en el presente, incursionó en la historia vivida en las escuelas por un colectivo particular, cuyos integrantes son hoy maestros. Algunos de los interrogantes desarrollados en su investigación fueron: ¿por qué estudiar la biografía escolar?, ¿qué vinculación puede existir entre la biografía escolar y el desempeño profesional de los docentes?, y ¿por qué focalizar en maestros noveles? (Alliaud, 2006)

Los aportes de esta investigación llevaron a Andrea Alliaud (2004) a ofrecer nuevos conocimientos sobre este tema, publicados en un artículo basado en investigaciones realizadas en la Universidad de Buenos Aires: *La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional.*

La autora explica que la biografía escolar, es decir, el período vivido en la escuela por los maestros siendo estos alumnos, constituye una fase formativa “clave” y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional.

² Su tesis de doctorado “La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles”. Presentada en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en diciembre de 2003.

No es simplemente el recuerdo de un maestro o profesor especialmente valorado de la propia escolaridad, es mucho más que eso; es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución (escolar) a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque posicionados ahora en el lugar del que enseña. Concretamente, nos estamos refiriendo a lo que los maestros han aprendido “en situación”, en todos los años que fueron alumnos.

Hay que reconocer que los primeros indicios del concepto, que luego se llamó *biografía escolar* y su importancia en la formación personal y profesional de estudiantes residentes, se remontan allá por los años 80.

Domingo Contreras (1987) sostuvo que, mediante ese aprendizaje práctico y temprano de la cultura escolar, se produce una “interiorización de los modelos de enseñanza que los profesores practicaron con ellos” y que, mediante la imposibilidad de aplicar los modelos de enseñanza aprendidos durante la formación inicial, ellos mismos actualizarán a la hora de hacerse cargo efectivamente de las tareas docentes.

Por los 90, dos grandes pedagogas, Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997), entendieron que cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol, el que corresponde a su trayectoria escolar previa.

En los últimos veinte años en el ámbito académico, tanto universitario como no universitario, ha crecido la inquietud por repensar y resignificar los sujetos de la formación docente centrando el análisis en los diferentes dispositivos que inciden en la construcción del perfil de los estudiantes de profesorado. Se han repensado las trayectorias formativas en la práctica docente dentro de los Institutos Superiores de Formación Docente y se ha otorgado importancia a las experiencias escolares que los estudiantes del profesorado han acumulado, considerando su carácter formativo y su influencia en la producción de sus prácticas presentes y sus proyecciones futuras.

Desde que descubrí el concepto de biografías escolares, allá por el 2010, a la fecha las producciones académicas sobre el tema, en las instituciones de formación docente, han crecido mucho.

Existen numerosos trabajos producidos en el campo de la formación docente que le adjudican un peso decisivo a la **biografía escolar**, pero se trata más que nada de estudios declarativos que mencionan la importancia de las experiencias biográficas, no son exactamente investigaciones empíricas que den cuenta del fenómeno en sí.

A continuación, mencionaré algunas de las producciones recogidas.

Olga Delorenzi (2008), aporta un trabajo titulado: *Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción?*, en el que toma como objeto de investigación la Biografía Escolar para la construcción de la Práctica Docente durante la formación inicial, sosteniendo que la práctica docente implica el centro de acción de los procesos de enseñanza y aprendizaje e intervienen en ella un sinnúmero de variables y dimensiones que la definen en su multiplicidad. Agrega que numerosas investigaciones referidas al pensamiento del profesor, como así también al análisis de las acciones concretas del aula, han puesto de manifiesto cómo las prácticas se configuran más por aspectos no reflexivos, propios del tránsito por diferentes niveles educativos, que por la acción consciente e intencionada de la toma de decisiones a partir de la formación inicial.

Andrea Alliaud, Daniel Suárez, Daniel Feldman y Lea Vezub, (2012) en el artículo: *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional* resumen los principales resultados alcanzados durante la ejecución del Proyecto focalizado en los saberes prácticos o “saberes de la experiencia” y en la reconstrucción que, de éstos, realizan los docentes al sistematizar y relatar sus experiencias pedagógicas en distintas instancias y tramos de su trayectoria profesional. La investigación se ha planteado abordar esos saberes, reconstruirlos, documentarlos y analizarlos, con la finalidad de hacerlos públicamente disponibles y “utilizables” en las instancias de formación inicial y permanente de los docentes.

Un aporte más reciente: *“La biografía escolar de los docentes noveles: su traza en los alumnos del profesorado*, es otra interesante producción que pretende dar cuenta de los estilos y estrategias de enseñanza de los docentes recientemente graduados de los distintos profesorados de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se ahonda en la

impronta que dejan en el alumnado de estas carreras. Es un estudio desde un análisis biográfico narrativo que permite dilucidar de qué manera la biografía escolar de los docentes moldea sus prácticas. Las autoras son María Bonora, Patricia Muñiz y Silvia Branda, de Universidad Nacional de Mar del Plata (2015).

Sobre los **significados de la práctica docente**, me encontré con variados artículos e investigaciones como un fenómeno de naturaleza psicológica y social y su relación con distintos aspectos de la práctica educativa.

Una investigación interesante resultó ser la desarrollada por María Isabel Salto y Laura Mandalari de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (2007) que versa sobre *Las miradas de las primeras graduadas del profesorado de Nivel Inicial sobre las aproximaciones a las prácticas docente en el trayecto de su formación inicial*. El objetivo central de la investigación es reconstruir la/las concepción/es o visión/es acerca del maestro de nivel inicial que se configura mediante las prácticas curriculares que se despliegan en dicha Facultad.

Otra investigación referida al tema es la que realizó Marta Vergara Fregoso (2005): *Las significaciones de las prácticas docentes que tienen los profesores de educación primaria* en la que se enfatiza la posibilidad que tienen los docentes de modificar los significados que tienen acerca de la práctica docente a partir de un proceso de recuperación, sistematización y reflexión sobre sus acciones. Tal como lo expresa la autora, su investigación constituye la concreción de un proceso largo y escabroso que devela los significados que los profesores de educación primaria tienen respecto a la práctica docente, para continuar con las acciones que realizan como docentes. De esta manera cualitativamente se presenta la relación que puede haber entre los significados de los profesores acerca de la práctica docente, las acciones que realiza y la posible relación que existe con su proceso de formación.

Por otra parte, una investigación desarrollada en el año 2009 por profesores del Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Juan Pujol, dirigida por la profesora. María Graciela Fernández, trata acerca de las *Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de Educación Primaria. Análisis de un caso*.

El proyecto se encuadra en la línea de investigación didáctica que estudia la construcción del conocimiento profesional docente. Los objetivos se centran en la descripción y el análisis de los discursos y las prácticas docentes en relación con sus concepciones y prácticas didácticas y epistemológicas. Además, busca identificar los referentes teóricos y prácticos explícitos e implícitos que inciden en tales conformaciones.

Ana María Corti, María Belén Godino y María Luján Montiveros (2015) docentes de la Universidad Nacional de San Luis nos aportan reflexiones sobre *Los significados construidos en relación a la escuela y al docente según docentes en formación del nivel inicial*.

En este trabajo se indagan los significados construidos en relación a la escuela y al docente que tienen alumnos de la carrera Profesorado en Educación Inicial pertenecientes a una Universidad Nacional de gestión pública y a un Instituto de Formación Docente de gestión privada en relación a las biografías escolares y a la formación inicial de cada institución formadora. Se analizan las respuestas de los alumnos con el fin de poder recoger aquellas vivencias que describen las características atribuidas a las primeras prácticas educativas “situadas” (inscripta en un contexto histórico y socio-político determinado) que, como práctica social particular, estructuran los “habitus” (Bourdieu, 1990) del modelo escolar vivido e introyectado como cultura latente (Zeichner, 1985). La escritura de la biografía, en especial de la escolar, se transforma en un dispositivo utilizado para proporcionar a los futuros docentes una manera de reflexionar sobre su práctica educativa, y de esta manera enriquecerla. Las autoras consideran que es necesario explicitar dichas significaciones sobre la escuela y la docencia, porque las mismas actúan de manera casi silenciosa durante los trayectos formativos institucionalizados en las carreras docentes y en los espacios de inserción laboral.

Este trabajo se acerca mucho a la intención que sostiene mi investigación.

Otras producciones relevadas refieren a los **modos de encuentros con el conocimiento** en el trayecto de la formación inicial de futuros docentes y la importancia que adquiere la reflexión y la exploración sobre la propia práctica, para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones.

El trabajo que me pareció más interesante es el desarrollado por la Dra. María Amalia Lorda y la Lic. María Natalia Pietro (2017), titulado: *El significado de las prácticas de enseñanza en los estudiantes del profesorado de geografía. La reflexión como instancia de formación y de aprendizaje*. Se trata de una investigación cualitativa que aborda la reflexión sobre el período de residencia como experiencia que constituye una instancia de formación docente que actúa como mediadora en este complejo proceso y que, por lo tanto, puede actuar como condicionante en el futuro desempeño del rol docente.

Se aborda el tema de los significados de las prácticas, en realidad se hace referencia a qué significa como instancia de formación para los estudiantes la etapa de residencia. No se trata de una indagación acerca de las significaciones en sí mismas.

Otro objeto de estudio abordado en muchas investigaciones cercano al tema de mi investigación, refiere a **la narrativa como recurso cognitivo**.

Existen variadas producciones escritas sobre la narrativa como recurso formativo de los estudiantes de profesorado y, específicamente, de las narrativas que refieren a relatos realizados sobre sus biografías escolares.

Estas producciones dan pautas de que las didácticas de la formación docente, desde hace diez años a esta parte, han dado lugar preponderante a este recurso formativo como instrumento, no sólo para la reflexión y para el análisis de la vida escolar de los estudiantes, sino también para el descubrimiento y/o revisión de las configuraciones de significados de la práctica docente que los propios estudiantes de profesorado han construido a partir de esas experiencias.

También, en estos últimos años se han desarrollado múltiples experiencias dentro de las propuestas en la formación inicial docente que tienen a la narrativa como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje.

Así aparecen sistematizaciones de experiencias didácticas, producciones académicas de cátedras de profesorado, en su mayoría de práctica docente, que toman como recurso para el aprendizaje la reflexión sobre biografías escolares y su narrativa.

Entre otros, cito la producción de las profesoras de la Universidad Nacional del Sur: Berta Aiello, Laura Iriarte y Viviana Sassi (2011), ponentes en el VIII Encuentro de

Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas de la Universidad de La Plata. En el trabajo destacan la narrativa de las biografías como recurso formativo de los estudiantes de profesorado. En este trabajo, las autoras se centraron en el análisis de una actividad de aprendizaje diseñada e implementada para promover la reflexión pedagógica ante el desafío que enfrentan cada año al poner en contacto con un objeto social complejo -el fenómeno educativo- a un alumnado caracterizado por la diversidad y la heterogeneidad. Destacan que la narración de las propias biografías escolares resulta, entonces, una propuesta metodológica pertinente para revisar las huellas del pasado, cuestionarlas, contextualizarlas y evaluarlas en términos de formación para el ejercicio de una profesionalidad docente deliberada y fundamentada.

Otra producción académica sobre la narrativa es la elaborada por Sandra Alarcón y Miriam Antoñanza (2015), docentes del ISFD N° 3, Bahía Blanca, titulado “Las narrativas como estrategia pedagógica de las prácticas docentes en el nivel inicial”. En esta ponencia socializan los avances alcanzados a partir del trabajo con las narrativas desde el Campo de la Práctica Docente desde el primer hasta el cuarto año del Profesorado de Nivel Inicial. El proyecto de trabajar desde el inicio de la formación docente hasta su finalización con las narrativas como estrategia pedagógica nos permite rescatar los significados y los sentidos del acto de enseñar y dar cuenta del posicionamiento docente.

Capítulo dos: Conceptualizaciones teóricas

Por la perspectiva teórica de esta investigación circulan conceptualizaciones sobre la categoría central del objeto de análisis: los significados³ de la práctica docente, y otras categorías que contienen a esa categoría central. Es importante para la comprensión del contenido de esta investigación, que se piensen las significaciones de la práctica docente como categorías que no se configuran en un momento determinado, sino que vienen siendo, vienen configurándose dentro de un proceso que, como tal, es en movimiento.

Desde esta característica de movimiento, de devenir, es que invito a pensar los procesos de configuración de significados en un proceso que comenzó hace tiempo y que hoy, continúa siendo.

También, es preciso pensar que este movimiento en el proceso de configuración de significados singulares y subjetivos sobre la realidad, es un movimiento que incluye aspectos sociales y culturales de los grupos a los cuales pertenecen los sujetos, que actúan como condicionantes subjetivadores en la configuración de esos significados.

Por tanto, incluyo en este apartado, conceptos tales, como: *formación docente* desde una perspectiva amplia, *biografías escolares* **como momento primario** de esa formación, la *formación docente inicial*, como **segundo momento** en la formación docente, la *narrativa* como recurso de legitimación de representaciones.

³ Los términos significados y significaciones en este estudio, son sinónimos.

Sobre el concepto de significados o significaciones y las significaciones de la práctica docente

En primer lugar, aclaro que los términos *significados* o *significaciones* en esta investigación serán términos homólogos y se definirán desde la perspectiva teórica de Jerome Bruner y su Psicología Cultural quien es considerado como el promotor de uno de los saltos cualitativos más importantes de la Psicología Cognitiva de los años `80.

La Psicología cognitiva con los aportes de Bruner comienza a realizar lecturas más abarcadoras y menos lineales para explicar los procesos de configuración de pensamientos y así surgen conceptos tales como significados, narrativas, cultura, sistema, complejidad, entre otros, para abordar de manera más integral los procesos de pensamiento.

Sobre el concepto de *significado*, que es el tema central de este estudio, Vigotsky en un primer momento y luego Bruner, provocan un salto cualitativo en la definición de este término pasando de una definición restrictiva del concepto de significado como las asociaciones que los seres humanos crean de los estímulos que los rodean o de los componentes de sus procesos de pensamiento bajo reglas computacionales de los primeros cognitivistas, para dar lugar a una conceptualización de los *significados como el resultado de procesos más complejos de construcción de signos mentales para la comprensión de la realidad en los que el contexto social y cultural cobra mucha importancia.*

Desde esta perspectiva no se debe considerar la mente como un instrumento en el que se depositan los significados sino, más bien, como creadora de ellos y esta creación no puede desligarse del mundo circundante en el que se encuentra inmerso el sujeto.

En otros términos, la función de la mente no se debe comprender de forma pasiva, pues ella es productora de los significados.

En este sentido, Jerome Bruner (1997) sostiene que la mente humana está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la realidad está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural y centra su estudio, desde un enfoque histórico – cultural – interpretativo, en la **construcción** de **significados** transmisibles.

Habiendo definido teóricamente el sentido del término *significados* o *significaciones*, damos lugar a algunas consideraciones teóricas sobre las significaciones de la práctica docente desde conceptualizaciones más generales a más específicas.

Un autor que aporta conceptualizaciones teóricas para analizar la práctica docente es Paulo Freire (2006). En su obra *El grito manso* destaca los elementos constitutivos de la situación educativa para comprender la complejidad de la misma. Desde una pedagogía crítica, Freire propone pensar los siguientes elementos que conforman la *práctica del educador* -práctica que deberá basarse en la solidaridad-: la presencia del sujeto educador, y del sujeto educando; el tiempo pedagógico; el espacio pedagógico; los contenidos curriculares u objetos cognoscibles; la politicidad y en ella, la estética y la ética de la práctica educativa.

Algunos de estos elementos nos permiten la reflexión sobre ciertos aspectos significativos para esta investigación.

En primer lugar, en el carácter intrínsecamente constitutivo de esta práctica, la relación entre sujetos pedagógicos: “un elemento constitutivo de la situación educadora es la presencia de un sujeto, el educador o la educadora, que tiene una determinada tarea específica que es la tarea de educar” en un tiempo y un espacio concretos.

Cuando Freire plantea al **tiempo pedagógico** como elemento realiza una interesante mirada del tiempo del recreo, en la dinámica institucional y, particularmente, en cómo lo vivencia el alumno y cómo el docente:

A esa hora tocan la campana y los niños salen corriendo, gritando, y las profesoras se quedan en una sala, no van al recreo, dejan de participar de ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando afuera sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos, ¡Los niños están echando su alma afuera en el recreo y las profesoras en la sala, ajenas a esta experiencia humana esencial!”. (Freire, 2006: 36)

Sobre los **objetos cognoscibles**, entre otras cuestiones, señala que “cuánto más pensamos qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, son momentos simultáneos, que se complementan, de tal manera que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender”.

Leer a las personas, propone Freire, a partir de la interpretación de las miradas, de las actitudes. El profesor debe estar atento, despierto, aprendiendo en la clase, leyendo en las personas, desarrollar la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo. “De manera que la práctica docente va más allá de entrar al aula y dar, por ejemplo, la clase de sustantivo. La práctica educativa es mucho más que eso”.

Sobre la **politicidad**, como elemento inherente a de práctica, sostiene que el profesor debe tener claras las opciones políticas, los sueños como motivadores de la profesión. Y dentro de la politicidad otras dos características de la situación educativa, la **estética** y la **ética**.

... La práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo, esa estética es ética, pues trata de la moral...no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay práctica educativa sin ética. (Freire, íbid:42-43).

Freire (2008) se refiere a la ética universal del ser humano, que condena la explotación de la fuerza de trabajo, que se opone a la injusticia y a la mentira, que respeta la dignidad del ser humano; aquella que hace que seamos auténticos. En fin, es la que en nada tiene que ver con la ética del mercado que se hace obediente a los intereses del lucro. Tal concepción de la ética, de acuerdo a Freire, es inseparable de la práctica educativa, es por la que se debe luchar y la mejor manera de hacerlo “es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos”.

Siguiendo con los aportes freireanos, algunas de sus convicciones, máximas, como él las llama, son ilustrativas para esta investigación.

Una de ellas es la que sostiene que “**es necesario aprender a escuchar**... Aprender a escuchar implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo. ¿Cómo puede un profesor puede tener buena comunicación con un alumno al cual previamente desvalorizó o ironizó?” (Freire, 2006: 44-45)

Otra de sus convicciones “enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos”. Desde esta perspectiva, “enseñar es posibilitar que los alumnos desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el

conocimiento en colaboración con los profesores”. Aparecen aquí, la creatividad, la inventiva como características de una práctica educativa auténtica.

Las virtudes y las condiciones propicias a la buena práctica educativa no caen hechas del cielo... Saberes y virtudes deben ser creadas, inventadas por nosotros...

En mi práctica docente aprendí la necesidad de la coherencia...tenía que buscar una identificación casi absoluta entre lo que decía y lo que hacía (Freire, íbid: 46-47).

El autor es insistente en que un saber fundamental para la práctica educativa es que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Y agrega, este saber es exigente y difícil para el docente, porque tiene que asumirlo no sólo frente a otros, sino ante él mismo, lo que requiere vigilancia constante para no caer en simplismos e incoherencias. (Freire, 2008)

Como se dijo en la presentación, he adoptado conceptualizaciones de Gloria Edelstein, quien posibilitó un nuevo modo de pensar la práctica de la enseñanza dentro de un concepto más amplio, el de *práctica docente*:

Se alude a pasar de una manera de comprender la enseñanza a otro modo de pensarla, precisamente como práctica docente, para poder volver a ella, resignificándola, amplificando su sentido...”, y agrega: ... “limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutiva de esta tarea, aun cuando muchas de ellas impliquen... un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento. (Edelstein, 1995: 16, 19-20)

Siguiendo este análisis teórico es necesario que la definición de enseñanza, no se limite a la acordada definición que la vincula con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos como parte constitutiva del proyecto pedagógico y apuesta ética del docente para el aula, sino que se pueda advertir, que en un análisis micro, en las aulas son muchas las cuestiones que rebasan la toma de posición consciente.

Edelstein, define la práctica docente como una **práctica social** altamente **compleja**. Dicha complejidad deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, en contextos determinados. Sostiene, que son múltiples dimensiones que operan en estas instituciones, expresándose de manera simultánea, lo que acarrea resultados que en gran medida son **imprevisibles**.

Como otro signo distintivo de la práctica docente, señala los **valores**, que se ponen en juego, que demandan del docente decisiones éticas y políticas en las que se tensan condiciones subjetivas y objetivas.

Estos rasgos hacen imposible la homogeneidad, por el contrario, es necesario pensar lo complejo y lo diverso como parte constitutiva de la práctica docente, donde las incertidumbres y las zonas borrosas son posibles.

Por todo lo dicho, Edelstein, afirma citando a Gimeno Sacristán, que es necesario redefinir los estudios sobre a la profesión docente:

...se plantea la necesidad de redefinir sus notas esenciales. Varía así el concepto de competencias docentes necesarias, y de un profesional formado en competencias técnicas específicas se pasa a considerar la necesidad de formar un profesional con competencias contextuales (Gimeno Sacristán, 1990). Es decir, un profesional capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar. (Edelstein, íbid:17).

La práctica docente así concebida supone una práctica determinada por múltiples condicionantes que la complejizan y en muchos casos como interferencias, lo que provocaría un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.

Analizar la práctica docente implica un doble análisis. Por un lado, un análisis macro en el que confluirán las reflexiones sobre los tipos de organizaciones institucionales en lo que esa práctica se inscribe y, por otro, un análisis micro, en lo referido al trabajo en el aula, caracterizada por Gimeno Sacristán por la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y una fuerte dosis de implicación personal.

Cristina Davini (2015), analiza la superación de la conceptualización tradicional de práctica docente como aquella que representa el “hacer” como la actividad del mundo real y visible. Es simplificador pensar que las prácticas se limitan a lo que las personas hacen.

...esta visión restringida oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son el resultado de los sujetos, que involucran siempre pensamiento y valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en ese proceso confluyen ideas y valoraciones

propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales” (Davini, 2015:24)

Para Davini, existen espacios de reflexión en las prácticas. En la complejidad de las prácticas, existen zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente, y zonas conscientes, permeables a la reflexión y resultado de decisiones.

Así explica las diferentes zonas:

Las *zonas indeterminadas* refieren a las determinadas por el habitus y responsables de una serie de interacciones entre los miembros del grupo, como costumbres, rituales y rutinas, construidas de manera experiencias y transmitidas por tradiciones prácticas.

Las *zonas reguladas* objetivamente refieren a aquellas dimensiones de las prácticas regladas en las instituciones a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones y que presentan un constreñimiento a las decisiones individuales.

Por último, las *zonas conscientes* son las que en sentido estricto permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias. Esta es la que diferencia el oficio de la profesión, es decir, que estas zonas son las permiten el salto de la mera ejecución del habitus y de las regulaciones externas (primeras dos zonas) al espacio para la reflexión y las decisiones personales.

Finalmente, Cristina Davini define:

... cuando hablamos de “prácticas” ... nos referimos a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (Davini, íbid:29)

Otro pedagogo que expone su concepción de la práctica docente desde una perspectiva reflexivo-humanista es **Pérez Gómez** (1995). Este autor sostiene que en la práctica docente el elemento fundamental es el desarrollo de la reflexión. Asimismo, afirma que “el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa”.

Desde esta perspectiva, el conocimiento del docente se hace siempre provisional y emergente, lo que atiende a las particularidades y singularidades de las situaciones cambiantes y complejas del aula y de la escuela.

De los procesos de configuración de significados de la práctica docente

Según Ana Quiroga (1985)⁴:

En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o en una habilidad. La experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja una huella, se inscribe en nosotros afianzando o inaugurando una modalidad de ser-en-el-mundo, de interpretar lo real, de ser-el-mundo para nosotros. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante. Un "aprender a aprender" como forma de constituirnos en sujetos de conocimiento. (Quiroga, 1985: 50).

Esa forma de aprender ha sido naturalizada, es decir que no hemos problematizado los modos en que hemos aprendido. “Porque aprendimos a aprender sin problematizar las formas de nuestro encuentro con lo real, ´naturalizándolas´. Es decir, sin interrogarnos hasta dónde nuestras experiencias de aprendizaje y los modelos configurados en ellas favorecen o, por el contrario, limitan, la apropiación de lo real”. (Quiroga, íbid.: 50).

Desde esta perspectiva somos el punto de llegada de una trayectoria de aprendizajes en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. Estos modelos internos o “matrices de aprendizaje” (personal y socialmente determinados) incluyen también un sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación. Al interpretar la realidad a partir de esas representaciones se ponen en juego determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder.

Pensando desde esta perspectiva los aprendizajes escolares, los aportes de la Andrea Alliaud son relevantes para definir conceptos centrales de esta investigación.

La pedagoga Alliaud (1998), siguiendo a Bourdieu, sostiene que el *habitus* como sistema de disposiciones adquirido en determinadas condiciones de existencia tiende a actualizarse en condiciones homólogas a aquellas que hicieron a su conformación. Si la escuela como lugar de trabajo presenta rasgos muy parecidos a la escuela que se transitó en la época de alumno, se estará favoreciendo que las prácticas, organizadas

⁴ Desde la perspectiva de la psicología social de Enrique Pichón-Riviere.

por el habitus, se ajusten a las condiciones pasadas de su producción y, al hacerlo, las mantienen.

Al referirse a los aprendizajes de los estudiantes en proceso de formación docente, afirma:

De manera coherente y continua con el proceso escolar previo, el proceso formativo no suele contemplar, ni la problematización de los modelos de aprendizaje ni las representaciones que esos modelos conllevan. Por el contrario, se los legitima como “la” única forma válida de aprender y de relacionarse con el entorno escolar. (Alliaud, 1998: 4)

Los estilos docentes propios que los estudiantes van configurando, no devienen sólo de lo proveído por el instituto formador, sino también, y quizás con mayor fuerza, de todo lo que él ha configurado, muchas veces de manera no consciente, a lo largo de su trayectoria dentro del sistema escolar y que es parte intrínseca de su constitución subjetiva.

El análisis teórico sobre los procesos de configuración de significados que modelan realidades y, en particular, de significados de la práctica docente construidas por los estudiantes residentes docentes, nos lleva pensar y analizar los procesos que atraviesan estos estudiantes en su larga trayectoria por el sistema educativo. Es decir, que no sólo debemos analizar los procesos de formación inicial del profesorado, sino también los de su historia personal y escolar, para descubrir de qué manera éstos contribuyen a la configuración de significados actuales de la práctica docente.

Esos significados deben ser analizados desde el contexto intentando ver cómo los actores llenan de contenido esos significados, descubrir el sentido que le asignan a la práctica docente y analizar qué lugar ocupan las biografías escolares en esas significaciones.

Los sistemas simbólicos que utilizan los individuos para atribuir significados no pueden prescindir del contexto ni del proceso que los ha generado.

Estos significados construidos culturalmente modelan la mente humana posibilitando la organización y el entendimiento del mundo tornándolo comunicable y transmisible. Los significados, tienen sus orígenes en la cultura en la que se crean y, además, aportan una base para el intercambio cultural.

Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestro mundo en formas comunicables. El culturalismo busca integrar consideraciones de la psicología, la antropología, la lingüística y las ciencias humanas en general, para reformular un modelo de la mente.

Para esta perspectiva, el funcionamiento de la mente es entendido en un proceso dialógico y dialéctico con la propia cultura hecha por el hombre pero que, a la vez, ésta conforma y hace posible el funcionamiento distintivamente humano. Entonces, es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad.

Desde esta perspectiva, es posible pensar que el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales, y que la variación individual en la naturaleza y el uso de la mente se pueden atribuir a las variadas oportunidades que ofrecen los mismos.

Recordemos que Bruner relaciona el proceso de construcción de significados con la intencionalidad que lo hace distinto al de procesar información. De esta manera, Bruner tiende a superar la concepción de vigente en su tiempo acerca de la mente como procesadora de información.

Sostiene que la información es indiferente con respecto al significado. En términos computacionales la información se relaciona con un mensaje pre codificado en el sistema. “El significado está pre asignado a los mensajes. No es un resultado de la computación ni es relevante para la computación, salvo en un sentido arbitrario” (Bruner, 1997: 4)

Por lo tanto, dar sentido, descubrir un significado es un proceso semántico propio del discurso humano y, sobre todo, es un proceso situado en un contexto preciso que lo genera.

Los sistemas simbólicos que utilizan los individuos para construir significados son sistemas enraizados en la cultura y en el lenguaje, sus relaciones no pueden explicarse únicamente en términos sintácticos.

Nuestras subjetividades son construidas en la interacción con los demás, es decir, en un proceso social, un proceso intersubjetivo, entendiendo por éste el espacio en el cual

las personas extraen y negocian los significados sobre la realidad que configuran con su experiencia psicológica.

El principio de organización simbólica es narrativo en vez de conceptual o lógico, ya que las historias o los discursos tienen que ver con cómo interpretan las cosas o hechos los protagonistas, es decir, qué significan las cosas para ellos.

Desde la perspectiva de la Psicología Cultural el foco de atención es la acción y no la conducta del sujeto, la acción que es intencional y situada, situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes.

Es por esto que, según Bruner, nos encontramos con deseos y las acciones que realizamos en su nombre están mediadas por símbolos construidos a través de los diferentes contextos por los que ha transitado y de los cuales han quedado sellos que conforman sus formas de interpretación.

La interpretación de códigos y lenguajes implica hacer un análisis de la cultura, la cual podemos entender como un conjunto simbólico y denominador común de la comunicación humana, cuyo sustrato básico está constituido por ideas que dan lugar a formas de pensar con las que cada persona o grupo humano explica el mundo y a sí mismo.

Podemos entender entonces que las significaciones de las prácticas docentes que los estudiantes configuran devienen de sistemas simbólicos construidos en interacción con otros, situados en un escenario cultural y de lenguaje que otorgan sentidos a la realidad.

Esto podría llevarnos a pensar en la importancia de comprender que los significados que los estudiantes de profesorado elaboran no devienen en la formación inicial, sino desde un entramado complejo de vivencias subjetivas internalizadas durante todo su proceso formativo anterior, por su paso por cada nivel educativo. El trabajo de hacer conscientes sus significaciones y de reflexionar sobre ellas, es responsabilidad del profesorado.

Trasladando estas conceptualizaciones al tema de esta investigación, podemos decir que, los deseos que guían las acciones de los estudiantes residentes en su práctica docente están mediados por símbolos construidos culturalmente y en contextos

particulares de su trayectoria de vida escolar de los que han quedado sellos que conforman sus formas de interpretación.

En consonancia con esto, Alliaud (1998) nos trae interesantes propuestas para la formación docente, entre otras, la de instalar el hábito de trabajar con los estudiantes los supuestos incorporados y de analizar críticamente las consecuencias que de ellos resultan. De esta manera se habrá asentado un nuevo estilo pedagógico que seguramente se beneficiará de encontrar continuidad en el ámbito laboral.

Y cita:

Algunas veces, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas (...). La reflexión es consciente y posee una función crítica al poner en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción y poder modelar la acción futura. (Schön, 1992: 32-34). (Alliaud, 1998: 6)

Por lo tanto, será importante propiciar espacios para la reflexión y el análisis de los sistemas simbólicos que han dado origen a las significaciones de la práctica docente que poseen los estudiantes residentes.

Finalmente, comprender que muchas veces esas significaciones no son conscientes y que actúan naturalizando configuraciones culturales y sociales que se visibilizan en las acciones de los estudiantes, abriría posibilidades para someterlas a reflexión e intentar develar y descubrir los supuestos que en ellas subyacen. Y dando un paso más, se podría reflexionar sobre los contextos y situaciones en las que se configuraron.

La formación docente inicial en la configuración de significados de la práctica docente. Un antes, un durante y un después...

Hasta hace poco tiempo se hablaba de la formación inicial y de la formación continua en la docencia, quizás sea momento de incluir un momento más en la formación docente.

Este estudio intenta proporcionar algunos elementos teóricos para reflexionar sobre ello.

Para analizar las significaciones de la práctica docente que los estudiantes de profesorado poseen y los procesos de su configuración, es necesario pensar los momentos de la formación docente. Sin desmerecer el carácter formativo de la formación inicial del profesorado propongo una mirada más abarcativa de la formación docente, entendiendo que ésta no comienza en el profesorado ni termina en ella. Las significaciones de las prácticas docentes se inician en tiempos tempranos de la vida escolar. El sujeto que es hoy, ese estudiante, deviene de una multiplicidad de experiencias y vivencias escolares que lo han conformado y el profesorado no debe desconocer esto.

Autores como Gimeno Sacristán (1992), Domingo Contreras (1987), Phillips Jackson (1999), Jerome Bruner (1990) en la década de los años 80-90, entre otros, conciben la formación inicial⁵ de los profesorados como un segundo proceso formativo. Argumentan que se trata de un momento en la formación de futuros docentes en el que se afianzan o reestructuran procesos internalizados en épocas pasadas de los estudiantes. En épocas pasadas, considerada primera etapa de formación, han interiorizado modelos de enseñanza y han configurado matrices de aprendizajes, que condicionan sus representaciones sobre la práctica docente en la actualidad.

En la misma línea, Gloria Edelstein (1995) en el análisis magnífico que hace sobre las prácticas de enseñanza en la formación de los docentes, afirma que “la formación

⁵ Se entiende por formación docente inicial al periodo que los estudiantes de profesorado, transitan su trayectoria formativa dentro del instituto formador, es decir, durante el cursando la carrera de formación docente.

inicial no alcanza la relevancia suficiente, en tanto impacto débilmente en comparación con el peso que representa, para los sujetos en formación, su trayectoria escolar”.

Al respecto Gimeno Sacristán sostiene:

En realidad, cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno. (Gimeno Sacristán, 1992: 128).

La formación docente es un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha con la etapa de residencia docente como momento clave y, luego de ella, continúa en las escuelas donde, ya como docentes, se insertan a trabajar y en donde continúan aprendiendo el *oficio* docente (Antelo, 2010) ahora, desde la cotidianidad y la realidad concreta.

Otra idea muy interesante es la que expresa Andrea Alliaud (1998) cuando hace referencia, a que, desde siempre, y conforme con la tarea desempeñada, se pensó en el maestro como “el que enseña”. Para la autora, menos frecuentes son los planteos, y ligados a ellos las propuestas, que contemplan al maestro que aprende, al “maestro aprendiz”. Esto supone al docente como alumno, como sujeto de aprendizaje, desde sus primeras y fundantes experiencias como alumno en los diferentes niveles educativos, durante su formación inicial como estudiante y en su lugar de trabajo. De esta manera, se corre el foco de atención del docente como “el que enseña” para ubicarlo en un lugar de permanente aprendizaje, donde el aprender a enseñar es una constante en su vida profesional.

Domingo Contreras sostiene que, mediante los aprendizajes prácticos y tempranos de la cultura escolar se produce “una interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores practicaron con ellos” que, frente a la imposibilidad de implementar los modelos de enseñanza aprendidos durante la formación inicial, ellos mismos

actualizarán a la hora de hacerse cargo efectivamente de las tareas docentes. (Contreras Domingo en Davini, 2002)

Así es que, podría pensarse la etapa de formación inicial docente como un tiempo en una fórmula extrema, como un episodio de débiles consecuencias (Davini, 2002), la residencia como una situación de inestabilidad, provisionalidad y ambigüedad y a las prácticas docentes como instancias de difíciles transiciones: de la institución a la escuela, de alumno a maestro, de la teoría a la práctica.

María Cristina Davini señala que los modos de aprendizaje que cada estudiante residente ha construido a lo largo de su escolaridad, no suelen ser cuestionados, es decir, difícilmente en algún momento de su vida o en la formación inicial específicamente, los estudiantes han cuestionado sus modelos de aprendizajes previos. Los modelos de aprender y enseñar se mantienen intactos y en las condiciones de la formación se reproducen los escenarios escolares. Así es que la formación inicial sirve en todo caso para legitimar y así reforzar las representaciones que los futuros maestros fueron formando en su época de alumnos. (Davini, 1997).

Hago aquí un paréntesis significativo. Resulta interesante advertir cómo, después de un tiempo, el desarrollo de la investigación pedagógica presenta cambios en las teorías de los mismos autores. Así es que, algunos años después, Cristina Davini (2015), al explicar los distintos períodos que la formación en la práctica en la formación inicial del profesorado ha atravesado, cuestiona la idea que se viene analizando en estos últimos tiempos de que la formación inicial de los docentes es una “empresa de bajo impacto”. Sostiene que, muchas veces, esa “curvatura de la vara” en los discursos y en las prácticas pedagógicas y que la difusión de estas concepciones de manera acrítica, ha llevado a desvalorizar la formación docente inicial.

Dentro de estas concepciones a las que la autora refiere, está la línea argumental que sustenta la importancia de las *biografías escolares* de los estudiantes como fase previa a la formación inicial y que éstas son decisivas, como una suerte de determinismo por el cual los estudiantes tienden a repetir los modos de actuación que aprendieron, en forma implícita, en los niveles educativos previos, cuando ellos eran alumnos.

Vemos, entonces cómo después de algún tiempo Davini, cuestiona sus propias afirmaciones, dando cuenta de los posibles cambios que el desarrollo de teorías puede sufrir.

No obstante, ello, la visión de Davini, respecto de uno de los conceptos centrales de esta investigación, las *biografías escolares*, permitió pensar sobre esta “posible moda” por la que atravesaría la reflexión sobre la formación en las prácticas, llegando a la conclusión de que no es responsable, intelectualmente, desvalorizar la formación que los estudiantes reciben en el profesorado, pero tampoco desconocer y por eso, no trabajar con los estudiantes sus trayectorias formativas.

Desde esta investigación, se adhiere a una visión intermedia, es decir, no se considera a la formación inicial docente como una “empresa de bajo impacto” pero tampoco descuida la importancia que tienen las etapas previas y las posteriores de la formación docente, de ahí el título de esta sección.

Luego de este paréntesis continúo con la perspectiva de Andrea Alliaud, quien sí otorga relevancia a la etapa formativa anterior a la formación inicial de docente.

Dadas las condiciones en las que se desarrolla la formación inicial de los maestros, en gran parte de los casos, podemos decir que ésta sirve para afianzar o reforzar los aprendizajes que los futuros docentes han tenido en su época de alumnos. (Alliaud, 1998).

Durante la residencia docente es probable que se actualice en los estudiantes su propia experiencia escolar, más precisamente ante las situaciones de incertidumbre y ansiedad con las que se encuentran en la práctica *in situ*. Éstas llevan a los docentes principiantes a basarse en sus experiencias previas como alumnos, para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargreaves citado por Alliaud en Davini, 2002), aunque ellos no sean conscientes de ello.

La formación inicial de los estudiantes futuros docentes, y en particular la residencia como momento de reinserción a las escuelas, es un período intermedio en su formación, es decir, un tiempo que no es ni el primero ni el último de su formación profesional. Esto supone ampliar la mirada sobre cuándo, dónde y con quién, aprenden los estudiantes a ser docentes.

Los estudiantes residentes saben mucho de la escuela por la cantidad de experiencias vividas a lo largo de su trayectoria escolar.

La formación inicial docente dará elementos teóricos y prácticos para la inserción en las escuelas, pero, éstos no serán suficientes para afrontar la realidad concreta de la vida en las instituciones escolares en general y de las aulas en particular. La escuela en tiempo de residencia, provee a los estudiantes de un vasto bagaje de experiencias como insumos de aprendizajes, pero, también, es un ámbito en el que se actualizan y/o resignifican los saberes previos configurados por su biografía escolar, fundantes para la vida profesional.

El tránsito previo a la formación profesional específica es importante por el fuerte impacto que ejerce en la práctica profesional, sobre todo durante los primeros desempeños. (Alliaud, en Davini 2002).

La objetivación de esas fuentes y matrices de conocimientos configuradas a lo largo de toda la trayectoria escolar del estudiante residente, otorgan significados a la práctica docente de acuerdo a los modelos internalizados. Analizar reflexivamente esas significaciones con los estudiantes durante su trayectoria formativa, en las prácticas docentes desde el primer año de la carrera, permitirá hacerlas conscientes y, a partir de allí, revisarlas, resignificarlas, comprenderlas.

Una mirada de la práctica docente desde los diseños curriculares de formación docente para la educación primaria en la provincia de Entre Ríos

Por lo antes dicho, considero apropiado hacer una mirada por las posibilidades que la política educativa, desde el currículum prescripto, ofrece para la formación reflexiva en y sobre las prácticas en las carreras de profesorado y, desde ahí, poder analizar la viabilidad de procesos de reflexión con los estudiantes sobre sus propios procesos formativos.

Desde el año 2009, ha habido interesantes cambios en este sentido. El marco regulatorio para la educación superior que la política educativa define para la formación docente tanto a nivel nacional desde el Ministerio de Educación Nacional

(M.E.), como a nivel provincial desde el Consejo General de Educación (C.G.E.) de la provincia de Entre Ríos, otorga un lugar preponderante a la formación en la práctica de los estudiantes.

Cristina Davini explica que “A diferencia de antiguos planes de estudio, que limitaban las prácticas a una instancia final (y muchas veces formal) de la carrera, los nuevos planes las incluyen a lo largo de toda la formación, durante todos los años de estudio, en diferentes contextos escolares, culminando con un período prolongado de residencia docente.” (Davini, 2015:10).

Las normas que regulan los nuevos lineamientos para la formación docente son: a nivel nacional: la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y de la Ley de Educación Provincial N° 9890, entre otras, por las Resoluciones N° 24/07 y N° 30/07 ambas del Consejo Federal de Educación (C.F.E.) y, en el ámbito político de la provincia de Entre Ríos, las Resoluciones N° 5420/08, N° 3425/09 y específicamente la Resolución N° 3266/11 todas del C.G.E.

La Resolución N° 24/07 M.E. mencionada, aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y define la organización de los planes de estudio de la Formación Profesional. Dichos lineamientos orientan el aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio educativos. El campo de formación de la práctica, desde estos lineamientos, constituye un eje integrador en los diseños curriculares que vincula los aportes de conocimientos de los otros campos formativos: específico y general, al análisis, la reflexión y la experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

Esta normativa, sostiene que la formación inicial tiene una importancia sustantiva, ya que genera las bases para la intervención estratégica en su dimensión política, socio-cultural y pedagógica en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizajes en las escuelas.

La Resolución N° 3266/11 del C.G.E. adhiere a la concepción de práctica docente en la formación en la práctica en los profesorados de educación primaria planteada por Elena Achilli “...práctica desarrollada por sujetos cuyo identitario se construye alrededor de procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y aprendizaje... que suponen determinados procesos de circulación de conocimientos” e implica “... un conjunto de actividad, intenciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio históricas” (Achilli, 2000:23).

En las resoluciones N° 5420/08 y N° 3425/09 del C.G.E. que aprueban los diseños curriculares para la formación docente de la educación primaria se promueve un trayecto formativo en la práctica docente que abarca los cuatro años de la carrera con una fuerte impronta en la **práctica reflexionada** al decir de Edelstein (1995).

Esto podría suponer que ha habido un giro en la perspectiva que define la práctica docente dentro de la formación inicial de los profesorados, dando el salto de una concepción aplicacionista a una más crítico-reflexiva.

Brindar a los estudiantes de profesorado un trayecto formativo en la práctica durante toda su formación inicial, ha sido un importante logro, pero, es necesario continuar pensando propuestas didácticas que promuevan la reflexión sobre las significaciones de la práctica docente que los estudiantes poseen.

Sobre esto, también ha habido un paso en la propuesta curricular para la formación docente. Se incluyó dentro de los contenidos curriculares: las *biografías escolares* como contenido en la práctica docente I en el primer año de la carrera.

Esto puede ser considerado un logro de los estudios en didáctica, al re leer lo planteado por Alliaud en el año 1998:

La mayoría de las propuestas de formación docente que se desarrollan en nuestro país ignoran la existencia de la biografía escolar de los futuros maestros. Al ignorar la dimensión formativa de la experiencia se obvia la reflexión sobre la escolarización en la que los futuros docentes fueron protagonistas directos durante no menos de quince años consecutivos. No se crean las condiciones que posibiliten que la escuela “vívica” sea revisada, analizada y trabajada con cierta distancia. ...

De manera coherente y continua con el proceso escolar previo, el proceso formativo no suele contemplar, ni la problematización de los modelos de aprendizaje ni las representaciones que esos modelos conllevan... (Alliaud, 1998:4).

Cabe aclarar que, si bien la inclusión de las biografías escolares como contenido curricular es un interesante agregado que podría contribuir a la reflexión sobre trayectorias formativas de los estudiantes y a la configuración de sus propios significados de la práctica docente, sin dudas esto no es suficiente.

Por un lado, es sabido que el planteo propositivo del desarrollo de un contenido a enseñar, no implica garantías de aprendizajes y, por otro, sería ingenuo pensar que con esto bastaría para lograr un serio trabajo de reflexión con los estudiantes sobre los propios significados de la práctica docente.

Los lineamientos curriculares de la formación docente habilitan nuevos modos didácticos para el trabajo reflexivo y la toma de decisiones. Se han dado pasos importantes para pensar nuevas estrategias didácticas para la formación inicial docente, pero es necesario continuar pensando propuestas de formación en las prácticas docentes que tiendan al ejercicio reflexivo sobre las propias prácticas desde el reconocimiento de los significados que le atribuyen.

Dentro de las didácticas del nivel, no sólo en el campo de la práctica docente, sería importante incluir estrategias que promuevan la reflexión sobre sus propios procesos formativos y reconocerse en ellos.

Las biografías escolares y su carácter formativo: el lugar de las biografías escolares en la formación profesional docente.

Andrea Alliaud (2004) en su obra *La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional*, concibe a la biografía escolar como el período vivido en la escuela por los alumnos en formación, es decir, los trayectos formativos por los que han pasado hasta llegar a constituirse en sujetos de aprendizaje de la formación docente.

Es la experiencia que forma parte de nuestras vidas y como tal cobra significado.

Sostiene, además, que el pasaje por los distintos niveles escolares tiene, para quienes se dedican a enseñar, un alto componente formativo. (Alliaud en Davini, 2002).

En su ensayo “*El maestro que aprende*”, Alliaud, hace referencia a conceptos de Dean Lortie (1975), acerca del carácter fundante en las fases formativas de los estudiantes, de las experiencias personales vividas en la escuela. Lortie sostiene que la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional y continúa diciendo que este aprendizaje previo a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes. La escuela “vívida” constituye una importante fuente de experiencia personal. Para Lortie, los rasgos más tradicionales se adquieren durante estas primeras fases “formativas” y la influencia de la formación profesional tiene, en este sentido, escasas oportunidades. (Alliaud,1998).

Trabajos como los de Lortie (1975), Zeichner y Tabachnik (1981), Contreras (1987) entre otros, dan cuenta de la importancia del tránsito previo a la formación específica por su carácter perdurable y por el fuerte impacto que ejerce en la práctica profesional. (Alliaud en Davini, 2002).

Asimismo, trabajos como los de Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997), Cristina Davini (2002), Andrea Alliaud (2003 y 2007), José Ignacio Rivas Flores (2007), entre otros, han realizados sus aportes teóricos para pensar las biografías escolares y sus relatos, como formas de acercar a los estudiantes a sus experiencias escolares posibilitándoles

la reflexión sobre el impacto que, estas experiencias, pudieran tener en los significados atribuidos a la práctica docente y al rol profesional docente.

Desde la perspectiva de la práctica docente de Gloria Edelstein planteada en el primer apartado de este capítulo resulta significativo recuperar las siguientes expresiones:

...en la práctica docente cobrará fuerza un pasado escolar que difícilmente podrá transformarse si no se inicia un proceso de formación que reconozca ese pasado, intente dar cuenta de él y se proponga, desde allí, algunos caminos de superación”.

En esa dirección, se tratará de reconocer biografías individuales, al mismo tiempo que el peso de representaciones sociales configuradoras de esos modelos, en tanto escuela y docentes constituyen instituciones históricas y socialmente determinadas. (Edelstein, 1995: 23).

En la línea de lo que se viene desarrollando, se sostiene el supuesto de que las biografías escolares poseen carácter formativo en los estudiantes de profesorado, es decir, que lo que los futuros docentes vivieron y sintieron como alumnos en el escenario-escuela durante casi aproximadamente quince años, recobra significados al regresar ahora como residentes a ese escenario.

Esas vivencias escolares, por ser formativas, se constituyen en aprendizajes de formas y contenidos del ser y hacer docentes, que por tratarse de lo que “nos” pasó y no necesariamente de lo que pasó, cobra significado subjetivo y subjetivante de nuestras vidas.

Estos aprendizajes son llamados por Ana Quiroga, **aprendizajes implícitos**, porque se producen sin previa planificación y, sin ser explícitos, resultan perdurables, no por el contenido de enseñanza sino por la experiencia subjetiva que esta vivencia deja.

Así lo retoma Alliaud en su obra *Maestros que aprenden*:

...la experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja una huella, se inscribe en nosotros, afianzando, o inaugurando una modalidad de interpretar lo real. A este aprendizaje Ana Quiroga lo denomina aprendizaje implícito que por serlo es profundo y estructurante”. (Quiroga, 1985: 48, citado por Alliaud, 2002:40-41).

A ese aprendizaje Phillip Jackson lo llama aprendizaje adicional:

En la raíz de mi incertidumbre sobre cómo interpretar mi preexistente recuerdo de la señora Henzi y los sentimientos mezclados que lo empañan, subyace la profunda sospecha de que lo que aprendíamos en su clase no se limitaba en modo alguno al

álgebra. Al mismo tiempo, sin embargo, como ya lo reconocí, no puedo describir ese aprendizaje adicional (si es que lo puedo llamar así), del mismo modo en que puedo describir mi conocimiento de álgebra, como tampoco puedo afirmar con seguridad que en realidad existió. Entonces, ¿por qué persisto en pensar así?

Sigo creyendo en la adquisición de ese aprendizaje adicional en parte porque sé que así es como opera la influencia humana. (Jackson, 2007: 25)

Dentro del concepto de enseñanzas implícitas aparece otra categoría teórica que es interesante analizar: la de **maestros memorables**. Esos docentes que dejan huellas sin que ellos y nosotros lo supiéramos o planificáramos. Se dan, se inscriben en nosotros sin previo aviso y vienen para quedarse en nuestras vidas configurando formas de pensar y de actuar: "...a menudo tuve la experiencia de advertir tardíamente que alguien o algo me había dejado su huella sin que yo lo supiera." (Íbid, 26).

Si nos detenemos a analizar pasajes de nuestras experiencias escolares, en las que aparecen personas significativas que han dejado marcas y huellas en nosotros, podríamos advertir que eso que pensamos y, a veces relatamos como una anécdota, en realidad, perdura de una manera más profunda en nosotros.

Las vivencias significativas de la escolaridad, o más precisamente, el relato que los estudiantes realizan, desde el presente, de aquellas vivencias de su pasado escolar, posibilitan el descubrimiento de los significados de la práctica docente y del ser docente, de las proyecciones hacia su futuro profesional docente de esos significados y las configuraciones teóricas de la práctica docente que las sostienen.

Jackson sigue diciendo, "Si nos molestáramos en examinarlas un poco más tal vez terminaríamos preguntándonos qué otras cosas hemos descubierto. ¿Qué otras fuerzas modeladoras han influido en nuestra vida y todavía no lo sabemos? (Íbid, 26)

Jackson en su obra *Práctica de la enseñanza* cita a Adams Henry: "Un docente presume eternidad" ... "Nunca puede decirse dónde cesa su influencia" y sostiene que esta frase está muy cerca de ser el homenaje perfecto a la profesión docente. Con esta afirmación, Jackson, nos invita a analizar los pormenores del trabajo docente y reflexiona: "¿Qué pasa con la influencia que minuto a minuto ejercen los docentes sobre sus alumnos...? me pregunto, "¿cuánto saben sobre lo que está ocurriendo...?" (Jackson: 2002: 79- 80).

A estos interrogantes los ubica dentro de lo que él denomina las *incertidumbres de la enseñanza*, haciendo alusión a que no es posible saber con seguridad dónde comienza y dónde termina la influencia del docente en el alumno. “Es posible que mis colegas y yo recibamos el agradecimiento del público, cuando comprenda tardíamente, todo el bien que hemos hecho” (Jackson, 2002: 80)

Laura Duschatzky, en esta línea de pensamiento, aporta elementos para pensar eso que sucede en el vínculo pedagógico entre docente y alumno y que cuesta definir claramente por tratarse de un “algo que va más allá de lo planificado, ese no sé qué, que produce, que se activa y con-mueve” (Duschatzky, 2008).

Desde su experiencia personal, recordando alguno de sus docentes, reflexiona y se pregunta cómo algunos docentes lograban que sus clases la interpelaran y cómo a través de las palabras lograban que ella conectara los dichos de la maestra con su pensamiento.

Afirma que debe haber un sentido compartido para que algo se dé. “El sentido se da porque existe algo *entre* dos: deseos acoplados, sonidos armonizados, mágicas teclas tocadas...” Es un *entre* que abre mundos y se pregunta: “¿qué pasaba allí que hoy, tanto tiempo después, el olvido no pudo con algunos de sus efectos?”

Ese *algo entre* dos. *Algo* que refiere a una indeterminación, las palabras quizás no alcancen para definirlo. Y un *entre* que supone hablar de *encuentros*.

Por tanto, “es el encuentro con los maestros (sean o no escolares) partiendo de la convicción de que no habla efectos de una enseñanza, si algo del orden del *encuentro* no está en juego”.

En este contexto, el de la indefinición, en la indeterminación que supone el encuentro pedagógico, reaparecen los conceptos de enseñanzas implícitas de Phillip Jackson y de aprendizajes implícitos, como los denomina Ana Quiroga, más arriba desarrollados.

Esos aprendizajes implícitos o adicionales, generalmente, no devienen de una enseñanza explícita, planificada y desde el currículum prescripto, sino más bien, de un *algo*, de un *no sé qué*, que muchas veces queda definido con imprecisión por referirse a un aspecto subjetivo relacionado más bien con características subjetivas y

emocionales del encuentro entre docente y estudiante y que no puede ser descrito ni categorizado. (Alliaud, 2002),

Particularmente, en la etapa de residencia, los estudiantes atraviesan un proceso de adaptación en el que, los saberes, habilidades y reglas de acción que fueron adquiriendo a lo largo de toda su trayectoria escolar previa: jardín de infantes, escuela primaria, secundaria, más los conocimientos específicos construidos en la formación inicial y los saberes que se construyen en relación directa con la realidad escolar al insertarse en las escuelas, conforman un entramado de relaciones complejas con las que el estudiantes residentes debe ejercer su rol de practicante en su última etapa de la formación.

En esta etapa formativa los estudiantes deben resolver, muchas veces, situaciones imprevistas. Sobre esto, Hargreaves afirma que “Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza” (Hargreaves, 1996:192).

Es decir que, las formas de enfrentar situaciones de incertidumbre que los residentes docentes ponen en juego, tienen más que ver con situaciones que ellos han vivido como alumnos, que con lo que la formación académica les ha proveído.

Para Bourdieu, en situaciones de emergencia, se movilizan los esquemas interiorizados que se fueron conformando en el transcurso de la trayectoria escolar. (Bourdieu, 1991: 92).

Para finalizar esta breve alusión sobre el apasionante concepto de las *biografías escolares*, tomo una expresión de Robert Bullough que nos dice:

Los estudiantes llegan a la carrera de formación de profesorado habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza [...]. Como estudiantes, conocen lo que es la enseñanza desde uno de los lados del pupitre y a menudo asumen que también lo conocen desde el otro lado. Su familiaridad con la enseñanza es una bendición y al mismo tiempo una maldición para llegar a convertirse en profesor. (Bullough, 2000:102).

Los relatos narrativos constituyen recursos cognitivos y afectivos que legitiman formas de percibir la realidad...

Incluir dentro de las conceptualizaciones teóricas de esta investigación algunas consideraciones sobre la narrativa tiene una doble justificación. Por un lado, conocer la narrativa en sí misma como una de las facultades más elaboradas del pensamiento capaz de producir conocimiento. Por otro lado, descubrir que, por ser productora de conocimiento, resultó una importante unidad de análisis para descubrir las significaciones construidas por los estudiantes sobre la práctica docente en esta investigación.

En este apartado se desarrollan conceptualizaciones sobre la narrativa como recurso cognitivo y afectivo que legitima formas de percibir la realidad y, a continuación, la narrativa como estrategia didáctica para la educación superior.

“Las palabras “narrativas”, “narración” y “narrar” tienen todas raíz latina, lo que indica una estrecha vinculación con el conocimiento y con la práctica profesional (Whyte,1981)” (Gudmundsdottir, en McEwan y Egan, 2005).

McEwan y Egan señalan que el *giro hacia la narrativa* ha sido uno de los acontecimientos más destacados en los últimos años y ha provocado uno de los mayores cambios en la investigación educativa. La narrativa es una capacidad humana fundamental y por eso el papel que juega en la educación merece la mayor atención. (McEwan y Kieran, íbid).

Michael Huberman hace referencia a que los relatos narrativos dan la posibilidad de producir conocimientos y especialmente a los narradores otorgarle posibilidades de autoconocimiento e identidad.

También, Huberman (2005) citando a Polkinghorne (1988), señala: “Alcanzamos nuestra identidad y las ideas de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” y continúa diciendo:

...la narrativa se convierte entonces en el vehículo más adecuado tanto para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento como para solicitarles

que transmitan su sentido personal organizando sus experiencias a lo largo de una dimensión temporal o secuencial. (Huberman, en McEwan y Egan íbid: 187).

Bruner, por su parte, afirma que mediante el pensamiento narrativo damos sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos involucrados integrándolos en relatos. Construimos una historia de los sucesos, significados que estructuran nuestra vida como sujetos. (Bruner, 1997).

Esos significados y creencias que incluyen valoraciones, en términos de bueno o malo, adecuado o inadecuado, etc., condicionan el tipo de docente que llegaré a ser. Al hacerlas explícitas durante el proceso formativo, posibilitan preguntarse “¿qué docente quiero ser?”, “¿así es el docente que aspiro ser?”.

Para Bruner, lo individual es también social: lo social penetra en el individuo y le da precisamente su calidad de humano. El Yo entonces es un Yo narrador, un Yo que cuenta historias.

Hunter McEwan (2005) realiza un interesante análisis de las narrativas en el estudio de la docencia específicamente, realiza un intento por explorar el aporte de la narrativa para entender la docencia. Para ello, da un paso más profundo y analiza las narrativas implícitas en la filosofía de la educación. Sostiene que el método narrativo puede ayudar a avanzar en la reconciliación entre la filosofía de la educación y el estudio empírico de la educación que por mucho tiempo se han mantenido apartadas.

El autor considera que existe una tradición filosófica que reconcilia la escritura académica y la investigación con la argumentación narrativa: “la argumentación no ha de ser considerada simplemente un género diferente de la narrativa sino una forma que se construye sobre fundamentos narrativos, como todas las formas de escritura más desarrolladas”. Se refiere a la tradición hegeliana que “está en la raíz misma de un floreciente esfuerzo por aplicar la narrativa como medio de comprensión de los fenómenos sociales”.

La idea central de su trabajo es que en las diferentes filosofías de la educación y en los métodos empíricos para el estudio de la docencia existen narrativas implícitas y su objetivo es revelarlas. Adopta la categoría de Jonathan Ree “historias integrales” que sustentan y legitiman las tradiciones filosóficas. En este sentido, lo más interesante de

su planteo, a mi criterio, es la afirmación de que “al relatar esas historias llegamos a apreciar el poder que tienen las narrativas sobre la manera en que pensamos la actividad docente” (McEwan y Egan, *íbid*).

A partir de esta concepción sobre las formas de pensar y explicar el mundo, en este caso particularmente de las prácticas docentes, podemos decir que cada estudiante residente piensa y explica sus acciones en virtud de un conjunto de mediadores simbólicos que le permiten configurar *significados* de las prácticas y el rol docente que, en su profundidad, están sostenidas por concepciones filosóficas-pedagógicas.

Estos significados, entonces, estarían cargados de sentido construidos a lo largo de su trayectoria escolar, en ese devenir dialógico socio-cultural, en interrelaciones con personas significativas en su formación.

Esta trayectoria escolar puede traducirse en relatos narrativos como lo son las *biografías escolares*, en las que se destacarán experiencias que han marcado formas de concebir la realidad escolar, específicamente de las prácticas docentes, con significados cargados de sentidos.

.

La narrativa y los relatos como estrategia didáctica en la formación docente

Como se analizó en el apartado anterior los relatos narrativos poseen en sí mismos características que los hacen recursos cognitivos válidos para interpretar la realidad y legitimar sucesos. Por esto, se los podría considerar una importante estrategia para la didáctica específica de la educación superior y, particularmente, para la formación docente.

La capacidad para narrar supone una de las facultades más elaboradas del pensamiento y su aprendizaje debe ser fomentado no sólo como objetivo de aprendizaje, sino porque ella misma produce aprendizaje. “La capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura... Ella nos permite narrar ideas con nuestras propias palabras... empezamos a aprender algo nuevo con una historia en mente” (McEwan y Egan, *íbid*).

Los estudiantes al narrar experiencias de su biografía escolar y experiencias de su propia práctica como residente, ponen en juego estrategias múltiples que superan los aprendizajes técnicos de la escritura narrativa. Ponen en juego estrategias de aprendizajes cognitivos como la memoria, la asociación, la relación, la transferencia, la comparación, por citar algunos; y también estrategias de aprendizajes sociales, como por ejemplo la empatía; y estrategias de aprendizajes para elaboración de representaciones teóricas sobre la práctica docente.

Al narrar los estudiantes logran realizar procesos de reflexión sobre la práctica, o, mejor dicho, procesos de *prácticas reflexionadas*.

En estos últimos diez años se han visto múltiples experiencias dentro de las propuestas en la formación inicial docente que tienen a la narrativa como estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje.

En la reseña de trabajos presentada en el capítulo uno, fue posible citar algunos de ellos indicando la importancia que en los profesorados se le ha otorgado a esta estrategia considerándola valiosa para la formación de los futuros docentes.

McEwan y Egan señalan que la narrativa es una excelente candidata a la permanente atención de los educadores por su profunda característica universal y cita para sostener

su idea a David Lodge: “Como señala David Lodge, “La narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto”. (1990, pág. 141).” (McEwan y Egan, *ibid*: 10-11).

Cristina Davini siguiendo a varios autores sostiene: “Otra vertiente que se ha agregado en los últimos tiempos, es la concepción “naturalista” de las prácticas que sostiene que la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender (McEwan y Egan, citado por Davini (2015). La base del proceso de es la observación, el registro y la narración de situaciones (Alliaud y Suárez, 2011)”. (Davini, 2015:19).

Davini, además destaca la relevancia de las producciones escritas de narrativas son importantes para la educación permanente de los docentes en actividad, aunque para ella, cabría reflexionar sobre su contribución y sus límites para la formación inicial, ya que los estudiantes aún están en formación, construyendo y aprendiendo sobre las prácticas. (Davini, *ibid*.)

McEwan y Egan para justificar la importancia de la narración como recurso de aprendizajes y específicamente sobre el relato narrativo de vivencias escolares toman como referencia a algunos filósofos como MacIntyre, Taylor y Ricoeur: “el pensamiento narrativo constituye una parte fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva, una parte firmemente vinculada con los asuntos éticos y prácticos... la narrativa es fundamental para el propósito de comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro” (McEwan y Egan, *ibid*: 17).

Un interesante aporte realiza Shirley Pendlebury cuando hace referencia a la *razón* y al *relato* como virtudes de una buena práctica docente:

La sabiduría práctica es la máxima virtud de un buen docente, una virtud cuya concreción en la enseñanza requiere un juego sutil entre varios opuestos binarios: razón e imaginación, experiencia e inocencia, y argumentación clara y riqueza de relato, respeto por los principios y atención a los detalles. Desde luego, desarrollar la capacidad para ese juego constituye un gran desafío en la formación del docente. (Pendlebury en McEwan y Egan, (2005:86).

Respecto a la idea citada anteriormente me atrevo a hacer una acotación sutil. Considero que *el desafío*, o uno de los desafíos en la formación inicial de los docentes, es acompañar esa formación estableciendo puentes entre lo que los estudiantes traen y aquello que pueden desarrollar o potenciar. Es decir, que no somos los encargados de “desarrollarlas” sino de ayudarlos a reconocer y a potenciar virtudes promoviendo su desarrollo.

La tradición narrativa, heredada de la literatura, “considerada a los seres humanos como contadores de historias, organismos que individual y socialmente, viven vidas relacionadas” (Connelly y Clandini, 1995: 15).

Robert Graham expresa que en el caso específico de los docentes y de los futuros docentes que se ocupan y se ocuparán de desarrollar y nutrir las mentes jóvenes, deben tener por lo menos, una comprensión rudimentaria de quiénes son y cómo han llegado a serlo. Esto en el marco de una justificación muy difundida sobre la avalancha narrativa dentro de la práctica docente. Se trata de un proceso de autocomprensión, de recuperación o descubrimiento de su voz personal y profesional, proceso que no se desarrolla instantáneamente ni está desprovisto de riesgo. (Graham en McEwan y Egan, *ibid*).

En lo que a trabajos con biografías escolares y a su narrativa se refiere, el trabajo citado en el capítulo uno de los profesores Aiello, B., Iriarte, L. y Sassi V. (2011)⁶, destaca la narrativa de las biografías como recurso formativo sosteniendo que, a partir de estos relatos los estudiantes recuperan alguna o algunas de las experiencias y de los aprendizajes tanto formales o explícitos, como informales o implícitos que tienen lugar durante la trayectoria escolar de los sujetos que condicionan los modos de concebir y direccionar las futuras prácticas docentes

Los relatos narrativos de biografías escolares los estudiantes de profesorado resultan una estrategia para el autoconocimiento, como se dijo anteriormente, ya que, al narrar experiencias cotidianas y escolares significativas están transmitiendo, además, concepciones de la formación docente que excede el ámbito de las aulas del profesorado en su formación inicial. Resultan una estrategia de aprendizaje interesante

⁶ Véase capítulo uno página 17.

para analizar y comprender configuraciones y representaciones teóricas sobre el *ser* y el *hacer* docente, implícitas o explícitas que poseen los futuros docentes.

El nivel de análisis dependerá del trabajo que se haya logrado hacer con los estudiantes.

Escribir relatos sobre experiencias propias no es tarea sencilla. Las historias que hablan de nosotros, de lo que vivimos, de lo que sucedió, "mantienen el pasado y lo posible aceptablemente unido". (Bruner, 2003).

En el capítulo cuatro se podrá advertir cómo vivenciaron los estudiantes involucrados en esta investigación la experiencia de relatar su propia biografía escolar.

Los relatos que nos incluyen no siempre revelan todo lo que nos contamos de nosotros mismos y están condicionados de alguna manera, por los modelos culturales de lo que se debe y no se debe ser y hacer.

Si como dice, Cristina Davini, en el proceso de formación inicial es necesario trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes y que este proceso implica una relación entre personas en el que ponen en juego sus subjetividades, creencias, supuestos, precepciones personales que son el resultado de experiencias previas, resulta pertinente pensar estrategias para hacer visibles estos supuestos y que sean los mismos estudiantes lo que los develen y reconozcan la importancia de reflexionar sobre ellos. Y agrega: "Las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, condicionan fuertemente el modo en que los sujetos encaran la enseñanza". (Davini, 2015).

La narrativa como recurso de aprendizaje para los estudiantes de profesorado durante todo su proceso de formación, podría ser una estrategia que lo permita. Este, entre otros, fue uno de los propósitos de esta investigación.

Por todo lo dicho, podría pensarse que el trabajo con narrativas desde diferentes unidades curriculares durante los cuatro años de la carrera, podría ser uno de los modos de superar la dicotomía que, por muchos años, ha invadido los pasillos académicos de los institutos de formación docente. Dicotomía entre teoría y práctica, dicotomía entre experiencia y conocimiento científico dada en la formación de las prácticas durante el período de formación inicial de docentes.

Si es posible pensar la formación en la práctica docente que reciben los estudiantes de profesorado como un proceso que supone simultáneamente la relación entre la teoría y la práctica rompiendo la tradicional división y falsa complementariedad entre ambas.

“Romper tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación de docentes reclama **capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes**”. (Edelstein, 1995:22).

Capítulo tres: Aspectos metodológicos

Un estudio cualitativo que tienda a la búsqueda de significaciones sobre la práctica docente, que residentes de profesorado de educación primaria han configurado a lo largo de su trayectoria formativa, no ha sido tarea fácil. Supuso pensar un corpus empírico pertinente que habilite la palabra de los protagonistas y, de lo relatado por ellos, sumirme en la aventura de descifrar y, develar sentidos ajenos con la mayor honestidad intelectual posible.

El trabajo de campo se realizó en un intercambio muy interesante con doce estudiantes residentes de un instituto de formación docente en tres momentos diferentes. El primero durante todo un año académico en ocasión de un taller que compartimos – ellos como estudiantes y yo como docente- del cuarto año de la carrera. El segundo momento, analizando relatos biográficos escolares en diferentes niveles educativos que cada estudiante elaboró a partir de lo que su memoria le permitió. Algunos con mayores detalles, propio de una memoria prodigiosa, otros admitiendo la dificultad que tienen para recordar, pero todos pudieron expresar algo de lo vivido en el lugar al que pronto volverían ahora como docentes. Y un tercer momento, valioso, por cierto, el encuentro con cinco de esos doce estudiantes para entrevistarlos. La entrevista permitió complementar los relatos biográficos escritos por los estudiantes y ampliar algunas ideas que resultaban significativas para la investigación.

A continuación, describiré algunas consideraciones teóricas sobre la metodología utilizada y cómo se fueron dando los procesos de análisis de datos.

Metodología cualitativa: una mirada particular

Las investigaciones de corte cualitativo tienden a describir, comprender e interpretar la complejidad de los procesos socio-educativos. Se trata totalmente de estudios sociales centrados en la investigación empírica de campo.

Desde el enfoque cualitativo, el investigador se convierte en actor social y participa de la vida de los actores que trata de conocer compartiendo sus mismos lugares de interrelación y sus mismas formas de vida. Así, conoce directamente y por experiencia compartida las representaciones simbólicas mediante las cuales construyen su mundo.

Yuni y Urbano (2014) sostienen que, en lo específicamente procedimental, las metodologías cualitativas, lejos de suponer un proceso de investigación caracterizado por etapas fijas secuencialmente ordenadas y siempre proyectadas hacia adelante, se presentan a sí mismas resaltando su carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se lo aborda.

Sobre la recolección y el análisis de la información, estos autores expresan “...en el paradigma cualitativo la recolección y el análisis de la información son un proceso continuo y espiralado en el que las técnicas de recolección de datos se van afinando y la información sobre el mismo fenómeno adquiere nuevas profundidades. (Yuni y Urbano, *íbid*: 58)

Patricia Schettini, Inés Cortazzo (2015) plantean que el análisis de datos cualitativos está atravesado por decisiones académicas e ideológicas que tornan complejo el proceso de análisis.

Encarar la tarea de analizar datos cualitativos significa asumir posturas tanto académicas como ideológicas y nos enfrenta a desafíos y dificultades propios de su naturaleza. La gran cantidad de información, lo irrepetible de los fenómenos, la cercanía con el sentido común, la necesidad de lograr riqueza analítica y profundidad narrativa, hacen que el análisis sea una tarea que se presenta como un reto apasionante. (Schettini y Cortazzo, 2015:13)

Las autoras sostienen que no es posible la sistematización estricta más allá de una orientación general, porque el análisis comienza en el mismo momento en que se está pensando el problema a ser investigado, las técnicas a ser utilizadas, el qué preguntar, a quién y cómo elegir los lugares.

Los desafíos y dificultades de esta manera de investigar están relacionados con la presencia de la perspectiva del investigador y su habilidad para comprender el decir del otro a partir del relato de los sujetos.

Otro aporte teórico valioso para pensar la metodología fue la propuesta del método biográfico de Ruth Sautu (1999). Este método supone metodologías cualitativas que analizan el despliegue de sucesos de vida (cursos de vida) y de experiencias (historias de vida) a lo largo del tiempo, articulados con el contexto inmediato y vinculados al curso o a historias de vida de otras personas con quienes han construido lazos sociales. Resulta indispensable el estudio del entorno socio-cultural en el que se desarrollaron las vivencias que son relatadas, reconstruidas o recreadas por los sujetos en la actualidad.

El método biográfico en la tradición de historias de vida está focalizado en las experiencias personales, lo cual incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente y su interpretación, mediada por las experiencias posteriores. Por lo tanto, el relato que hace la persona no es sólo una descripción de sucesos sino también una selección, una interpretación y una evaluación de la realidad.

Cabe aclarar que no se ha utilizado este método estrictamente, ya que no se ahondó en aspectos de la vida de los informantes sino más bien, en episodios y vivencias escolares relatadas por los estudiantes, a partir de estos relatos, sobre de la práctica docente.

Algunos aportes teóricos sobre técnicas cualitativas para el relevamiento de información de campo en esta investigación

Sobre relatos y narrativas: *posibilidades y trampas...*

La narración desarrollada en forma sistemática, coherente y completa de la vida de un sujeto, sea realizada por él mismo: autobiografía, sea realizada por otro: biografía simplemente, pertenece a tiempos cercanos a nuestra época y, sobre todo, al mundo de la cultura occidental, especialmente a partir del Renacimiento.

Michael Huberman (2005) desde su mirada como investigador dentro de la psicología educacional expresa: “pocas veces en el proceso de cambio de los paradigmas y métodos de las ciencias sociales un campo ha cambiado tan rápida y expansivamente como la narratología” ...Y continúa diciendo: “... la narratología ha alcanzado un auge notable con el resurgimiento de una perspectiva “idealista” y más hegeliana de la investigación social. (Huberman en McEwan y Egan, op. cit.: 183-184).

La narrativa se sitúa dentro de las metodologías cualitativas, ya que se basa en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida de uno o varios sujetos, permitiendo, a partir de la interpretación del relato del sujeto, volver retomar formas sociales, culturas, históricas que otorgan entidad al contexto en el que fueron vividas esas experiencias.

En relación a los relatos narrativos biográficos es preciso considerar algunas características significativas para comprender su utilidad para este trabajo.

Los relatos que, de una u otra manera, tienen como tema y contenido lo biográfico y lo autobiográfico, las memorias personales, los testimonios de vida, existen desde tiempos muy antiguos en la mayoría de las culturas.

Al utilizar relato de experiencias biográficas escolares, como técnica de recolección de datos, es necesario tener en cuenta que el contenido de esos relatos está atravesado de sentimientos, emociones, recuerdos que, como operaciones subjetivas, pueden tener cierto grado de error en lo que refiere más que nada a los recuerdos.

El trabajo con biografías obtiene gran parte de su legitimidad en las que encontramos un modo narrado de presentación, pero, a la vez, no se desconoce que los trabajos de

investigación que analizan auto narrativas desencadenan la tesis aún controvertida de que las formas simbólicas de la experiencia aparecen acompañadas por cadenas de secuencias que, en realidad, constituyen o representan la memoria.

La memoria nos permite recuperar conocimiento y emociones, consciente o preconscientemente, en forma narrativa como una manera primaria, pero no exclusiva, de organizar nuestras experiencias y transmitir las a otros. Por ello, sería una presentación más fiel de las experiencias personales que otros modos de expresión.

Contar la historia de su propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de reflexión. Ésta ha sido la intención de este trabajo o poder develar marcas, huellas cargadas de sentidos y significados conceptuales para los propios sujetos.

Los psicólogos cognitivos llaman a este proceso de objetivación de las propias experiencias biográficas: *desentrañamiento*. El mismo permite escaparse momentáneamente del frenético ajeteo de la vida -del aula en el caso de que sea docente- para explorar su vida y posiblemente avanzar hacia otro lugar, cognitivamente hablando. De esa reflexión, puede que surjan posibles resignificaciones del pasado, cambios de actitud y nuevas formas de intervención en la realidad (escolar).

Desde esta perspectiva metodológica idealista-relativista se resalta la construcción subjetiva o interpersonal de lo que creíamos que eran los hechos sociales, los idealistas, instalando claramente la primera persona del singular. (Huberman, íbid)

Claro está el rasgo intrínsecamente subjetivo que posee el relato, ya que es un sujeto el que describe lo que vivió en el pasado haciendo uso de su memoria selectiva, muchas veces ayudada por el aporte de otro significativo (padre, madre, amigo) que puede completar y resignificar, con su propia narrativa, el recuerdo que el protagonista posee. En este sentido, las historias del pasado se *recuentan* en función de multiplicidad de variables que las van cambiando a lo largo del tiempo.

Esto lleva a analizar aspectos que validan el método y algunas posibles limitaciones que puede presentar.

En relación a esto, Sandra Guber (1991) sostiene que la *confiabilidad* reposa sobre la multiplicidad de narradores y narraciones y la *validez* sobre las palabras de los personajes mismos y la *objetividad* principalmente sobre la independencia de los datos con respecto al investigador. La autora también explica que la duda sobre la veracidad de los datos aportados por las historias, problema conectado directamente con la confiabilidad y la validez, queda sugerido.

En relación a la memoria Guber plantea que, en efecto, ésta puede falsear algunos datos, omitir otros, dar por acaecidos sucesos que no acaecieron.

Por otro lado, en este tipo de investigaciones aparece la posibilidad del *prejuicio* del investigador y, es por ello, que se pretendió resolverlo dándoles la palabra a los personajes mismos, aunque las palabras de los personajes, es en realidad ya una interpretación del investigador.

Huberman también señala algunas trampas al analizar las narraciones de los sujetos en las entrevistas. La primera es la sensación de que algunas personas disponen de historias diferentes de su pasado según los diferentes oyentes. Esto podría ser por intentar enmascarar episodios menos agradables o por querer satisfacer al entrevistador, ambas razones se acercan más al autoengaño que a la ingenuidad. La segunda trampa podría ser la situación en la que el informante negocia y concreta el significado de su vida con el entrevistador, es decir, la concreción de los datos. Éste es un riesgo que se puede dar debido a las formas en las que el entrevistador enuncia las preguntas, su tono de voz, sus gestos, la manera de iniciar o concluir un tema, las interrupciones, etc. Y, por último, puede ser difícil saber, cuál ha sido el nivel de autocomprensión de vivencias a las que acceden los informantes al someter a reflexión su historia contada. (Huberman *íbid*).

Sin descuidar estas advertencias sobre el método, se consideró que es el más adecuado para abordar el objeto de estudio de esta investigación.

En este último tiempo, innumerables aportes teóricos han dado cuenta de que, a pesar de las dificultades planteadas por los enfoques biográficos y autobiográficos de la docencia y por la investigación narrativa como metodología, se ha establecido

claramente un vínculo en la mente de los maestros y los investigadores entre contar historias y explorar y desarrollar la voz y la identidad personales y profesionales.

La estrategia de representar las experiencias en un texto como proceso pone en juego toda una batería de consideraciones literarias y retóricas de las que la mayoría de nosotros no tenemos conciencia cuando estamos conversando alrededor de una mesa.

Cierro esta parte tomando lo que expresa Robert J. Graham, quien hace una interpretación de lo McEwan y Egan afirman en la introducción de la obra *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*:

Si contar historias es tan central como conducir la vida... y si el relato es el medio con el que construimos y comprendemos nuestra vida personal y profesional, entonces es evidente que tiene suma importancia ver cómo se cuentan las historias de la enseñanza, cuáles son contadas y quién las cuenta. (Graham en McEwan y Egan, íbid: 277)

El acercamiento a los significados de la práctica docente de los estudiantes

Dado el carácter cualitativo del objeto de análisis de esta investigación se diseñó una inserción técnica en el campo que permitiera recoger experiencias y vivencias de los agentes informantes: estudiantes residentes del profesorado de educación primaria de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Paraná de la provincia de Entre Ríos.

Fueron los propios relatos de las estudiantes los que permitieron relevar información para interpretar los significados de las prácticas docentes que subyacen en sus decires.

El espacio para el trabajo con modalidad de taller en un tiempo prolongado con las estudiantes posibilitó el análisis grupal acerca del rol docente, las “buenas” y “malas” prácticas sobre el deber ser docente, el rol docente, los “buenas y malas prácticas”⁷ El docente que no quiero ser, estas dos últimas categorías trabajadas centralmente sobre sus recuerdos y biografías escolares...

Finalmente, las entrevistas a algunas de las estudiantes, resultó un complemento valioso para la interpretación de datos.

Podría decirse que, este método de análisis tuvo en cuenta el giro epistemológico de la investigación principalmente educativa que, en los últimos años, reivindican la subjetividad como forma de conocimiento para que la historia de vida vuelva a ser considerada de valor científico.

Consideré la riqueza de este método por lo que Sautu (1999) destaca acerca de la ventaja de recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan e interpretan. Esta revelación de hechos e interpretaciones explícita o implícitamente está filtrada por las creencias, actitudes y valores del protagonista.

Su objetivo principal es el de reconstruir desde el actor, situaciones, contextos, comportamientos, así como percepciones y valuaciones.

⁷ Esta categorización de “buenos” y “malos” maestros no supone connotación moral sino a aquellas características personales y profesionales de los docentes que los hacen destacables y peculiares, sobre todo por las huellas que dejan en sus alumnos.

Jerome Bruner también destaca la importancia de las narraciones en la constitución subjetiva de las personas, sostiene que el ejercicio de escribir relatos sobre experiencias propias no es tarea sencilla. Las historias que hablan de nosotros, de lo que vivimos, de lo que sucedió, "mantienen el pasado y lo posible aceptablemente unido" (Bruner, 2003: 30). "Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso" (Bruner, 2003:130).

Entonces, el trabajo con relatos de biografías escolares tiene por finalidad captar la "perspectiva del sujeto" que tiene sus raíces en la fenomenología de Dilthey, en las tradiciones interpretativistas propias de un enfoque cualitativo de la realidad. En las interpretaciones confluyen la lectura del mundo del sujeto y la sensibilidad de la interpretación del sujeto investigador lo que Giddens denomina "doble hermenéutica".

Se trabajó con relatos de experiencias escolares pasadas de los estudiantes, pero también con relatos de vivencias acaecidas en la práctica de residencia docente en el cuarto año de la carrera.

Sin dejar de sostener la riqueza de los relatos como instrumento de recolección de datos para la investigación sobre experiencias de vida, es necesario advertir que, al momento de analizar tanto los relatos narrativos elaborados por los estudiantes como al realizar las entrevistas, tuve en cuenta las posibles limitaciones que plantean los autores especializados; asimismo, durante las clases en el taller en el que socializamos y compartimos relatos.

Comprender los significados atribuidos a las prácticas docentes por los estudiantes residentes de la carrera de Profesorado de Educación Primaria supuso interpretaciones situadas y *poco generalizables* dando cuenta de la no pretensión de universalidad de las conclusiones a las que se arribe con la investigación. Ésta es otra característica esencial de las metodologías cualitativas de investigación.

Fue intención conocer significados de la práctica docente que los estudiantes han configurado a lo largo de su trayectoria formativa y construir conceptualizaciones a partir de las objetivaciones que los mismos estudiantes pudieron realizar.

Como se mencionó más arriba la biografía, los relatos e historias de vida constituyen géneros narrativos y desde esta perspectiva ha de entenderse que los instrumentos de información (relatos de los protagonistas) se caracterizan por estar signados por una dimensión subjetiva fuerte de la experiencia humana: la memoria de los sujetos que relatan su trayecto biográfico y su reflexión e interpretación sobre las mismas. Más aún, entendiendo que en esta perspectiva se trabaja con **lo que les pasó** a lo largo de su escolaridad y no necesariamente con lo que pasó, es decir, con las formas de referirse desde el presente a ese pasado escolar vivido y desde el que se proyectan hacia el futuro de la profesión de enseñar.

Para objetivar – dentro de los límites que la objetivación supone - los significados que aparecían en los relatos sobre sus biografías escolares y fundamentalmente, para pensar y relatar las vivencias de sus experiencias escolares, les implicó a los estudiantes volver a pensar parte de su historia y, particularmente a la parte en la que los informantes eran niños en un contexto familiar determinado.

Lo que suele hacerse desde las tradiciones narrativas, es volver sobre las primeras producciones; entonces trabaja el productor del relato escrito con el investigador y empiezan a producir juntos una nueva trama a partir de lo producido en las primeras versiones. Por ello, en esta investigación en la instancia de la entrevista, se recuperaron actividades desarrolladas en el taller compartido con las informantes estudiantes residentes, durante un ciclo académico completo y de sus relatos biográficos elaborados en ese mismo taller, otorgando nuevos o más profundos sentidos a sus vivencias como alumno en su historia escolar y a sus vivencias como estudiantes residentes en la formación inicial del profesorado.

Por otro lado, en el taller compartido durante el ciclo académico con las residentes se trabajamos con el mismo análisis de sus prácticas, sobre sus planificaciones, específicamente sobre las intencionalidades pedagógicas de las estrategias y actividades diseñadas para el trabajo con los niños.

Los estudiantes residentes realizaron, dentro de este espacio de taller, un análisis crítico de su propia propuesta didáctica para realizar sus prácticas de residencia, focalizando la reflexión sobre las razones por las cuales habían elegido las estrategias

y las actividades para la enseñanza, es decir, con qué intencionalidad pedagógica las habían seleccionado.

A partir del relato de su experiencia en la práctica como residentes docentes, la reflexión sobre su propuesta didáctica y sus relatos de biografía escolar, los estudiantes lograron hacer interesantes conclusiones sobre los sentidos de las prácticas docentes en la actualidad, las características del docente necesarias para generar un encuentro pedagógico sustentado en una relación entre docente y alumnos, las significaciones acerca del buen docente como constructor de buenas prácticas, entre otras.

Nuevamente el trabajo de objetivación sobre sus relatos escritos y orales, tanto de episodios pasados de su biografía escolar como de los acontecidos en las prácticas de residencia, vuelve a hacerse presente.

Por eso, en el taller a través de diálogos, discusiones, socialización de vivencias y experiencias en el aula, con los relatos biográficos y el registro sobre su propia práctica residente, se intentó provocar reflexiones y promover objetivaciones que ayuden a ver y hacer conscientes significaciones que cada estudiante había configurado sobre la práctica docente, el rol del docente, el deber ser docente, los *buenas* y *malas* prácticas, el docente que no quiero ser.

La estrategia de someter a objeto de análisis, como se dijo más arriba, por parte de los propios residentes sus propuestas didácticas para la práctica de residencia, reflexionando sobre la elección de las estrategias metodológicas, los recursos, las intencionalidades pedagógicas, los sujetos para los cuales estaban diseñadas, fue muy interesante ya que las estudiantes pudieron reconocer, hacer consciente, los sentidos personales de su historia escolar en aquellas decisiones didácticas que dieron cuerpo a sus propuestas.

Por otro lado, la entrevista como otra de las técnicas utilizadas, complementaria a los relatos de los estudiantes trabajados durante el taller, resultó un importante aporte para la re pregunta y el análisis conjunto de significaciones y actualizaciones de sus experiencias escolares en las decisiones didácticas actuales.

Rosana Guber en su obra *El salvaje metropolitano* (Guber,1991) desarrolla pautas para la aplicación de entrevistas, sobre el contexto y el control, como también detalla aspectos sobre los cuales hay que organizar las mismas.

En este sentido, en lo que refiere a la confiabilidad de los informantes y la veracidad de la investigación como aspectos a considerar para controlar la científicidad de la investigación y específicamente de la entrevista, fue necesario conocer bastante a los informantes, lo que se logró con el trabajo compartido en el taller durante el cursado del cuarto año del profesorado en el que fue posible tener un acercamiento no sólo personal a las estudiantes, sino también a sus procesos de aprendizaje y, sobre todo, a las actitudes que sostenían su forma de participación en las actividades propuestas: reflexiones conjuntas, elaboración de relatos narrativos sobre su biografía escolar y el registro de vivencias en la residencia docente, y, específicamente, en su manera de analizar aspectos de su práctica-residencia desde las categorías: vínculos docentes y alumnos, biografías escolares, docente memorables, enseñanzas y aprendizajes implícitos, huellas trazas y trazos en los encuentros pedagógicos, entre otros.

Por esta misma cercanía del trabajo compartido, se puede decir que se logró un trato interpersonal de confianza, respeto y cordialidad en la relación y en el ambiente propiciado para la realización de la entrevista, esto supone, al decir de Guber, haber logrado “el rapport, algo así como una relación armónica, cordial y empática”. (Guber, íbid.: 248),

En un primer momento, las ansiedades jugaron intensamente en algunos entrevistados en el momento previo a la entrevista, a los que hubo que leerle las preguntas previamente para calmar su ansiedad. Asimismo, las emociones, a la hora de contestar algunas preguntas, se hicieron evidentes, en ese momento se guardó respeto y consideración para que puedan expresarlas.

Respecto de los tiempos de los informantes, en todo momento se negociaron con ellos, se pactaron los días, lo horarios y la duración de la entrevista misma teniendo en cuenta la disponibilidad de cada uno de los estudiantes informantes. Incluso, los tiempos de la entrevista se flexibilizaban al aparecer dudas ante las respuestas y ante la irrupción de momentos en que las emociones afloraron en ellos. Sobre esto último, lejos de ser un indicador menor, desde la interpretación de los datos, se ha tomado en

cuenta como aspecto relevante para analizar ya que, el objeto de estudio, está atravesado por cuestiones de la subjetividad de los informantes ante el recuerdo de ciertas vivencias personales experimentadas y que, han sido claves en la configuración de su persona y de las representaciones que han construido sobre las prácticas docente, profesión que han elegido para su futuro.

Se tuvo en cuenta, además, la literalidad de las verbalizaciones de los informantes, se produjo la grabación con el consentimiento de ellos y la posterior transcripción, en lo que se exhibe su propia lógica de asociación y exposición. (Guber, íbid.)

Los ejes que estructuraron las entrevistas fueron:

- Ubicación del entrevistado: Datos personales del entrevistado: sexo, edad, composición familiar, nivel de estudio de padres, año de ingreso a la carrera, nivel de cursado, escuelas a las que concurrieron.
- Aspectos relacionados con la elección de la carrera: alternativas de oportunidades, momento y motivaciones de la decisión, actores intervinientes en la decisión.
- Aspectos referidos al básico de la investigación: experiencias escolares anteriores y actuales como condicionantes esenciales de su postura actual:
biografías escolares: vivencias positivas y negativas de su vida escolar, “buenas” y “malas” maestras, relación entre el rol docente, el poder, la autoridad, las enseñanzas y los conocimientos aprendidos y no aprendidos, el afecto y el vínculo docente alumno como elementos constitutivos de la enseñanza, las creencias que aprendiste en la escuela que permanecen actualmente. Nivel de importancia que le otorga a cada nivel educativo por el que transitó.
- Aspectos vinculados con cuestiones ideológicas y con el concepto de enseñanzas implícitas en su trayectoria formativa.
- Aspectos relacionados con las significaciones que otorga el entrevistado a las prácticas docente: sentido y finalidad, promotores y obstaculizadores desde una mirada sobre su propia historia escolar.

Tres de las preguntas (3, 4 y 5) realizadas al inicio de la entrevista se realizaron con la finalidad de contextualizar, no tanto volver a preguntar o repreguntar para reconstruir una nueva trama. Conocer aspectos, lugares, personas que acompañaron su infancia y su escolaridad podría haber brindado datos para interpretar episodios significativos del relato sobre su biografía escolar. Se intentó ayudar a volver a componer lugares, contextos, situaciones que por el paso del tiempo comienzan, muchas veces, a diluirse o a perder nitidez.

En la entrevista se abordó el tema del/la *maestro/a bueno/a* siguiendo la definición a la que alude Andrea Alliaud en su ensayo. La experiencia escolar de maestros “inexpertos”, biografías, trayectorias y práctica profesional. En este sentido el personaje conceptualizado como *buen docente* va surgiendo a partir de rasgos de dulzura, afectividad, actitud atenta, involucrada con los problemas de los alumnos (contiene y comprende), los trata bien, los quiere, los individualiza y hasta pasado el tiempo los reconoce o identifica. Estos atributos acompañaban, a su vez, a la sabiduría y la habilidad para enseñar, pero en un segundo momento. (Alliaud, 2003).

La entrevista fue un complemento no sólo para recuperar lo relatado por los estudiantes sobre sus biografías escolares, sino también para recuperar momentos, consignas y actividades realizadas en el taller compartido durante el cuarto año de la carrera.

Asimismo, las narraciones sobre los docentes *buenos* y *malos*, sobre los docentes memorables implicaron no sólo el compartir una identidad personal sino el despliegue de una identidad narrativa en los términos de Paul Ricoeur:

Narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista. La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1996:146-147).

El análisis de las entrevistas biográficas, desde una postura fenomenológica e interaccionista simbólica, supone condensar y transformar las transcripciones de las

biografías y vinculan con sentidos más genéricos. (Huberman, en McEwan y Egan, 2005).

A partir de las diferentes técnicas utilizadas, los estudiantes reflexionaron sobre los significados y sentidos acerca de las prácticas docentes, describiendo las influencias recibidas en sus experiencias escolares y en la formación inicial del profesorado.

Relatando desde el “hoy” los recuerdos que surgen como significantes importantes en su historia de vida escolar y que poseen relevancia en las significaciones que actualmente sostienen sobre las prácticas docentes y sobre el rol del docente en la vida de un niño.

La sistematización de los relatos constituyó un complemento interesante para la recuperación de experiencias educativas, además de constituirse en un referente metodológico relevante en cuanto a la construcción de conocimientos y el rescate del relato como recurso de producción de conocimientos a través de autobiografías y la narrativa.

Huberman (2005), citando una vez más a Polkinghorne como figura autorizada en el estudio de la narrativa desde una postura relativista sobre la indagación narrativa, “sostiene que las biografías pueden y deben ser analizadas y no sólo descriptas” (Huberman en McEwan y Egan, 2005: 202).

Entonces, captar el curso de la vida de los estudiantes a futuros docentes tal como ellos mismos, con voz propia, lo representan y avanzar progresivamente desde esas historias hacia un universo más teórico, se convierte en el más grande desafío.

Según Burke, la narrativa puede llegar a ser un complemento de la sistematización de experiencia en la medida en que vincula y trama el relato en una historia susceptible de ser contada. Es importante advertir que la narración como forma de expresión de la realidad ha estado presente en diferentes manifestaciones disciplinares que, acudiendo a las diversas funciones del relato, buscan la explicación de fenómenos culturales y sociales (Burke, en Osorio Cardona y Llanos, 2015)

El trabajo más intenso y desafiante llegó cuando, a partir de la lectura y relectura de los relatos y de los registros de los estudiantes y de las entrevistas, se intentó buscar categorías a la luz del marco teórico adoptado e interpretar desde esas categorías.

Al momento de definir las categorías a analizar tuve que volver a pensar el objeto de análisis, varias veces, porque la riqueza y variedad de dimensiones que aparecieron en los relatos de los estudiantes me provocaban la tendencia a desviar la atención y, de esta manera, correr el riesgo de perder el rumbo.

Recuperar experiencias escolares anteriores a la formación inicial de los estudiantes del profesorado, analizar su presente en función del pasado, revisar sus propuestas didácticas y analizarlas desde los supuestos que subyacían en ellas abrió caminos diversos que fue necesario encausar.

Un aporte adicional de esta investigación fueron las conclusiones sobre la importancia de la narrativa como recurso de aprendizaje y reconocimiento de significados sobre la práctica docente. Este propósito de conocimiento no estaba dentro de los planificados al momento de diseñar la investigación, resultó de la misma dinámica espiralada que los protagonistas fueron dando a la investigación. Este logro se produjo al reflexionar con los estudiantes sobre las posibilidades de aprendizaje que sus propias producciones narrativas les ofrecieron.

He aquí el carácter dialéctico, flexible y adaptable de los procedimientos metodológicos cualitativos, señalado en el primer apartado de este capítulo en palabras de Yuni y Urbano (2014).

La narrativa como recurso para reconocer y develar sentidos cobra importancia cuando los protagonistas valoran este recurso como un modo de hacer consciente significaciones y representaciones latentes hasta el momento del análisis de los relatos. Así lo manifestaron los estudiantes, protagonistas resultando un recurso para pensar y pensarse, reconocer que a partir del relato de experiencias de vida escolar o de su accionar reflexivo sobre la práctica lograron producir conocimiento internalizado en su acervo cognitivo, es decir, su autoconocimiento.

Capítulo cuatro: Resultados...lo que nos dice el campo⁸

¿De qué hablaron los estudiantes residentes? Llegó el momento de adentrarme en el contenido de los relatos de los estudiantes de profesorado de educación primaria, en su última etapa de formación inicial. Los relatos fueron contruidos desde los recuerdos de sus vivencias como alumnos, desde lo que les significó la formación inicial y específicamente, sus prácticas de residencia en la que volvieron a la escuela, pero esta vez como docentes.

Presento el contenido de los dichos, escritos y orales, de las estudiantes siguiendo el hilo de cada relato oral y escrito a modo de rompecabezas que irán armando las reflexiones sobre los significados de la práctica docente de cada estudiante involucrada y, a partir de lo particular, una aproximación general sobre los mismos.

A continuación, describo brevemente a cada una de las estudiantes involucradas detallando algunas características de sus personas de acuerdo a lo que ellas manifestaron, sin valoraciones personales.

Mariela: Inició dos carreras universitarias (que no culminó) antes de elegir el profesorado de educación primaria como proyecto de vida profesional luego de haberse dedicado al cuidado de su familia. Destaca la profesión de maestra de su madre. Madre de tres hijos y esposa.

Marianela: Estudiante que valora, en sus expresiones escritas, profundamente la función de la escuela y lo que en ella significó, al encontrar motivos para crecer y superar situaciones de vida familiares difíciles. Terminó sus estudios secundarios ya siendo madre. Resignifica la importancia del ejemplo del docente en la vida de los alumnos y de los padres en sus hijos. Madre de dos hijas adolescentes.

Rosana: Transita su escolaridad en la misma escuela en la que su madre era docente. Desafía a sus docentes y los provoca. Hoy a punto de terminar su formación inicial, resignifica momentos de su escolaridad con muchas expresiones de madurez. Joven, soltera y provocadora.

⁸ Para una mejor interpretación de este capítulo hago referencia en cada uno de los aspectos analizados cuál es el recurso empírico del que se ha extraído la información. A saber: relatos biográficos, actividades del taller o entrevistas. Toda obra en anexo.

Yanina: Terminó sus estudios secundarios recientemente. Anhela ser una docente que deje huellas memorables en sus alumnos. Joven, sensible y aplicada.

Marita: Transitó su infancia siendo “la hermana de”, comparada y subestimada por sus capacidades intelectuales. Busca desafíos en la profesión docente desde su profunda sensibilidad y abnegación por el otro. Madre y flamante esposa.

Jeni: De mediana edad. Inquieta y cuestionadora. Luego de varios años sin estudiar, retoma el estudio superior. Encuentra, en su padre, algunos de sus desafíos personales actuales. Madre de dos hijas pequeñas, con las que crece en su vocación docente.

Loreley: Proyectando su profesión docente con significativa amorosidad. Recupera lugares de su infancia escolar con detalles de una gran riqueza sensorial, logrando trasladar al lector de sus relatos a una época mágica. Joven y aplicada.

Rosalía: Interesada en una práctica parecida a la de su maestra de primer grado: ordenada, paciente y exigente. Joven y aplicada.

Valeria: Histriónica, apasionada y de presencia imponente. Hija de docente apasionada y actriz. Madre de una niña en edad escolar.

Teresita: Exigente consigo misma. Comenzó una carrera universitaria: profesorado de matemática, pero, en el primer año, dejó. Luego de varios años retoma su formación académica en otra institución, pero siempre en la docencia. Madre de dos hijos y esposa.

Elisa: Terminó el secundario hace cuatro años. Hija de una familia media y vive con sus padres. Está terminando la carrera de profesorado de educación primaria que fue su primera elección. Desde pequeña sonó ser maestra. Joven y sensible.

Carina: Ha transitado el profesorado repartiendo su tiempo entre su familia y su formación académica lo que le ha significado un cursado en un plazo mayor de cuatro años, pero finalizando con muchas ganas. Ha logrado resignificar experiencias de subestimación de su biografía escolar infantil para proyectar su profesión desde una concepción humanística profunda. Estudiante que en ocasiones debe asistir con su hija pequeña a clase del profesorado.

Los significados de la práctica docente desde el relato de los protagonistas

Para realizar el trabajo de interpretación de los significados que las estudiantes le otorgan a la práctica docente y de qué manera han configurado esos significados, se organizó el contenido de los relatos de los estudiantes por temáticas.

Las conceptualizaciones e ideas que los estudiantes expusieron permitieron arribar a por diferentes recorridos no lineales, a los significados que atribuyen a la práctica docente.

A continuación, expondré esos lugares por los que circularon.

La docente y el deber ser desde las proyecciones de las estudiantes. Las enseñanzas implícitas y los aprendizajes adicionales

¿Cómo se proyectan en el rol docente? y ¿a quiénes toman como referencia para configurar esta proyección?

A partir de los relatos de los estudiantes acerca de la docente que proyectan ser y la que no desean ser, fue posible interpretar algunas ideas sobre lo que el docente debe ser y hacer.

Tales ideas refieren, en su mayoría, a condiciones personales de la figura del docente traducidas en cualidades relacionadas con actitudes y valores que el docente debe asumir. Podría decirse que hay una sobreestimación de las condiciones personales en el vínculo pedagógico.

Aparecieron actitudes y valores como: el compromiso, la empatía, la estima, la actitud de escucha, la mirada atenta, la comprensión, el amor, en definitiva, todas cualidades del docente que impactan en el *vínculo* pedagógico. Resaltan fuertemente actitudes y conductas del docente que dejan *huellas* en sus alumnos. En escasa o nula medida, aparecen los saberes y las competencias metodológico-didácticas del docente como determinantes de una práctica docente significativa y memorable.

La *enseñanza* explícita, intencional y programada (Antelo 2015), eje central de la práctica docente, no es el punto de análisis en los que confluyen los significados expresados por las estudiantes.

Las proyecciones sobre el ser docente tampoco responden a una mirada técnica sobre la práctica docente, aquella que concibe al docente como el experto técnico, pero tampoco lo ubican dentro del perfil reflexivo o del intelectual crítico (Contreras, 2001).

Los decires de las estudiantes sobre sus proyecciones en la práctica docente están íntimamente relacionados con experiencias de su biografía escolar.

Las proyecciones sobre el docente se analizaron a partir de dos perspectivas: la del docente que *quieren ser* y la del docente que *no quieren ser*, y se intentó analizar con

las informantes cuál o cuáles han podido ser las condiciones de configuración de esas proyecciones y qué lugar ocupan las *biografías escolares* en esas configuraciones.

En primer lugar, hago referencia a las proyecciones de las estudiantes sobre el docente que *sí quieren ser*:

Marianela es su relato de experiencias biográficas escolares, recuerda el *rechazo* en la *mirada* de una docente y cómo esa mirada, condicionó su relación con el aprendizaje de la matemática y resignifica esa experiencia, expresando: “Elegí el profesorado de educación primaria... porque esa niña, no quería transmitir los mismos rechazos...”.

La transmisión a la que hace referencia Marianela no es la transmisión disciplinar o curricular programada e intencional, sino a aquella transmisión implícita y no intencional generada por el vínculo que establece el docente con el alumno, el ambiente que circula en ese “entre” dos sujetos. Lo que Jackson (2007) llama *enseñanzas implícitas* y, por ende, aprendizajes no programados llamados por Ana Quiroga (1985) *aprendizajes implícitos*.

Esas vivencias escolares por ser formativas, se constituyen en aprendizajes de formas y contenidos del ser y hacer docentes, que por tratarse de lo que “nos” pasó y no necesariamente de lo que pasó, cobra significado subjetivo y subjetivante de nuestras vidas.

Una autora que también hace referencia a estas cuestiones es Laura Duschatzky (2008, quien, narrando experiencias personales, reflexiona y se pregunta cómo algunos docentes lograban que sus clases la interpelaran y cómo a través de las palabras lograban que ella conectara los dichos de la maestra con su pensamiento.

Afirma que debe haber un sentido compartido para que algo se dé. “EL sentido se da porque existe algo *entre* dos: deseos acoplados, sonidos armonizados, mágicas teclas tocadas...”.

Se puede decir, en el caso de Marianela, que aquella mirada de la docente, percibida por ella como rechazo, esos sonidos no fueron armónicos en el encuentro de esa docente y ella, y que los aprendizajes implícitos de aquella relación delinearón parte de sus significados de la práctica docente.

Mariela: conecta la categoría *biografía escolar* y su proyección sobre la *práctica docente*:

Estamos atravesados por nuestras propias experiencias como alumnos y desde allí proyectamos nuestro futuro en esta tarea compleja ardua, pero sumamente gratificante y no lo digo por los honores sino porque no hay nada mejor que trabajar con niños. Ellos son protagonistas en esta historia, me llenan el alma. Son la puesta en escena de este camino que elegí “SER”.

Este tema fue ampliamente desarrollado por autores como Lortie (1975), Zeichner y Tabachnik (1981), Contreras (1987) entre otros, dan cuenta de la importancia del tránsito previo a la formación específica por su carácter perdurable y por el fuerte impacto que ejerce en la práctica profesional. (Alliaud en Davini, 2002).

Por otro lado, podría advertirse en estas expresiones de Mariela como “los rasgos más tradicionales se adquieren durante estas primeras fases “formativas” y la influencia de la formación profesional tiene, en este sentido, escasas oportunidades”. (Lortie citado por Alliaud, 1998).

Mariela, en la entrevista, destaca la creatividad, la predisposición a la escucha atenta hacia los alumnos como características del docente que quiere ser: “El docente que quiero ser es creativo... que siempre esté predispuesto a escuchar a los niños, sobre todo, escuchar para partir no sólo de los conocimientos previos que ellos traen, sino sus sentimientos, sus necesidades, lo que quieran expresar... la escucha atenta”.⁹

Esta proyección de Mariela, también está condicionada por una experiencia biográfica personal.

Paulo Freire (2007 declara como una convicción (*máxima* como él la denomina) que la escucha debe ser una característica de la práctica educativa: “es necesario aprender a escuchar... Aprender a escuchar implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo. ¿Cómo puede un profesor puede tener buena comunicación con un alumno al cual previamente desvalorizó o ironizó?” (Freire, 2007:44).

⁹ Se podrá reconocer más adelante cómo la escucha, como condición necesaria de la práctica docente, se torna para ella indispensable en la configuración del docente que quiere ser, cuando relata una vivencia escolar en la que no se siente escuchada por la docente.

Mariela, en otro pasaje de su relato escrito, sostiene: “Ellos son protagonistas en esta historia, me llenan el alma”. Esta expresión se relaciona con una reflexión que realizó Carina Rattero (2007), en un artículo denominado: *Ser maestro ¿vale la pena?*¹⁰: “En los relatos que estos maestros ofrecen de sí, la tarea docente cobra sentido por “amor a los niños”. “Vale la pena más que nada por lo afectivo; es un trabajo con los afectos de los chicos con los nuestros” ... Y continúan pensando: ¿Es por amor a los niños...o por el amor recibido de esos niños que vale la pena ser maestro?

Otra de las protagonistas: **Loreley**: en su relato sobre experiencias biográficas escolares recuerda sensaciones: olores, colores y expresa que anhela y sueña revivirlas: “Esos olores se fueron convirtiendo en anhelos y sueños por cumplir...”.

Asimismo, destaca las estrategias de potenciar las capacidades de sus alumnos, dando paso a la idea de *empoderamiento* del alumno como condición para los aprendizajes. Se lanza a hipotetizar lo que marcará senderos en su hacer docente a partir de esta estrategia que, para ella, es fundamental.

Potenciar todo aquello en lo que son capaces y pueden como alumnos, como personas.

Con este simple acto, el resto venía solo, Las actividades resultaban simples, sin mayores dificultades...

Nuestro mayor tesoro es el aula y nuestra mejor herramienta nuestros ejemplos.

Somos sus miradas sus ganas de salir adelante. Debemos hacerlo posible.

El término empoderamiento “concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto... El empoderamiento adquiere otras dimensiones que trascienden a lo individual, pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades”. (Labonté, 1994 citado por Torres, 2009: 92).

Una educación para el empoderamiento se define, como una pedagogía crítica democrática para el cambio individual y social, que se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los

¹⁰ Estudio centrado en analizar lo que algunos docentes dicen sobre los sentidos de su práctica.

hábitos de la investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su rol en el cambio social (Shor, 1992:15).

El pensamiento empoderador, en el ámbito educativo, tiene su origen en los planteamientos emancipatorios de Paulo Freire, a través de los conceptos de concienciación y de emancipación dentro de una pedagogía crítica, liberadora y emancipatoria.

El docente en esta perspectiva juega un papel insustituible en lo que respecta a la acción-reflexión del estudiante como sujeto constructor, supone superar el modelo tradicional limitante de la potencialidad de los alumnos. Se constituya en un mediador de apoyo, que estimule el proceso emancipatorio, que promueva acciones participativas, que problematice sobre la realidad, en la búsqueda de soluciones creativas, del incentivo a la crítica y del reconocimiento de las capacidades latentes de los protagonistas del hecho educativo. (Torres, 2008)

En el caso de **Yanina**, incluye dentro de las acciones de la práctica docente la reflexión como condición de la misma, superando una concepción aplicacionista de la práctica docente. Al final de su relato valora la importancia de recordar momentos que vivió dentro de una escuela y delinea una actitud que debería ser parte de la práctica del docente: “Es importante destacar que somos nosotros los que debemos reflexionar sobre nuestras prácticas porque los niños se van a acordar eternamente de nosotros ya que cada cosa mínima que hagamos, deja su marca y su huella”.

Sobre la práctica reflexiva, Ángel Pérez Gómez expresa: “El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa” (Pérez Gómez, 1995).

Cabe aclarar que, si bien Yanina destaca la necesidad de reflexión de un docente sobre su práctica, es necesario puntualizar que lo hace desde la convicción de que el accionar docente puede impactar en la vida de sus alumnos y que, por ello, es necesaria una práctica crítica y reflexiva.

Pone así el acento en las enseñanzas, quizás nunca advertidas, que los docentes pueden transmitir a sus alumnos generando aprendizajes adicionales al decir de Phillip Jackson.

Me parece que tales cuestiones conciernen a ciertos aspectos cruciales que rara vez se indagan... sigo creyendo en la adquisición de ese aprendizaje adicional en parte porque sé que así es como opera la influencia humana. En otras esferas de mi vida, a menudo tuve la experiencia de advertir tardíamente que alguien o algo me había dejado su huella sin que yo lo supiera. (Jackson, 2007: 25-26)

Luego, de analizar estos relatos, es posible generalizar diciendo que las estudiantes, proyectan sus prácticas docentes poniendo énfasis en condicionantes personales del docente y del vínculo docente y alumno, aspectos que rodean la enseñanza disciplinar programada.

Asimismo, es posible decir que tanto experiencias positivas como negativas¹¹ han resultado configuradoras de pensamientos y conceptualizaciones sobre la figura del docente en la práctica. Todas las expresiones sobre el docente que quieren llegar a ser, devienen de experiencias escolares de su infancia.

También fue posible analizar las proyecciones sobre el *docente que no quisieran ser*.

En **Marianela**, una vez más, la mirada de rechazo que la docente le profesó, mostrando actitud de desprecio hacia una alumna que no comprendía un tema, quizás, y las huellas negativas que esto puede traer a la vida de los alumnos, es clave para entender la docente que no quiere llegar a ser.

En su relato biográfico destaca las consecuencias que la actitud de los docentes puede traer a la vida de sus alumnos. Expresa: “NO sé que maestra llegaré a convertirme, pero sí sé, y muy bien, que NO QUIERO SER UNA SEÑO MARI”.

En ocasión de la entrevista complementa esta idea: “sí sé cómo no quiero ser, y lo dije en su momento, no quiero ser una docente que deje malas huellas, que deje huellas negativas en los chicos”.

¹¹ Se utilizan los términos positivo y negativo por el impacto o las consecuencias que ciertas experiencias escolares de las estudiantes, siendo lo “positivo” aquellos aprendizajes que significaron una experiencia agradable y digna de recordar y el modo en como contribuyeron a la configuración de la subjetividad de esa niña que fueron y “negativas” aquellas que resultaron lo contrario.

Como Yanina, Marianela hace referencia a las huellas que un docente puede dejar en sus alumnos, pero en este caso, no tan agradables. Asimismo, recuerda que cuando escribió su biografía, al relatar una experiencia negativa, ya advirtió parte de su identidad docente al reconocer que para escribirla pensó “esto yo no quiero ser”, refiriéndose a la señora Mari:

I: esa experiencia negativa: el de no entender y el de siempre quedar de lado y la docente seguía con el que entendía y siempre esa mirada fea que yo percibía, tal vez, no era lo que ella quería transmitir, pero yo la percibía fea, me quedó marcada... la mirada, la mirada.

E: ¿qué te decía esa mirada?

I: rechazada.

E: te sentías rechazada, ¿por no entender?

I: (duda) sí, no sé si por no entender, no sé. No había conexión, no había vínculo con la docente.

En el caso de **Loreley** destaca la empatía, la sensibilidad y la comprensión como características personales de un docente como condicionantes del vínculo pedagógico. Toma como referencia para esta afirmación a un maestro que tuvo en sexto grado. También utiliza el término *huella* o *marca* para describir lo que quedó en su memoria emotiva sobre la conducta y las actitudes de ese maestro, a tal punto que le atribuye a él, y a sus clases, el cambio de perspectiva sobre la escuela y sobre sus ganas de ir a la escuela:

“En cambio, también recuerdo una marca que cambió mi perspectiva y las ganas de ir a esa escuela. Al llegar a sexto grado nos encontramos con un maestro que daba que hablar...

...Todos los días comenzaba poniendo el mapa...Era poco sensible y comprensivo, por lo que, si no entendíamos, al salir, buscábamos ayuda.

...Me llevo de huella aquello **que no debo hacer**.

Si bien hace referencia a la técnica utilizada por el docente para enseñar, no analiza la misma como tal, sino que pone relevancia a la forma en que el docente establece la mediación entre el conocimiento y el alumno. La sensibilidad y la comprensión como componentes del vínculo pedagógico.

Podría hablarse aquí de la importancia que Loreley le otorga a la actitud de empatía del docente, o, mejor dicho, la carencia de actitud empática del docente hacia ella.

Al respecto, es interesante traer reflexiones sobre la comunicación entre docente y alumnos.

Berlo (1969) señala que la interacción empática es vital en el proceso de la comunicación, ya que cuando dos personas se comunican intentan ponerse en el lugar del otro o lo que llamamos coloquialmente ponerte los zapatos-del otro. Es decir, en una interacción caracterizada por la empatía, es fundamental que los involucrados traten de visualizar el mundo en la misma forma que lo hace el otro. La comunicación tiene como objeto la interacción, el asumir recíprocamente el rol del otro, el obtener una perfecta combinación de sí mismo y el otro. A medida que la interacción crece las expectativas se tornan perfectamente interdependientes y se busca anticipar, predecir y comportarse de acuerdo a las necesidades mutuas.

(citado por García-Rangel, E.G. y otros, 2014: 284-285)

Marita, por su parte, afirma que el *amor* es condición necesaria para una práctica docente que reconozca al alumno:

...algo así como NO quiero ser esa docente que NO presta atención a cada alumno de su grupo, y más aún al que SIEMPRE pasa desapercibido, al que parece que no está.... NO quiere ser esa docente DESAMORADA, esa docente incapaz de mirar a cada alumno con ojos de madre, incapaz de desvelar sus sueños para saber qué es lo que le sucede y porqué está así ese niño o niña...

Y agrega que esta representación tiene como referencia una experiencia escolar propia, ya que, para responder a la pregunta, recordó a los docentes que acompañaron su transitar escolar: “Pensé en las docentes que pasaron por mi lado y no supieron verme, no supieron que estaba ahí sentada cada día pasando desapercibida”.

No es menor el detalle que marca esta frase, en la cual se advierte la manera en que impactó en su subjetividad el hecho de haber pasado sin “ser advertida” por docente “desamorada” como la cualifica Marita.

Nuevamente el amor como condición de la relación pedagógica (Rattero 2007) y aparece aquí otra categoría interesante, el carácter maternante de la docente “mirar a cada alumno con ojos de madre”, frase controversial si las hay, respecto de la función docente.

La mirada singularizadora del docente al alumno, como un acto de humanización de la relación y vínculo entre los sujetos, suponen una concepción del acto pedagógico desde una perspectiva humanística. La mirada como forma de reconocer al otro.

Rosana en su relato biográfico destaca que la subestimación que un docente puede hacer sobre un alumno, puede dejar marcas imborrables en su memoria emotiva. Narra un episodio de su propia biografía en la que una docente subestima su saber, sometiéndola a una situación confusa, de esta experiencia toma elementos para proyectar su práctica:

Me gustaría algún día preguntarle el por qué actuó así, qué vio ella en el momento que yo realicé la evaluación... la verdad no entiendo hasta el día de hoy el porqué de su acción.

Espero y quiero tratar de no ser en ningún momento de mi carrera una docente que piense que hay alumnos incapaces de sorprendernos, porque no es así, las semillas que sembramos en algún momento empiezan a florecer y necesitan entre otras cosas de halagos no de desconfianza y subestimación.

En este último párrafo destaca entre otras actitudes necesarias para su desempeño: la *confianza* en el alumno y la *estima* de sus capacidades.

Laura Duschatzky, desarrolla esta categoría con mucha claridad relacionándola con la idea de *igualdad* como una de las tonalidades del encuentro entre docente y discípulo: describe la relación entre el maestro y el discípulo como una relación mutua donde se siente la confianza de estar en igualdad de condiciones: “Pensar desde la igualdad implica no poner la mirada en una relación donde el que aprende es considerado inferior, y entramar dicho concepto con los de confianza y respeto....

Más allá de que el profesor tenga los conocimientos, el alumno no está por debajo” (Duschatzky 2008: 81).

Por otro lado, Rosana con la metáfora de la siembra como parte del hacer docente, me remite a una idea freireana:

La búsqueda y la esperanza forman parte de la naturaleza humana. Buscar sin esperanza, sería una enorme contradicción. Por esta razón, la presencia de ustedes en el mundo, la mía, es una presencia de quienes andan y no de quienes simplemente están. Y no es posible andar sin esperanza de llegar. Por eso no es posible concebir un luchador desesperanzado. (Freire, 2006:23).

En **Mariela** la escucha como condición de la práctica docente se reitera en varias ocasiones, siempre haciendo alusión a experiencias biográficas. Al relatar un episodio vivido en el primer grado, donde la acusan y no logra ser escuchada, nos dice: “hoy no recuerdo su nombre. Ya no estoy más enojada con mi señorita de primero, seguramente habrá tenido un mal día y, por eso, no quiso escucharme”.

Manifiesta además que, para definir ese docente que proyecta ser recurrió a recuerdos de aquel docente que le había dejado una vivencia personal negativa:

¿En qué pensé para responder sobre el docente que quiero ser...? puntualmente pensé en el docente negativo, en el que me había dejado algo negativo... En mi historia personal. Una docente que me había dejado una historia totalmente negativa... pero a partir del taller pude pensar que esto negativo me sirvió para... pensar esto es lo que nunca voy a provocar o hacer en mis alumnos... me marcó de tal manera porque era mi seño de primer grado, es super significativo.

En el caso de **Jeni**, las actitudes de *interés* de la docente o de *desinterés* condicionaban su disponibilidad y motivación en la clase. Expresa, que, si bien ella nunca tuvo problemas para aprender, había actitudes de una docente que no le ayudaban a sentirse motivada y escuchada, lo que obstaculizaba su aprendizaje:

I: “No recuerdo que me haya sido difícil aprender.... No en la primaria.

E: *O cuestiones con la maestra...*

I: si por ahí, cuestiones donde uno tiene más o menos ganas, si ella (docente) no me va a **escuchar** y si levanto la mano y nunca me va a dar la palabra, era como que... yo tampoco la voy a escuchar.

Un rasgo común en los significados transmitidos por Mariela y Jeni es que valoran la escucha como condición de la relación entre docente y alumno, a partir de experiencias personales como alumnas en la infancia, podría decirse que la conciben como un acto de justicia. Para Freire, esto es fundamental y es una condición ética de la tarea docente, como se citó más arriba.

Elisa considera que la inflexibilidad, la actitud autoritaria, aburrida y fría son características del docente que no quiere ser. En ocasión de la entrevista pudo expresar con fuerza a la respuesta qué docente no quiere ser: “No quiero ser una docente muy

estructurada, ni muy flexible, autoritaria, aburrida, fría (con esto último me refiero a que no quiera generar un vínculo con sus alumnos)”.

Para ir cerrando, comparto algunas consideraciones generales que sintetizan aspectos comunes y recurrentes en el decir de las estudiantes.

Una consideración general sobre los significados atribuidos a la práctica docente que atraviesa todas las respuestas emitidas por las estudiantes es la importancia otorgada a las enseñanzas implícitas (Jackson, 2007) que el docente puede transmitir a sus alumnos, enseñanzas no intencionales, programadas y conscientes. Y como las biografías escolares han sido los fundamentos principales en la configuración de estas proyecciones. Cómo a partir de la reflexión sobre sus experiencias como alumnas han influenciado en la configuración de la docente que quieren llegar a ser.

Se puede advertir que todos los relatos conectan sus significados sobre la práctica docente y específicamente sobre la figura del docente, desde experiencias de su biografía y así proyectan el docente que no quieren llegar a ser. Por ello, se sostiene la importancia de las biografías escolares en la configuración de los significados de las prácticas docentes.

También se puede analizar que, en las definiciones del docente *que no quieren ser* aparecen características del ser docente relacionadas con actitudes y valores tales como el compromiso, la empatía, la estima, la escucha, la mirada atenta, la comprensión, el amor, las huellas que cada docente deja en sus alumnos.... y en menor medida, los saberes y las competencias académicas del docente.

Se alejan de una perspectiva técnico-aplicacionista de la práctica docente, más bien se inclina hacia una concepción de la práctica sustentada en una Filosofía Humanista, en la que concibe a los alumnos como entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente, sino personas con afectos, inquietudes, intereses y valores e ideas particulares, a quienes debe considerarse en su persona total.

El docente como testimonio, su compromiso con la vida del alumno, posibilitador de oportunidades

Ante la pregunta realizada en las entrevistas y en la aplicación del cuestionario sobre el significado de ser docente, los estudiantes explicitaron, de diversas maneras, sus representaciones. Pero a pesar de esas diversas maneras de expresarlo, todas poseen un común denominador: la práctica docente es asociada a cuestiones, que podríamos llamar, *satelitales* a la acción de enseñanza intencional y programada, satelitales, pero no por ello, menos importantes, por el contrario, le atribuyen gran parte del logro de la tarea docente.

Jeni asocia al docente con la acción de generar posibilidades, con la transmisión y con el aprendizaje: “Ser docente es generar posibilidades, ser docente es transmitir, ser docente es aprender...ser docente es... (No puede completar la frase).

En el caso de **Elisa**, también asocia al docente con la acción de creación de oportunidades e incluye lo afectivo como parte de la práctica docente: la transmisión de conocimientos, la creación oportunidades y la generación de un vínculo afectivo con el estudiante: “Para mí ser docente es crear oportunidades, mostrar que existen otras posibilidades, brindar no sólo conocimientos, sino también afecto; generar un vínculo con el estudiante”. En la entrevista aclara que esto lo sostiene a partir de los docentes que pasaron por escolaridad. Nuevamente la biografía escolar aparece en escena.

Mariela por su parte, destaca el carácter profundamente ético de la tarea del docente, traducido en valores como el compromiso, la responsabilidad que supone su intervención en la vida de sus alumnos.

Así lo expresa: “...qué difícil, qué profundo eso de ser docente, qué compromiso, qué significativo, qué desafío, qué responsabilidad, cuánto en nuestras manos, el ser amoroso, el establecer vínculos, el crear oportunidades, el no sólo enseñar sino también aprender”.

Mariela, además, destacó la posibilidad de haber podido pensar sobre esto durante su formación inicial.

Se puede advertir en los tres relatos la práctica docente asociada, con matices, la perspectiva Freireana de la práctica educativa, el compromiso con la vida, la creación de oportunidades y el carácter intrínsecamente ético de la misma.

Superar la concepción del docente como enseñante o trasmisor de conocimientos exclusivamente e incluir dentro de su definición la condición de aprendiz, es ampliar la mirada, y al decir de Freire: “Cuánto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender.” (Freire, 2006: 39).

Otra de las convicciones propias del docente democrático, que en los tres relatos aparece, consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. Al docente no le cabe transmitir el conocimiento, sólo le cabe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso del conocer y del objeto estudiado. (Freire, íbid).

Para **Marianela** la ejemplaridad y la autoridad del docente son las características que singularizan la práctica docente. El docente como ejemplo, dando cuenta de coherencia entre el decir y el hacer y la capacidad para establecer buenos vínculos con sus alumnos son condiciones para una *buena* práctica.

... para mí ser docente es ser un ejemplo, yo siempre digo que yo no voy a enseñar, a transmitir lo que yo no puedo hacer... transmitir, transmitir conocimientos, saberes, pero el vínculo, sobre todo, formar y generar buenos vínculos con las criaturas eso para mí es una buena docente.

Marianela retoma esta idea del docente como ejemplo al reflexionar sobre los sentidos y desafíos de la práctica docente en la actualidad.¹²

Una vez más la perspectiva de Freire al referirse a la práctica educativa como práctica ética, donde la coherencia entre lo que digo y hago es una condición necesaria: “¿Qué testimonio podría dar a los jóvenes si mi posición frente al mundo

¹² Véase página 87

fuera la de está convencido de que nada puede ser hecho, que nada puede ser cambiado? Nadie puede dar clases sin tener la convicción de lo que hace”. (Freire, íbid: 27-28).

Asimismo, puede entresverse una concepción de autoridad docente sustentada en la capacidad de coherencia y ejemplaridad como testimonio y no desde la imposición, la subestimación y la anulación del alumno como condición necesaria se concibe desde la igualdad.

En las respuestas de Elisa, Mariela y Marianela aparece el establecer *vínculos* afectivos como parte de la tarea docente, el carácter subjetivo y subjetivante de la práctica educativa como condición de la práctica docente.

Marita sostiene la característica del docente como sujeto humano en relación a otro igual. La igualdad entre docente y alumno, pero no por eso, una relación sin asimetría.

Ser Docente representa para mí ser yo misma, ser un “ser humano” cuerpo y alma delante de otro ser humano que merece el mismo trato cordial y sincero del cual estaría orgullosa haber conocido. Yo soy lo que siempre quise encontrar en mi pasado. La seño que se ocupa y preocupa por sus alumnos constantemente.

Como característica común entre lo planteado por Elisa y por Marita, aparece la biografía escolar en la configuración de sentidos. Al decir de Alliaud: “el pasaje por los distintos niveles escolares tiene, para quienes se dedican a enseñar, un alto componente formativo”. (Alliaud en Davini, 2002).

También Alliaud, citando a Dean Lortie (1975), hace referencia a conceptos acerca del carácter fundante en las fases formativas de los estudiantes, de las experiencias personales vividas en la escuela. Lortie sostiene que la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional y continúa diciendo que este aprendizaje previo a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes. (Alliaud, 2008).

La configuración del ser docente en virtud de lo que experimentaron en su historia personal escolar.

La práctica docente, sentidos y desafíos en la actualidad: la enseñanza como transmisión de saberes, en tensión...

Como estrategia que permitiera pensar la práctica docente desde el hoy, en la entrevista, las estudiantes reflexionaron y respondieron a la pregunta sobre los sentidos de la práctica docente en la actualidad. Además del *enseñar* como tarea central de la práctica docente que la mayoría expresó, circuló la idea del cómo hacerlo y dentro de ese cómo, no priorizaron lo técnico-metodológico, sino que lo relacionaron con los desafíos que los docentes deben asumir dada las características individuales, sociales y culturales de los niños de hoy.

Apareció una variable que condiciona la práctica docente que, hasta el momento, no había aparecido: las *características sociales y culturales* que signan las nuevas infancias y las familias de los alumnos.

En este sentido pensaron la práctica docente ejercida por un docente que debe analizar y buscar alternativas para la enseñanza, creando posibilidades, innovando y buscando nuevos sentidos a la transmisión cultural.

Tres de las estudiantes expresan que uno de los desafíos actuales del docente es conciliar la tarea didáctica en el aula con la era de la tecnología que atraviesa los intereses de sus alumnos y de la sociedad toda.

Tal como lo plantea Cristina Davini al analizar sobre las prácticas docentes y la sociedad de la información, sobre la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación y cómo éstas modifican sustancialmente el rol del docente. La autora afirma que se estarían superando las resistencias de los docentes a incorporar en sus prácticas y que lo más importante que se modifica el rol docente de enseñante clásico a orientador o tutor. “Quienes enseñen tendrán que considerar todos los recursos del sistema, visibles y potenciales como resortes de mediación social para el aprendizaje, comprendiendo qué alternativas sirven mejor para sus propósitos (Martínez, 2004, Pagano, 2008)” (Davini, 2015: 107).

En el caso de **Mariela** plantea los desafíos de la práctica docente aludiendo a cuestiones epocales y su influencia en el aula:

Qué desafíos tenemos los docentes cuando tenemos niños tecnológicos y nosotros no correspondemos a esa época, por lo menos yo, que no correspondo a esa época. Es un doble desafío: porque ellos aprietan un botón y tienen todo, y acá tienen que esperar su turno, su turno del aula, su turno de escucha, entonces creo que es un doble desafío. No es sólo *poder transmitir* algo, que me entiendan lo que quiero que aprendan, sino también que ellos puedan establecer, incorporar más que nada las *normas de convivencia* dentro del aula las normas de convivencia dentro de lo que es el patio, el juego...

También **Marianela** señala que los desafíos del docente actual es la irrupción de las tecnologías en la vida del niño: “creo que las tecnologías ya están impuestas y nosotros como docentes debemos sacarle provecho porque los chicos nacieron con la tecnología y están inmersos en eso, entonces los docentes qué podemos hacer con esas las tecnologías...”

Otro de los sentidos actuales de las prácticas que **Marianela** remarca, es en el carácter ejemplar que supone el rol del docente, como un principio indispensable para conducir como guía a los alumnos hacia dónde dirigir su crecimiento.

...para mí sí tiene sentido...El ejemplo, para mí el docente es El ejemplo, es el formador y es el guía. Lo veo en mis hijas y yo soy la mamá y soy la guía, pero también tienen un docente que las va encaminando en los contenidos, en la educación, en esas cosas...

Los principios fundamentales que como educadores transmitimos a nuestros educandos a través de las palabras y las acciones son primordiales para que dejen huella en ellos. Los profesores que tienen la fuerza moral del ejemplo son los que tienen la capacidad de enseñar, porque sin ella, no se puede enseñar disciplinas como matemáticas, lengua, etc.

Desde esta mirada, el ejemplo (como testimonio) que el docente da con su, comportamiento, con sus actitudes, con su manera de vivir, con su pesimismo u optimismo, con su manera de ver y estar en la vida, tiene mucha influencia en los alumnos, más que los consejos que pueda darle de manera verbal.

Las virtudes y las condiciones propicias a la buena práctica educativa no caen hechas del cielo... Saberes y virtudes deben ser creadas, inventadas por nosotros...

En mi práctica docente aprendí la necesidad de la coherencia...tenía que buscar una identificación casi absoluta entre lo que decía y lo que hacía. (Freire: 46-47).

Jeni, si bien reconoce como desafío de la práctica docente a las tecnologías, realiza un salto interesante en el análisis de la cultura tecnologizada y la práctica docente. Expresa en este contexto, la figura del docente es indispensable como enseñante generador de posibilidades revalorizando el carácter subjetivo del encuentro pedagógico. La presencia de sujetos en la práctica educativa como elemento constitutivo de la misma: “un elemento constitutivo de la situación educadora es la presencia de un sujeto, el educador o la educadora, que tiene una determinada tarea específica que es la tarea de educar”. (Freire, 2006)

El docente deberá revisar, rever, aprovechar, pero no dejar de existir ... porque hay algo que se genera que es un vínculo con el chico que la tecnología no te puede dar ni una máquina, ni un buscador, ni la mejor enciclopedia, ni incluso esas educaciones en las casas como se usan en otros países, el estar. (**Jeni**)

Aparece aquí una concepción de enseñanza como *mediación social y pedagógica* que supone un docente mediador entre los conocimientos y los alumnos, adecuando sus propuestas a las capacidades, intereses y las necesidades del grupo en particular y a las características del contexto socio-cultural específico. (Davini, 2008)

En el relato de **Elisa** aparece, además de las tecnologías como parte de los desafíos actuales, una variable importante para pensar las prácticas situadas: la presencia de otros actores en la educación de un niño: las familias. Sostiene que: “Los mayores desafíos a los que se enfrenta un docente hoy son: la falta de atención de algunos padres a sus hijos y las tecnologías, desafiar a lo instantáneo, a que todo sea rápido, o que con un clic ya sabemos todo”.

La presencia (o ausencia) de acompañamiento familiar se presenta como una variable que genera grandes competencias políticas del docente. Podría decirse que se trata de otra habilidad esperada del docente dentro del *ethos* docente: la habilidad de comunicación y negociación.

Davini (2015), lo expresa de la siguiente manera analizando las prácticas docentes en el contexto de la escuela:

Las prácticas en contexto escolar ampliado suponen la interacción con otros adultos (padres, docentes, directivos, etc.) con distintas subjetividades, perspectivas e intereses...estas prácticas... demandan el desarrollo de habilidades de comunicación y negociación entre las personas”. (Davini, 2015:108)

La autora destaca que, además de las habilidades para la comunicación entre los colegas y los equipos de trabajo colaborativo, es necesario el desarrollo de habilidades para la comunicación e integración con los grupos de padres de los alumnos.

El vínculo entre docente y alumno para **Elisa** es responsabilidad del docente, confiar y hacer confiar en que se puede. Vuelve a aparecer en su relato la necesidad de crear vínculos propicios para los procesos de enseñar y aprender como parte del sentido de la práctica docente en la actualidad.

La práctica docente tiene mucho sentido actualmente, ya que es un tiempo donde algunos adultos no les prestan suficiente atención a sus hijos, u otros no tienen las oportunidades que necesitan para desarrollarse; por lo que es responsabilidad de los docentes generar un vínculo, mostrar que, si se puede, que hay otras posibilidades/oportunidades, creer en los estudiantes, transmitir no sólo conocimiento. (Elisa).

Se podría analizar las significaciones expuestas desde la concepción humanista y liberadora de Paulo Freire (2008) desde algunos de los saberes indispensables del docente. Entre ellos están:

- la responsabilidad ética, la que se opone a la injusticia y se testimonia frente al educando en un clima de respeto hacia su dignidad y hacia su propia autonomía;
- al enseñar hay que crear las condiciones para la producción o la construcción de conocimiento; esto es diferente a transferir conocimiento;
- la esperanza en la fuerza de la educación y en los docentes para hacer posible el derecho a soñar;
- el compromiso del educador.

En el relato de **Marita** claramente se advierte en estas ideas una pedagogía humanista que promueve el encuentro entre sujetos sostenida en valores sociales, espirituales: “El sentido de la práctica docente es el verdadero motor de esta carrera tan importante para la vida y para el futuro de nuestros hijos”.

Y agrega, sobre los desafíos que enfrenta el docente en su práctica es la sociedad de hoy en día: “La sociedad que siente que puede ser capaz de sobrevivir Sin Amor - Sin Cuidados - Sin Paz - Sin Amistad - Sin tolerancia - Sin Paciencia - Sin Bondad - Sin Respeto”.

Analizando todas las expresiones de las estudiantes acerca de los sentidos de la práctica docente actual, es posible concluir que circula la idea de cómo enseñar y dentro de ese cómo, no priorizan lo técnico-metodológico. Sí, relacionan la tarea docente con los desafíos que éstos deben asumir dadas las características de los niños y el contexto socio-cultural actual.

Destacan al docente que puede analizar, innovar, encontrar nuevos sentidos y aprovechar oportunidades.

Pero siempre vuelven a poner énfasis en la importancia de generar vínculos entre el docente y el alumno que favorezcan los procesos de aprendizajes, concibiéndolo como una responsabilidad del docente.

El vínculo afectivo y sustantivo de la práctica de un buen docente: ¿qué es un buen docente para los estudiantes residentes?

En la entrevista se abordó el tema del/la *maestro/a bueno/a* siguiendo la definición a la que alude Andrea Alliaud en su ensayo. La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En este sentido el personaje conceptualizado como *buen docente* va surgiendo a partir de rasgos de dulzura, cariño, actitud atenta, involucrada con los problemas de los alumnos (contiene y comprende), los trata bien, los quiere, los individualiza y hasta pasado el tiempo los reconoce o identifica. Estos atributos acompañaban, a su vez, a la sabiduría y la habilidad para enseñar, pero en un segundo momento. (Alliaud, 2004).

En esta investigación el concepto de *maestro bueno* está definido por características personales del docente que le permiten establecer vínculos cercanos con los alumnos, vínculos que potencian la persona del niño de manera integral. Valoran las actitudes humanizadoras del docente al propiciar encuentros con sus alumnos desde la empatía, la comprensión, la escucha y la mirada atenta, la responsabilidad que implica acompañar la construcción de subjetividades. Desde esta perspectiva, podría decirse que los aprendizajes escolares (los implícitos y los explícitos) se dan si se logra un ambiente de contención, comprensión, empatía, responsabilidad, amor hacia los alumnos.

En menor medida, aparecen rasgos asociados a competencias técnicas para la enseñanza y la transmisión de cultura.

Elisa, haciendo referencia a su vivencia como estudiante, caracteriza a una buena maestra con rasgos personales como la pasión, el entusiasmo, la creatividad, y profesionales como el compromiso, la responsabilidad en la configuración de subjetividades: “lo que creo que es una “buena” maestra para mí es alguien apasionada, entusiasta, creativa, responsable, comprometida (con su trabajo y con sus alumnos), la que contribuye a la sana subjetividad de sus estudiantes, generando un vínculo positivo con ellos.

Vuelve a aparecer en el relato la relevancia que esta estudiante le atribuye a la actitud atenta que el docente debe tener respecto de sus alumnos y que no sólo es cuestión de

transmisión de conocimientos sino de establecer vínculos y de empoderar a sus alumnos.

Para ayudarnos a pensar algunos de los significados relatados por las estudiantes y, sobre todo, el énfasis que ponen en el vínculo docente y alumno como condición necesaria para una buena práctica docente, tomamos aportes de Denise Najmanovich (2000), quien plantea que el sujeto no nace como tal, sino que se construye a medida que interactúa con el ambiente natural y social.

“Desde una mirada que parte de la vincularidad y la interacción como formas básicas de la experiencia humana, la subjetividad no puede ser un carozo, una estructura fija, un núcleo estable e independiente” (Najmanovich 2000:46)

La autora, establece como la subjetividad se encuentra atravesada por diferentes nociones, entre ellas, los vínculos. Estos afectan a los sujetos y los construyen, inciden el mundo y en los conocimientos. La subjetividad es la forma en que se establece el vínculo humano con el mundo que nos rodea, es única, de cada individuo, pero cambiante a la vez, es la forma de cómo interpretamos al mundo. Ésta posee tres dimensiones, por un lado, se encuentra a la intersubjetividad, es decir entre generaciones y personas de la misma generación; por otro, a la intra subjetividad, la cual refiere a uno mismo; y por último a la transubjetividad, que es cuando uno transmite sin darse cuenta.

También **Marita** destaca como condición necesaria para una buena práctica docente, la *cercanía* entre el docente y el alumno.

Responde que “una *Buena* maestra fue la que supo acercarse lo suficiente para tocar mi alma. Y una *mala* maestra la que ni siquiera lo intentó”. Como Elisa, Marita responde la pregunta a partir de vivencias escolares propias de su biografía.

Mariela sostuvo que las condiciones de una buena maestra supera la idea técnica de la docente que sabe los contenidos a enseñar: la idea de “la *docente buena* como la que sabe y la *docente que no es buena* como “la que no sabe”, lo dejo para los padres” ... Son los padres los que pueden opinar que “esta es una buena maestra es la que sabe enseñar bien matemática”.

Y agrega:

... una docente buena no solo pasa porque sepa bien los contenidos que va a enseñar, que tenga una clase planificada (no solo por lo técnico), sino también por lo humano, el vínculo que establece, qué emociones genera. Una persona no se puede desdoblar en dos, es decir, lo que sabe o no sabe va a decidir, si es una maestra buena o no. Quizás, yo lo dejo más a eso para los papás; los papás van a decir, esta maestra es buena si sabe dar bien matemática, pero ahora que estoy de este lado y con mi experiencia personal, no. Una buena. La maestra buena es una persona íntegra, que establecer buenos vínculos, crear posibilidades y no solamente desde el aprendizaje porque uno enseña desde la forma de cómo está parada... enseñamos hasta con cosas que no nos proponemos hacerlo y que no están escritas en ningún lado (haciendo referencia al currículum oculto).

Marianela, por su parte, acerca la idea de docente buena con las huellas que puede dejar grabadas en sus alumnos: "... aparte de transmitir conocimientos dejar huellas positivas y generar un buen vínculo con el alumno".

Nuevamente aparece aquí el *deseo de durar* (Rattero, 2007) y la posibilidad de trascendencia generada por el acto de transmisión (Reghitto, 2011).

La enseñanza de un maestro puede ser valorada como trabajo de la transmisión en una mirada retrospectiva. Qué hace de alguien un maestro para otro, no es algo que se pueda planificar ni anticipar. Escapa a la prescripción y se sustrae del poder o la intención. Siempre juega algo del misterio, algo inexplicable "tiene un modo de decir, un no sé qué, que hace que lo siga. (Rattero, 2007: 6).

El acto de transmisión es en sí un acto educativo, porque supone siempre la construcción de un lazo con el otro, depositario del legado cultural y entendemos la educación como el proceso de construcción de subjetividades. Nos construimos sujetos con otros. (Reghitto, 2011:107).

Se destaca en este decir, la importancia que para ella tiene la posibilidad de seguir estando en la memoria de sus alumnos como una docente buena, que supo dejar huellas positivas en la vida de sus alumnos. No especifica cuáles serían esas huellas que la harían perdurable, pero, dada la forma de expresarse de Marianela, se podría inferir que se refiere a actitudes de atención, compromiso, interés por la persona del alumno, más allá de lo estrictamente aprendizaje cognitivo.

También Jackson postula alguna reflexión en este sentido, haciendo referencia a la imprevisibilidad de la influencia que un docente puede ejercer en un alumno y cuándo cesa esa influencia.¹³

Jeni destaca la enseñanza del docente como característica central de la práctica docente y su responsabilidad y compromiso con el aprendizaje de sus alumnos. Pero es de destacar que es el único relato que pondera como central la enseñanza en todos los demás informantes esta cualidad no es resaltada.

Con Jeni fue necesario aclarar que el sentido desde el cual se define al *buen docente*, no supone una valoración ética o un enjuiciamiento moral. Al acordar esta perspectiva, Jeni responde:

Entiendo como docente buena aquella que puede enseñar, cuando vos ves que tus chicos están aprendiendo, entiendo que es buena docente. Si bien, hay muchos factores que influyen y que uno tiene que ir adaptando, si el chico aprende, digo con factores u otras cuestiones que el docente no maneja y que con los que el chico está atravesado y que condicionan, pero el chico, aprende. Quizás no lo que uno se proyecta, pero el chico tiene que aprender.

Y ante la pregunta sobre la definición de una *mala* maestra, nos dice: “La que no le importa, a la que no le importa si el chico aprendió o no aprendió”.

En síntesis, casi la totalidad de los relatos de las estudiantes sobre las características del buen docente, podrían analizarse de acuerdo a lo que Najmanovich señala: “una mirada que parte de la vincularidad y la interacción como formas básicas de la experiencia humana, la subjetividad no puede ser un carozo, una estructura fija, un núcleo estable e independiente”. (Najmanovich, 2000: 46.)

La autora plantea también que el sujeto no nace como tal, sino que este se construye a medida que interactúa con el ambiente natural y social. Asimismo, establece como la subjetividad se encuentra atravesada por diferentes nociones, entre ellas, los vínculos.

Los vínculos pueden entenderse desde la relación que se establece entre docente y alumno y ahondando más, en las implicancias de esta relación en los aprendizajes¹⁴.

¹³ Véase páginas 42 y 43.

¹⁴ Singularizo relación docente y alumno porque considero que son procesos subjetivos que se inscriben de manera diferente, según los sujetos.

Cotera (2003), señala que es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que, si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil (citado por García-Rangel, E.G. y otros, 2014: 282).

Por ello es indispensable que, para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza; en otras palabras, se hace una nueva sociedad en su conjunto, ya que se establecen acuerdos y ambas partes adquieren un compromiso fundamental: el maestro enseña, el alumno aprende. (García-Rangel y otros, íbid).

El encuentro entre docentes y alumnos, el vínculo como promotor de aprendizajes

La interpretación de significados de la práctica docente que los estudiantes poseen pudo realizarse también, a partir del análisis de los *promotores* y *obstaculizadores* de aprendizajes en sus propias historias escolares.

Analizar los aspectos que pueden promover u obstaculizar aprendizajes nos llevó al encuentro de otra de las dimensiones de la práctica docente: el análisis de condicionantes de los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Los promotores u obstaculizadores, entendidos como condicionantes de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, pueden devenir de aspectos personales de los sujetos de las prácticas, tanto docente como estudiantes, de aspectos profesionales técnico-didácticos propias del quehacer docente, de aspectos del contexto social cultural e histórico en el que se formaliza la práctica, entre otros. Sin pretender reduccionismo o fragmentación, ya que ninguno puede darse sin el otro, a los efectos de analizar más claramente los decires de las estudiantes, los he separado.

En esta investigación primaron los condicionantes personales y, particularmente, emocionales de los sujetos estudiantes por sobre cualquiera de los otros aspectos mencionados. Esto no significa que la responsabilidad de los resultados de aprendizajes sea exclusivamente del estudiante sino todo lo contrario, en todos los casos aparece la intrínseca relación docente-alumno o, mejor dicho, alumno-docente para explicar los condicionantes que intervinieron en sus procesos de aprendizaje.

En la totalidad de las estudiantes se advirtió la importancia otorgada al estilo de vínculo que el docente establece con el alumno, vínculos sostenidos en la confianza, el afecto, la valoración, el empoderamiento o en sus contrarios al hablar de factores obstaculizadores de los aprendizajes.

“Creo que el primer y más importante facilitador fue el vínculo generado con el/la docente, ya que no tenía muchas dificultades en lo que a aprendizajes se refiere.”, decía **Elisa** en la entrevista.

Marita expresa que en su experiencia escolar “el “pasar desapercibida siempre” fue un facilitador de aprendizajes”. A pesar de la connotación negativa que esta frase representó en la vida de Marita, le resultó un recurso personal que le permitió aprender, evitando la exposición y la comparación con su hermana, cuestión que narra en su biografía. Pero, por otro lado, señala como obstaculizador para el aprendizaje el “No tener voz. La vergüenza.”.

En este caso específicamente se advierten aspectos personales emocionales relacionados con su autoestima los que condicionaron sus aprendizajes, o quizás, mejor dicho, sus *modos de estar*. Como se advierte no aparecen aspectos curriculares, cognitivos o de índole académico como condicionantes de aprendizajes.

Así es que, para esta estudiante su timidez y su perfil bajo resultaban a la vez un facilitador y un obstaculizador para aprender. Cita como facilitador el “pasar desapercibida siempre”, atribuyendo en este caso, una significación positiva a su timidez, y como un obstaculizador; el “no tener voz. La significación de “la vergüenza”, aquí, se torna negativa.

Marianela por su parte, expresa que, en su caso, un facilitador para el aprendizaje es recibir la atención personal, más cercana, del docente hacia ella, ya que, cuando la explicación era para todos, ella quedaba sin entender.

Sobre los facilitadores expresa: “a mí particularmente cuando se me acercan y me dicen esto es así, así y así, lo comprendo mejor. En la primaria no recuerdo tener una facilidad para la comprensión de textos, a mí me resultaba más fácil que se me acerquen y me digan; es así, así y así”.

Jeni destaca la idea del vínculo como condición clave para promover el aprendizaje u obstaculizarlo: “por el vínculo, porque cuando se genera un buen vínculo, el aprendizaje fluye, se da y cuando no, no. Por el lado del vínculo entre el docente y el alumno”.

Estas expresiones de Jeni pueden analizarse desde la perspectiva psicoanalítica:

La palabra “vínculo” viene del latín *vinculum*, que significa unión o atadura de una persona o cosa con otra (Buscador de palabras 2004)

Los vínculos humanos atan, así sea por un instante dejan huella. Si los elementos no se entrelazan, no habrá vínculo. La manera como se despliegue ese encuentro supone que las partes se disponen, se entrelazan, no es sólo una parte la que hace el vínculo (Mejía Correa, 2008: 190).

En el caso de **Mariela**, un facilitador de aprendizajes era la novedad, lo innovador, lo que provocara su atención: “porque si no era como monótono, siempre lo mismo, ya lo escuché, a mí me atrapa todo lo que sea nuevo y me haga pensar. Cuando era chica me gustaba todo lo nuevo”.

En este caso, no destaca un aspecto referido a la relación entre las actitudes personales del docente con las del alumno, como se percibe en las estudiantes anteriores, sino más bien, a las características de la propuesta didáctica. No obstante, ello, la mirada sobre la propuesta didáctica del docente recae en el impacto emotivo o cognitivo que la propuesta generaba en su aprendizaje: la atracción y el entusiasmo provocado por el modo de hacer del docente.

Se puede interpretar, en todos los relatos, la presencia de aspectos relacionados con emociones desencadenadas por el vínculo que se establecía entre el docente y ellas siendo alumnas, generándoles atracción, seguridad o lo contrario, desconfianza, subestimación, vergüenza, entre otras.

Se advierte que los promotores u obstaculizadores no refieren a aprendizajes cognitivos sino más bien, aprendizajes de otro orden, quizás más relacionados a esos “aspectos cruciales de la enseñanza que rara vez se indagan”, aspectos que dan cuenta de “aprendizajes adicionales” que no se pueden describir cómo se podría describir un aprendizaje sobre algún contenido curricular específico. (Jackson: 2007).

Esto da cuenta de condicionantes para el aprendizaje que no se limitan a las estrategias didácticas y a los recursos técnicos que un docente puede utilizar en el acto de enseñar.

Phillip Jackson, al analizar su propio proceso de aprendizaje con la profesora Henzi, relata:

“Terminé el año con un sobresaliente en álgebra y, lo que es más importante, salí de aquella experiencia con el firme deseo de continuar estudiando matemática... ¿Qué parte le correspondió a la señora Henzi en mi éxito inicial y en alimentar mi deseo de

saber más matemática? ¿Qué más aprendí, aparte de las reglas de álgebra, aprendí durante su tutela? La verdad es que no lo sé con certeza. Aquel año la señora Henzi fue, sin reservas, mi profesora favorita... creo que sería difícil determinar que fue primero, si mi agrado por la señora Henzi o el éxito que obtuve dominando la materia que ella enseñaba. Sospecho que ambas cosas estuvieron estrechamente entrelazadas..." (Jackson, 2007:24, 25).

En este atractivo pasaje en el que relata la confluencia de múltiples aspectos, conocidos, desconocidos, conscientes y no tanto de la enseñanza y, por ende, de los aprendizajes, el autor reconoce aspectos emocionales de aprendizaje, aunque no pueda explicar por qué.

Por otro lado, las expresiones de las estudiantes entrevistadas me remiten al concepto de *confianza* en las relaciones pedagógica, desarrollo por Cornú (1995) siguiendo a Hanna Arendt:

Hay una tercera dimensión del juicio pedagógico que sería algo así como "hacer o tener confianza en los niños", de ser capaces de algo así como un sentido de hospitalidad, por el hecho de que ellos son, como Hannah Arendt lo dice, "los recién llegados". Esta confianza de algún modo vuelve a la primera forma de la que habíamos hablado en el sentido de que algo que es verdadero reclama que uno deposite confianza en la verdad y en los chicos. Los niños van a reconocer esto. (Cornú,1995:25)

En algunos de los relatos de las estudiantes entrevistadas aparece una sensación determinada por la falta de estima en sí misma que se asocia con actitudes de falta de confianza de los docentes hacia ellas.

Aparece aquí un concepto importante para analizar: la autoestima del alumno como condición para el aprendizaje. La educación emocional, que en estos últimos tiempos ha impactado en las reflexiones pedagógicas, resulta aquí un aporte fundamental para interpretar las significaciones de la práctica docente que nos transmiten las estudiantes a partir de sus biografías.

Según la teoría de la educación emocional (Goleman, 1996) la autoestima del alumno es fundamental para que éste pueda sacar lo mejor de sí mismo y en relación con su entorno. Esto supone una concepción que armoniza la dimensión emocional con la dimensión cognitiva del aprendizaje dentro de un proceso continuo y permanente de

enseñanza y aprendizaje en la que la intervención del docente cobra una función relevante. Se trata de un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

Finalmente, podríamos tomar algunos aportes de una psicología más profunda, el psicoanálisis, para pensar las posibilidades y los límites del encuentro entre el alumno y el saber y el lugar simbólico que el docente ocupa en ese encuentro. Quizás desde esta teoría, se pueden conjugar esos aspectos implícitos. Enseñanzas y aprendizajes adicionales, de los que Jackson nos habla como la influencia de los afectos y las emociones en el vínculo pedagógico.

Pensando en los obstaculizadores de los aprendizajes y qué le compete al docente en esto, Mejía Correa (2008), en su análisis sobre los vínculos pedagógicos, nos trae aporte desde psicoanálisis:

El maestro como representante de la institución le ofrece al alumno un vínculo particular con el saber. Si para el alumno ese ofrecimiento cobra valor, se operará, en él, un consentimiento y, en consecuencia, le demandará al maestro, le solicitará que continúe dándole eso que le produce satisfacción. De este modo, si la oferta suscita una demanda, se inaugurará el vínculo educativo. (...)

¿Qué sucede cuando el maestro dimite y se comporta como un amo frente a sus alumnos?

Si el maestro en el lugar del agente¹⁵ es un amo, habrá de hacerle un tipo de oferta al alumno. Ésta es una serie de enunciados no dialectizables. Algo así como “trabaje incansablemente, que el deseo espera”. “No piense, trabaje, cumpla con las tareas, hágale creer al amo que él es el amo”; “No objete, trabaje, no pregunte, hágalo”. El maestro se convierte, para sus alumnos, en una figura superyoica, en tanto profiere imperativos categóricos que no admiten discusión. En tanto figura superyoica, hace presencia con la voz y la mirada, vigila el cumplimiento de las tareas, sin importarle los avatares del sujeto. (Mejía Correa, 2008:192-193)

En este estilo de brindar su oferta, el docente termina apabullando el deseo del alumno o lo que es lo mismo: la demanda llega a aplastar el deseo. (Cordie, 1009).

¹⁵ En este contexto se llama agente, al sujeto que ofrece al otro un objeto que puede o no capturar su deseo.

Los maestros memorables¹⁶ y sus enseñanzas implícitas...

Una categoría que brindó muchos elementos para el análisis de las representaciones acerca de lo que un docente debe hacer y, en consecuencia, aportó señales para descubrir significados de la práctica docente, de la buena práctica docente, fue la categoría “maestros memorables”. Los estudiantes residentes recordaron, en sus relatos escritos y orales, maestros que, para ellas, fueron significativas en su formación.

Al relatar experiencias escolares resaltaron cualidades de docentes que dejaron *huellas* en sus vidas y que, actualizaron en sus prácticas de residencia, con una mirada enriquecida por el camino recorrido en el instituto de formación docente y, en particular, por las oportunidades que la estrategia de pensar su pasado escolar, les trajo.

Dentro del concepto de enseñanzas implícitas desarrollado por Phillip Jackson aparece otra categoría teórica que es interesante analizar: la de **maestros memorables**. Esos docentes que dejan huellas sin que ellos y los alumnos lo supiéramos o planificáramos. Se dan, se inscriben en nosotros sin previo aviso y vienen para quedarse en nuestras vidas configurando formas de pensar y de actuar: “...a menudo tuve la experiencia de advertir tardíamente que alguien o algo me había dejado su huella sin que yo lo supiera.” (Jackson, 2007: 26).

Si nos detenemos a analizar pasajes de nuestras experiencias escolares, en las que aparecen personas significativas que han dejado marcas y huellas en nosotros, podríamos advertir que eso que pensamos y, a veces relatamos como una anécdota, en realidad, perdura de una manera más profunda en nosotros.

Es interesante ver cómo perduran estas personas en la memoria emotiva de los estudiantes residentes y de qué manera ellos lo expresan.

En el primer apartado de este capítulo se analizó la presencia de figuras de maestros que significaron importantes influencias en las estudiantes residentes, a tal punto, que varias de ellas señalan que han sido sus guías para proyectar sus prácticas y su identidad docente.

¹⁶ Categoría preciosa para mí, en ella encontré la forma de nombrar a una gran maestra que pasó por mi vida y se quedó para señalar rumbos. Gracias Señó Yoli.

Hablo de *figuras* de maestros en el sentido que nos trae Laura Duschatzky (2008), figuras de maestros que toman forma en el propio encuentro educativo, nunca por fuera de dicha situación, dado que es la estudiante la que, al recordar a su docente *memorable*, la actualiza, resaltando la noción de encuentro sobre la de desencuentro. El término *figuras* alude a movimientos y hablar de figuras de maestros, es encontrar el modo de hablar de un movimiento y de los efectos de un conjunto de operaciones. Estas operaciones dan cuenta de modos de existencia, modos¹⁷ de ser, que implican y explican dichas figuras.

Como dice Duschatzky: “Lo que importa entonces para dar cuenta de estas figuras, no es el sujeto de los entrevistados sino lo que dicen: sus relatos acerca de dichos encuentros, lo que articulan, que no es más que una construcción” (Duschatzky, 2008:18).

¿A qué docente recuerdan los estudiantes residentes en el marco de esta investigación?
¿Qué destacan de ellos? ¿Cuáles son los modos de existencia, modos de ser que implican y explican las figuras de esos docentes memorables?

Marita destaca el afecto, la amorosidad y la atención con que sus maestras la trataban: “Lo primero que viene a la mente son “las Seños” que con gran cariño admiraba... A ellas las recuerdo con mucho afecto y admiración porque supieron tratarme con mucho amor, en sus horas de clase, cuando les pedía ayuda o simplemente prestar su atención para poder contar alguna anécdota”.

He aquí una de las tonalidades del encuentro, al decir de Duschatzky, la admiración como condición para que el encuentro entre docente y *aprendices*, se produzca.

En este caso, la admiración es el modo de encuentro que signó la recuperación de la figura de sus docentes memorables. La admiración tiene valor relacional y situacional, a diferencia de la idealización, porque no busca vivir como el otro o hacer como el otro, sino que lo que admira del otro la ayudó a encontrarse con sus propias potencialidades y posibilidades.

¹⁷ Duschatzky, aclara el uso del término “modo” desde la definición de Spinoza quien la define como una relación compleja de velocidad y de lentitud en el cuerpo y en el pensamiento y como un poder de afectar y de ser afectado, del cuerpo o del pensamiento.

Marita recupera recuerdos de haberse sentido inadvertida y casi inexistente para muchos docentes. En el apartado siguiente me explayaré sobre este recuerdo.

Rosana elige decir el recuerdo de su maestra memorable con una carta que comienza con un: “Querida L” a la describe con rasgos personales como la comprensión, la generosidad y el amor:

Te escribo para recordar un poco nuestra historia, ya que vos fuiste la que me guió y enseñó en quinto y sexto y sos la única docente que aún está presente en mi memoria sobre la escuela primaria. ...

Así fuiste, comprensiva, generosa, amorosa con un grupo tan diverso... vos nunca nos subestimaste, siempre creíste a todos capaces.”

... Simplemente gracias, siempre te seguiré recordando con un gran aprecio y gratitud, porque: “Uno recuerda con aprecio a los maestros brillantes, pero con gratitud a los que tocaron nuestros sentimientos”. Car Gustav Jung.

Si bien, **Rosana** en la carta dice que es la única docente que sigue presente en ella, en otro de sus relatos destaca la imagen de un maestro con mucha admiración:

Tenía los dos mejores maestros, según los comentarios de todos sus ex alumnos, incluso las referencias de mi hermano mayor. Tenía mucho aprecio por los dos. Pero aún más por el maestro, él era el único maestro varón en toda la escuela. Era el más bueno y dulce con todos los niños. Su carisma y su dulzura para con los niños se sabía en cada rincón de esa escuela y seguro que en otras escuelas también. Todos estábamos fascinados con él.

Se advierte que, como Marita, Rosana destaca el sentido de la admiración que siente por el maestro dado por las cualidades personales como la bondad, la dulzura, el carisma reconocidos por toda la escuela y que esta figura, este *modo de ser*, propiciaba encuentros con los alumnos que lo hacían ver fascinante para ellos.

No es casual que justo con él haya vivido una experiencia que resultó muy significativa para su vida escolar que duró por mucho tiempo en su memoria y que, pasados muchos años, pudo resignificar y tomar de esa experiencia posibles actitudes, como la paciencia, para ejercitar en su práctica profesional docente.¹⁸

Por su parte **Loreley** en su relato biográfico destaca el amor a la profesión, la asistencia a la perfección y la presencia impecable de dos de sus maestros: “ambos, su

¹⁸ Se retoma el relato más adelante cuando se analizan las transferencias de vivencias escolares de los estudiantes en las prácticas de residencia docente durante la carrera. Ver pág. 124.

amor hacia la profesión, su asistencia a la perfección y la presencia impecable. Eran maestros exigentes, estrictos pero bellas personas por dentro y por fuera... Nunca olvidaré estas huellas marcadas en mi corazón. Maestros de ejemplo, situaciones imborrables y de completa felicidad.”

Loreley que en su relato describe, con muchos detalles sensoriales, a dos docentes que podrían considerarse como sus maestros memorables.

Es reconocible la importancia que Loreley le atribuye a la apariencia exterior de los docentes, pero no se queda sólo en eso, ya que destaca la belleza interior como una cualidad ejemplificadora. Y me detengo en una de sus expresiones: Maestros de ejemplo”, como condición de la buena práctica docente, dando paso así a la concepción del maestro como ejemplo para sus alumnos por “su amor hacia la profesión, su asistencia a la perfección y la presencia impecable”.

También destaca, como imborrables, las *huellas* que en ella dejaron, lo que me remite nuevamente a la relación entre la práctica del docente y su influencia en la vida de sus alumnos como configuradora de subjetividad y, también, a la condición de durabilidad de las enseñanzas implícitas. (Jackson, 2007).

Dando un paso más, si nos detenemos en la expresión “huellas en mi corazón”, vemos la afectividad y la emocionalidad atribuida por Loreley al vínculo que se establece entre el docente y el alumno como producto de una práctica humana subjetivada.

En el caso de **Teresita** destaca algunos docentes de su trayectoria escolar recordando aspectos físicos y actitudinales tales como el gusto por la enseñanza, la sonrisa, la complicidad, la exigencia, la claridad y la justicia:

... con S. y su cabello negro y largo y su voz suave. De ella me llevo el gusto por el folclore, no sé por qué, pero recuerdo haber aprendido mucho de esa danza con ella y de haber bailado el Pericón en la peña que nucleaba a todo el colegio y se hacia los 10 de noviembre recordando el día de la tradición.

De G. me guardo su sonrisa y complicidad de miradas. Con ella disfrutaba aprender y me esforzaba para que me felicitara. Adoraba cuando lo hacía, me sentía importante.

No puedo terminar sin recordar a C., algunos gritos y voz fuerte, tengo en mi memoria a una seño exigente, clara y justa. No sé bien como justificar a este último adjetivo, pero tengo ese sentimiento cuando te recuerdo en el aula, quizás porque considere que alguna de mis maestras anteriores no lo fue.

En otro pasaje Teresita destaca como condición de aprendizaje el vínculo que estableció con una docente y su esfuerzo por ser mejor gracias a esta relación: “Al momento de rescatar algún rasgo o situación positiva de mi paso por la primaria se me viene a la mente la relación de complicidad con mi maestra G., quien además de haber podido establecer un vínculo conmigo, me hacía esforzarme y ser un poquito mejor todos los días.

Jeni en ocasión de la entrevista recuerda la capacidad de poner dinamismo a las clases a partir de chistes o bromas que reorientaban la atención, de una docente de su historia escolar. Ponderando la actitud “divertida” de la docente, Jeni dice: “para responder esta pregunta me acordé una docente suplente que tuve que era muy divertida, era muy risueña, aprender con ella era hacer chiste, cuando por ahí está todo muy monótono, buscar una sonrisa o no sé, no hablo de grandes cosas”.

Jeni, a esta característica la vuelve a rescatar luego cuando analiza su práctica docente en la residencia. Más adelante lo desarrollo al analizar las transferencias de experiencias de la biografía escolar a las prácticas de residencia.

El relato de **Marianela** aparece la mirada, la paciencia y la cercanía del docente como significativo en la relación pedagógica.

En una de las docentes recordadas (profe M.), la mirada como separadora de dicha relación y en la otra docente (profe N.), la mirada como facilitadora de esa relación. Claro está que, en el primer caso, la primera no resultaría una maestra memorable para Marianela y la segunda docente, sí. También resultaron interesante los rasgos físicos con los que describe a la primera docente:

...con unos pocos cabellos blancos que comenzaban a asomar entre sus rubios cortos, con sus ojos marrones, su cara agria y un delantal blanco que no olía a docencia, ni el guardapolvo blanco, ni ella olían a docencia...” dueña de sus números y dueña de mis miedos también.

Puede interpretarse que los rasgos físicos y de presencia de la profesora M. son signos visibles del rechazo que la docente M. le generaba y el miedo como emoción consecuente de esa presencia.

Y a continuación, la descripción de su maestra memorable:

La profe N. fue quien con su **paciencia** se encargó de explicarme hasta lograr, no sólo que entendiera todo ese mundo de los números, sino, que **confiara** un poquito más en mí...
¿Cómo puede ser que una docente rechace con la **mirada**? ¿Cómo puede ser que una docente rechace?

Se puede ver en este relato que a pesar de las huellas negativas que la profe M. dejó en Marianela, cobra relevancia la *figura* de otra docente que logró provocar en ella, no sólo aprendizajes matemáticos, sino también aprendizajes adicionales que le permitieron fortalecer su confianza en sí misma y reconocer actitudes esenciales en un docente para establecer vínculos propicios con sus alumnos, como la paciencia, la mirada amorosa.

Carina: describe a docentes de su historia escolar personal relacionando actitudes con aspectos físicos. Destaca las miradas, las actitudes de calidez, el cariño (amor), la disponibilidad, la contención, la atención, como indicadores de identidades docentes, así lo expresa: “mujer delgada, alta y con una sonrisa forzada, su mirada no me invitaba a quedarme. Fue así como abordé el jardín, obligada a estar todas las mañanas con esa maestra sin calidez...docente... a veces pensaba que ella no me quería. Cuando terminé fue un placentero alivio...”

También recuerda otra docente que con su entera disponibilidad le permitió cambiar su gusto por la escuela:

mi seño... Señorita C. que decir, la cosa iba mejorando, una señora gordita, pelo corto, sus labios siempre pintados, los recuerdo por las pronunciaciones de las vocales... Su disposición entera para nosotros... Pasaron los años y fui tomando gusto a la escuela.

Lo que sigue en mi paso por la primaria son experiencias hermosas me acompañaron excelentes docentes contenedoras, exigentes pero muy cariñosas...

Una vez más, el amor y la mirada como indicadores de afecto en la relación pedagógica.

Rosalía sintéticamente señala al recordar a su maestra de primer grado: “mi seño no era una maestra que se enojara rápido pero sí era muy estricta”.

De acuerdo a lo que las estudiantes residentes relatan, se puede concluir que los docentes que consideran memorables en sus vidas, quedaron guardados en su memoria por rasgos personales tales como: la cercanía, de escucha, de amor, de alegría, todos aspectos que se relacionan con características de un *encuentro* entre personas que sienten, se emocionan, se conectan más que entre personas pensantes y/o académicas.

Esto no supone entender que lo académico no se sostenga en una relación atravesada por las sensaciones, las emociones y los sentimientos. Me refiero a que, los estudiantes al recuperar recuerdos significativos de sus docentes, relatan momentos en los que el encuentro entre sujetos, se sustenta en lo que uno genera en el otro, en el orden de la afectividad, de las emociones y los sentimientos.

Tales cuestiones son intrínsecas en todo proceso de enseñanza y aprendizaje y pueden estar atravesadas por ese “algo” o “no sé qué” propio de lo indefinible como expresa Jackson (2007), y como lo dice explícitamente Teresita, más arriba: “De ella me llevo el gusto por el folclore, no sé por qué, pero recuerdo haber aprendido mucho de esa danza con ella”.

Sobre el contenido de las experiencias recordadas y relatadas

El análisis del contenido de las experiencias escolares biográficas relatadas por las estudiantes, fue otro de los lugares por los que intenté descubrir significaciones de la práctica docente

Los episodios escolares relatados, unos reconocidos como positivos y otros reconocidos como negativos por las estudiantes, en su totalidad versan sobre los *modos* del encuentro – o desencuentro- con algunos docentes que guardan en su memoria.

Los sentimientos y las emociones que esos encuentros – o desencuentros- con docentes les provocaron, cobran relevancia por sobre cualquier otra significación que pudieran encontrar en las vivencias escolares como alumnas. Esa relevancia hace que esas vivencias permanezcan en su memoria fundamentalmente emotiva.

Tres de los relatos hacen referencia a recuerdos de algunas estrategias de enseñanza implementadas por docentes, pero, de todos modos, no es en el análisis técnico de la misma donde se detienen los recuerdos, sino en la emoción o el sentimiento que éstas le generaron.

Desde los contenidos de cada experiencia escolar relatada fue posible analizar dónde radica para las estudiantes el foco central de la práctica docente: una vez más es en el *vínculo pedagógico* que establecen el docente y el alumno y en las características o tonalidades del encuentro pedagógico (Duschatzky, 2008), donde radican sus decires.

Agregando un detalle más a los procesos de reflexión sobre sus propias experiencias escolares y sobre su narrativa, se advirtió que tanto **Marita** como **Elisa** explicitan de manera categórica que el contenido de sus experiencias escolares versan sobre cuestiones emocionales y de vínculos entre personas.

Marita: “Mis relatos se basaron meramente en cuestiones sentimentales y emocionales, con los vínculos establecidos con los docentes.”

Elisa: “La mayoría de las vivencias relatadas en el taller y aquí en esta entrevista tienen que ver con aspectos relacionados a emociones, sentimientos y con el vínculo docente- alumno.”

A continuación, expondré por sub temas los contenidos de las experiencias relatadas por las estudiantes en virtud de recurrencias encontradas.

Actitudes del docente que signan los modos de encuentro con el alumno dando entidad a la existencia del otro¹⁹ en el vínculo pedagógico: la mirada, la actitud maternante, la dulzura, la calidez, la escucha, la confianza, el reconocimiento del otro como fortalecedor de autoestima

Marita y **Marianela**, entre las experiencias escolares relatadas, destacan aquellas en la que la mirada de la docente adquiere una relevancia importante.

“las señas que con gran cariño admiraba. Fueron varias y en cada una de ellas veía esa mirada maternal que hacía sentir como en casa... había algo en esa mirada que hacía que yo sintiera como si estuviese mirando a mi mamá... (**Marita** en la entrevista)

Marianela en su relato biográfico expresa: “me miraba con mala cara a menudo, cada vez que me dirigía la mirada. Esa mirada que tenía hacia mí, no era la misma con la que miraba Gregorio, Carmen, Amelia, mucho menos a Valeria.”

En ocasión de la entrevista, **Marianela**, una vez más remarca la importancia de la mirada en la relación entre el docente y el alumno, al describirla como “algo” que puede marcar positiva o negativamente al niño, en este caso a ella misma, cuando niña alumna. La mirada del docente como significante de rechazo.

I: creo que ya lo hablé, me parece, no sé si lo nombré, que esa experiencia negativa: el de no entender y el de siempre quedar de lado y la docente seguía con el que entendía y siempre esa mirada fea que yo percibía, tal vez, no era lo que ella quería transmitir, pero yo la percibía fea, me quedó marcada... la mirada, la mirada.

La estudiante reflexiona sobre el significado de esa mirada, como una mirada de rechazo a la que le atribuye la imposibilidad de conexión o vínculo con la docente.

En otra vivencia, la mirada *empática* de la docente aparece como posibilitadora de vínculos personales y le atribuye la posibilidad de vínculo y, como consecuencia de éste, el aprendizaje de la matemática.

¹⁹ Vale aquí la distinción que realiza Carlos Skliar cuando analiza los significados del “estar presentes” de los alumnos en la escuela, en el aula como una cuestión material pero no como “existencia”. Sugiero ver. Carlos Skliar <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI>

Se podría interpretar estas experiencias relatadas por Marianela desde una perspectiva psicoanalítica, sin ser pretenciosos de abordar en profundidad el tema.

Según nos dice el psicoanálisis, para que se dé el vínculo, es necesario que se reconozca al otro como sujeto, determinando su presencia, ausencia y ajenidad. Se trata de vínculos de transferencias positivas o negativas, de atracciones o rechazos de ahí que los vínculos entre sujetos sean amorosos o no. (Dondo en Mollo y Puig, 2014).

Estas situaciones dependerán de los modelos vinculares que tenga cada sujeto, los cuales determinarán las proyecciones que cada individuo realice. Se entiende al proceso de proyección como un mecanismo inconsciente, a través del cual le atribuimos a los otros, que se relacionan significativamente con nosotros, significados que no solamente están en relación con el rol que juegan, sino con el lugar que inconscientemente tiene para nosotros.

Es decir que, en el vínculo docente y alumno, se darán proyecciones tanto de parte del estudiante como del docente que afectarán su relación.

Más allá de que no siempre seremos capaces de interpretar o develar cómo se producen esas transferencias o proyecciones, saber que estos mecanismos suceden, puede ser enriquecedor para el docente, quien no será responsable de lo que genera en el otro y, en sí mismo, por tratarse de fenómenos inconscientes, pero sí será responsable de saber que esto sucede, aunque no lo podamos manejar.

En otro pasaje del relato de Marianela, recuerda experiencias que nos remiten a la conexión existente entre *aprendizajes y autoestima*:

... séptimo llegó a su fin. La entrega de libretas y otra vez la misma sorpresa y con ella mi gran expresión en vos alta por primera vez:

- ¡No me llevo matemática! Sin esperar respuesta alguna, la obtuve igual.

- ¿Para qué te voy a mandar a rendir si igual no vas a entender? ¿Para qué?, si vos no podes, igual no vas a estudiar...

Seguramente era mi culpa, por eso sus miradas, porque yo no entendía, porque yo no podía.

Claramente en el decir de Marianela se vislumbra un autoconcepto con poca autoestima, un convencimiento de que ella es responsable de no poder. Autoestima que construyó traduciendo los lenguajes de otros.

Según Juan Antonio Huertas (1998), cuando los docentes impregnan sus mensajes con contenido emocional, logran que quien los recibe genere una mayor implicancia. Si las propuestas planteadas por los docentes se encuentran libradas del abuso del poder y permiten el intercambio entre docente y estudiantes, fundamental para la adquisición del conocimiento, entonces ambos actores se encontrarán implicados en dicho proceso. (Huertas en Mollo y Puig, *íbid*).

Elisa también destaca en su relato vivencias escolares de su infancia resaltando como condicionante fundamental de la práctica la relación subjetiva del docente y el alumno. En su caso, recuerda la actitud fría de su maestra de jardín “Mi docente de jardín de 5 años, era fría, sólo daba contenidos, o quizás era porque yo que me había encariñado mucho con la del año anterior”. A este detalle en la actitud recae la importancia que ella atribuye a la calidez y la cercanía que un docente debe tener con sus alumnos.

En el caso de **Rosana** el contenido de su recuerdo escolar enfatiza también una actitud de desconfianza de su docente hacia su capacidad de saber y el sentimiento de subestimación que, la falta de confianza, le provocó:

Hoy en día no pienso que esa nota esté mal, porque no sé cuáles fueron los criterios de evaluación que se utilizaron, sólo creo que hubiese sido necesaria una devolución del examen oral al cual fui expuesta sin previo aviso Pienso que ese acto fue porque la docente no me creyó capaz de sacarme dicha nota. (Sobresaliente).

Mariela recuerda un episodio en el que la escucha – falta de escucha- y la desconfianza de su maestra de primer grado le generaron una emoción de angustia muy fuerte: “Lo significativo es que cuando traté de explicarle a la maestra, nunca me creyó.... No quiso escucharme.”

Una vez más la escucha en Mariela y nuevamente resuenan las palabras de Paulo Freire, dice: “Es necesario aprender a escuchar...” (Freire, 2007).

Varias estudiantes hicieron referencia a vivencias escolares signadas por el *modo* de conectarse de los docentes con ellas. Al provocar la reflexión sobre sus propias

biografías fueron las mismas estudiantes las que concluyen que el contenido de las experiencias relatadas versan sobre episodios que impactaron emocionalmente en ellas, más que en cuestiones sobre técnicas, procedimientos y enseñanza de contenidos curriculares.

Begoña Ibarrola, especialista en educación emocional, expresa: “Lo que es transformador es la experiencia y las emociones. Sin experiencias sólo aumenta la información, no hay capacidad de transformación y de hacer mejores personas”. (Ibarrola, 2017).

En otros relatos de las estudiantes aparece como contenido de sus experiencias escolares, la importancia del **reconocimiento de los otros** como fortalecedor de la autoestima:

Yanina relata en su biografía un episodio en el que fue reconocida por su capacidad intelectual para representar a su curso, y eso la llenó de orgullo:

Recuerdo que en sexto grado participamos de un concurso, donde me habían designado con dos compañeras más, para el que debíamos estudiar sobre la vida de Manuel Belgrano, su biografía y todo lo que él dejó. Competimos con los dos últimos cursos de turno mañana y tarde... Como experiencia personal, fue un enorme orgullo representar al curso, ya que fui elegida entre tanto y me gustaba estudiar

La misma emoción manifestó **Mariela**, pero por el reconocimiento de sus compañeros por la amistad: “La gratificación más grande fue el reconocimiento de mis compañeros en quinto año cuando en la votación propuesta por los profesores para distinguir al mejor compañero salí elegida”.

Elisa cuenta un episodio en el que fue reconocida por sus cualidades y valores:

A continuación, la docente entregó un papel en blanco en el que debíamos escribir cinco cualidades positivas de nuestro compañero... Y aunque no recuerdo que fue lo que yo escribí, me marcó mucho lo que él puso en aquel papel, el cual decía.
“GENEROSA, SOLIDARIA, RESPONSABLE, BUENA AMIGA, Y CUANDO HACEMOS UN TRABAJO SIEMPRE LLEVA LAS COSAS.

Teresita reconoce como significativa la valoración de una docente por sus aprendizajes y el sentimiento que esto le generaba, además de provocarle disfrute por

aprender: “De G. me guardo su sonrisa y complicidad de miradas. Con ella disfrutaba aprender y me esforzaba para que me felicitara. Adoraba cuando lo hacía, me sentía importante.”

Sobre el tema, Mejía Correa, una vez más nos permite analizar qué más aparece en estas significaciones sobre el vínculo que las estudiantes establecían con algunos de los docentes, y que hoy vuelven a su memoria, a través del relato de vivencias escolares:

El vínculo es una estructura que va más allá de la palabra. No se trata, entonces, de una conversación entre un emisor y un receptor. Va más allá. Tiene que ver con relaciones intersubjetivas instauradas por el lenguaje. Y esas relaciones instauradas por el lenguaje implican como mínimo dos elementos: un agente y un otro. Para que haya lazo, es menester que alguien interpele al otro, le haga una oferta, y que el otro se deje convocar. (Mejía Correa, 2008:191).

El vínculo entre docente y alumno se inaugura cuando se instaura en el alumno una demanda, una vez que asintió a la oferta que la institución, a través del docente, le hace: “El sujeto ha de consentir a la oferta que le hace la institución como representante de lo social, y en función de este consentimiento dirigir una demanda que se tome como tal (2003: 50)” (Medel, citado en Mejía Correa, íbid:190).

Si para el alumno ese ofrecimiento cobra valor, se operará en él un consentimiento y, en consecuencia, le demandará al maestro, le solicitará que continúe dándole eso que le produce satisfacción.

Sobre estrategias de enseñanza y su lugar en la práctica docente

En solo tres de los relatos aparecen referencias a estrategias metodológicas utilizadas por los docentes, pero no desde una mirada sobre la estrategia en sí, sino desde lo que para ellas significaba ese modo de intervención didáctica. Se puede decir que en los recuerdos de sus experiencias escolares las estrategias metodológicas no han sido recuperadas con significatividad. Como tampoco recuerdos que refieren a contenidos curriculares o a saberes disciplinares.

Si bien, recuerdan modos y formas de enseñanza de algunos docentes, lo hacen desde el carácter intersubjetivo que se generó entre el docente y ellas al aplicar diferentes estrategias de enseñanza, o por el impacto emotivo que éstas generaron en ellas como alumnas.

Así **Loreley** relata situaciones relacionadas a estrategias de enseñanza y modos de presentación de los docentes sin detenerse en los contenidos de enseñanza. Asimismo, describe con muchos detalles características físicas y de presencia de los tres docentes recordados.

Las tres vivencias relatadas suceden en el aula con diferentes docentes en las que destaca el cómo enseñaban más que el qué y, en ese cómo enseñaban, selecciona de su memoria algunos modos didácticos, pero, más que nada, recuerda detalles de su apariencia, posturas, actitudes y conductas manifestadas por los docentes.

La primera experiencia es con la señorita C. de la que realiza una descripción de su apariencia y luego recuerda su modo de enseñar lectura:

Sus clases me **marcaron mucho**, todos los días tomaba lectura de manera expositiva, elegía un niño por clase, le indicaba el cuento a leer y debía pasar al frente. Junto con ella evaluábamos todos, tanto el tono de voz, la pausa y los puntos finales que indicaban levantar la mirada hacia el frente y sobre todo la lectura que debía ser clara y fuerte. Clases en el que **el miedo** y **los nervios** invadían el aula, pero no quedaba niño **sin saber leer**.

La segunda es con el Señor A., de la que recuerda que “Comenzaba su clase poniendo la fecha en el pizarrón y el título “Problemas”, seleccionaba una de tantas situaciones y debíamos realizarlo solitos. Eran problemas condicionados y donde existía una sola forma de realizarlos”.

Y la tercera situación escolar con el docente no nombrado, de la cual expresa que para ella significó una enseñanza de: “aquello no debo hacer”. Se interpreta, entonces, que no sólo las buenas experiencias promueven aprendizajes y colaboran en la configuración de significaciones de la práctica docente, sino también, las que no son buenas:

Él era una persona de cuerpo robusto, voz gruesa y poco simpático. Todos los días comenzaba la clase poniendo el mapa en el frente y con un láser nos iba indicando desde el banco las provincias y así todos los días... si no entendíamos, al salir, buscábamos ayuda.

Rosalía destaca que las estrategias utilizadas por su docente de primer grado, en lugar de atraer el alumno al conocimiento, lo desmotiva:

...recuerdo levantarme con mucho sueño y, de a poco, ir despertándome... Era mitad de año ya y hacía mucho frío por lo que ir a la escuela se volvía una tortura...

Me frustraba el solo hecho de pensar en que al entrar al aula debíamos copiar un texto que la seño tenía preparado, ya que para empezar el día no era lo más divertido...

Nuevamente Mora nos aporta: “nada que no pase por la emoción nos sirve en nuestro aprendizaje. Hay que abrir a los niños la puerta de la curiosidad. Hay que empezar la clase despertándolos... La curiosidad es la única llave que abre la atención, que es la puerta del conocimiento. (Mora, íbid).

En otro momento de su relato, Rosalía destaca como las técnicas de refuerzo positivo o negativo que utilizaba una docente, específicamente para la evaluación, le generaban emociones:

Ya finalizando la clase la docente revisaba los cuadernos de cada niño y colocaba un color dependiendo cómo nos había ido ese día: verde era un bien, el amarillo un más o menos y el rojo un mal. No fue mi caso el de llevarme un rojo, pero creo que era muy triste para mis compañeros que sí lo tenían.

Carina recuerda a su maestra de primer grado, específicamente, de su forma de pronunciar las vocales en los dictados y reconoce que fue ella quien le enseñó a leer y a escribir. A esa docente la define “con disposición entera”.

mi seño... Señorita C.... la recuerdo por las pronunciaciones de las vocales y luego por los dictados v de vaca, mi mamá me mima...ese oso se asea...

Su disposición era entera para nosotros primer grado “c”. Y así fue que aprendí con ella a leer y a escribir mis primeras palabras, a sumar y a restar....

Continuando su relato, conecta la imposibilidad de aprender las divisiones con una conducta de abuso de autoridad que una docente había ejercido sobre ella:

Hasta cuarto grado que me encontré con... Señorita G., una vez le pisé sin querer el zapato en el recreo y me miró con su cara seria y me dijo: “límpiame”, con ella nunca pude aprender las divisiones de 2 cifras y fue la única vez que fui a recuperatorio...

Como se puede advertir, en ambos episodios la estudiante no pone énfasis en la estrategia metodológica en sí misma. En el primer recuerdo destaca la disposición de la docente para enseñar y esto lo que podría interpretarse como una condición significativa para generar buena predisposición de la alumna para aprender. En el segundo episodio la actitud de la docente y su modo de vincularse con la alumna, pudieron haber generado su resistencia al aprendizaje de las divisiones.

Es inevitable pensar en estas experiencias escolares relatadas sin hacer referencia a la relación entre afectividad y cognición de la que nos hablan las neurociencias y el enfoque pedagógico sustentado en la teoría de la educación emocional.

Un docente para enseñar debe emocionar, generar emociones positivas en el alumno.

La emoción es el ingrediente secreto del aprendizaje, dice la neurociencia, fundamental para quien enseña y para quien aprende. “El binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro”, explica Francisco Mora (2017).

“No me cansaré de insistir: sólo se puede aprender aquello que se ama. La llave es la emoción... el maestro es un mago con varita mágica que puede transformar el cerebro de los niños” (Mora, 2013)

Para cerrar podría decir que, en los episodios relatados circulan una vez más, otros aprendizajes, aquellos que Jackson denomina *adicionales*, que devienen de enseñanzas *implícitas* que no siempre, quizás nunca, se pueden definir y determinar. Son aquellas

cuestiones que circulan en el *entre* del encuentro, al decir de Dutchansky, en ese *algo* que sucede entre el maestro y el aprendiz.

La diada emoción y pensamiento en la práctica docente: Las emociones como parte significativa de los contenidos de las experiencias escolares biográficas de las estudiantes residente

Para profundizar lo que, en el apartado anterior, se presentó sobre las emociones y los sentimientos como parte de los procesos de enseñanzas y aprendizajes, recuperamos en este apartado, la explicitación que las mismas estudiantes realizan sobre las emociones y los sentimientos que recuerdan de sus vivencias escolares pasadas. En algunos casos, incluso, relatan las emociones recordadas acompañadas con evidentes sensaciones orgánicas como indicadores sensibles de la afectividad que atraviesa los procesos de subjetivación de las experiencias escolares.

Una vez más, es posible advertir que los recuerdos escolares de la infancia que traen las estudiantes, no refieren a contenidos disciplinares o curriculares o de aprendizajes cognitivos, sino más bien a cuestiones relacionadas con las relaciones interpersonales, principalmente entre docentes y alumnos, a situaciones de nerviosismo, angustia o miedos, todas emociones que no guardan buenos recuerdos.

Retomo el relato de **Carina** citado en el apartado anterior porque resulta interesante dar un paso más en la interpretación. En su relato en el que recuerda el episodio con la maestra a la que una vez le pisó, sin querer, el zapato en el recreo y que con su cara seria la miró y le dijo: “límpiame”. Llamativamente, Carina, no recuerda como negativa esta experiencia, pero sí, recuerda como avergonzante haber ido a recuperatorio porque nunca pudo aprender las divisiones de 2 cifras con esa maestra: “la única vez que fui a recuperatorio...era una **vergüenza** para mí”, expresa.

Carina, como se dijo, no recupera negativamente el momento en que la docente le hace limpiar su zapato, lo narra como una anécdota, lo narra como “algo que sucedió”, sin más. Sin embargo, luego nos dice que, es con esta misma docente, con la que no logró aprender las divisiones por dos cifras y que por esto sí sintió vergüenza.

Intentado interpretar la aparente irrelevancia que Carina le otorga al episodio de la *limpieza del zapato*, al menos explícitamente, podríamos pensar que los modos de configuración de la imagen de autoridad del docente se deben analizar contextualizadamente. Desde una perspectiva de Jerome Bruner, la configuración de

significados que la mente realiza está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la realidad está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad. Los sistemas simbólicos que utilizan los individuos para atribuir significados no pueden prescindir del contexto ni del proceso que los ha generado.

Estos significados construidos culturalmente modelan la mente humana posibilitando la organización y el entendimiento del mundo tornándolo comunicable y transmisible.

Los significados, tienen sus orígenes en la cultura en la que se crean y, además, aportan una base para el intercambio cultural. (Bruner, 2006).

Por tanto, se puede decir que, se naturalizan ciertas conductas de acuerdo al contexto en las que se dan y a los modos de configurar sistemas de comportamiento cultural y socialmente instalados.

En otro momento **Carina** relata otra experiencia escolar relacionada con emociones el horror, la angustia y la desmotivación que la imagen de su maestra de primer grado le mostraba: “fue un horror, me lloré todo no quería entrar y menos al ver la maestra que tenía, una mujer.... con una sonrisa forzada, su mirada no me invitaba a quedarme... obligada a estar todas las mañanas con esa maestra sin calidez... a veces pensaba que **no me quería**”.

Se advierte, una vez más, la figura del docente como condicionante de las emociones del alumno que configura significados sobre lo que un docente debe ser, y hasta de la motivación por la asistencia a la escuela: “su mirada no me invitaba a quedarme”.

¿Qué enseña el docente, además de lo que explícitamente programa? Al decir de Jackson: “lo que aprendemos de nuestros docentes acerca de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general”. (Jackson, 2007:13).

Siguiendo con otro relato en el que las emociones son parte del contenido de los episodios escolares relatados, **Rosana** recuerda el miedo y los nervios producidas en una situación de examen: “Sentada en mi banco en la hora de Ciencias Sociales en aquella hermosa escuela, junto a mi compañera escuchaba mi panza crujir, como cada vez que tengo un examen y los nervios me invaden... Con el miedo que nos generaba, ni una mosca se animaba a volar dentro del aula.”

Siguiendo su recuerdo, aparecen sentimientos de orgullo, alegría por la calificación sobresaliente, pero, inmediatamente, se sintió expuesta y humillada frente a su grupo de compañeros, al sentirse sometida por la docente a un nuevo examen por desconfianza y subestimación:

- G. venga! (dijo con voz gruesa). Asustada y tímida como soy me dirigí hacia ella.
- Decime, ¿dónde está Estados Unidos? Me dijo en voz alta delante de todos mis compañeros. Yo no sabía qué hacer, me había quedado paralizada y muda, no entendía nada, qué pasó decía entre mí si aprobé el examen... Traté de recordar lo que sabía y con mi dedo índice le marqué la figura que creía que era EE.UU., pero no recibí respuesta alguna, sólo más preguntas de indicación de países...

Marita, por su parte, recuerda sentimientos de miedo, angustia y vergüenza por infringir una norma escolar:

Estábamos en la sala, la seño P. se había dado vuelta... y ahí vimos la posibilidad..."la puerta abierta y sin nadie que nos vea". Salimos corriendo y nos mentimos en el "curioso" baño de varones. Recuerdo haber tenido **cosquilleos en la panza** y estar abrazada a mi compañerita mirando todo a nuestro alrededor, que simplemente era un baño, pero para nosotras era algo tan raro y, por ello, siempre queríamos investigarlo...

Al pasar, seguramente unos segundos, se empezaron a sentir unas voces que decían:
- Se metieron en el baño de varones! se sintió. – M. y C., ¡salgan de ahí!... ¡Era la señorita! ... Finalmente salimos del baño y con mucha, muchísima **vergüenza**, mientras todos los demás compañeritos nos miraban... la seño P. exclamó: - ¡Vamos a la dirección!...

Ya no sentía **cosquilleos en la panza**, en ese momento me había empezado **a doler** cada vez más fuerte...

Marianela recuerda la desilusión que le provocó la actitud de incoherencia de una docente, que en ocasión de un paseo su actitud era fresca, dulce y en el aula volvió a tener la misma cara agria y las amenazas de siempre.

En el relato se puede entrever que, en esta estudiante, aparece un sentimiento de **culpa** y de **incapacidad**: "Seguramente era mi culpa, por eso sus miradas, porque yo no entendía porque yo no podía", cuando relata su imposibilidad de aprender matemática. En otro momento de su biografía, Marianela narra otro episodio en el que se sintió amenazada: "la seño M. dueña de las clases..., y dueña de mis miedos también.... Las

amenazas variaron un poco: “¡si no haces los ejercicios te quedas en séptimo!” ¡Si no pasos al frente te vas a llevar Matemática!”

Según Juan Antonio Huertas (1998), cuando los docentes impregnan sus mensajes con contenido emocional, logran que en quien los recibe genere una mayor implicancia. Si las propuestas planteadas por los docentes se encuentran librada del abuso del poder y permiten el intercambio entre docente y estudiantes, el cual es fundamental para la adquisición del conocimiento, entonces ambos actores se encontrarán implicados en dicho proceso.

También **Jeni** pudo descubrir que sus relatos, tanto de experiencias escolares positivas como negativas, contienen recuerdos sobre emociones y sentimientos. Así lo muestra al relatar la **alegría** que sentía al jugar en los recreos y la “no alegría” que le significaba los cambios de escuela y grados.

E: Bien. ¿Podrías descubrir dentro de estos dos relatos que hiciste, algo de lo a qué hacen referencia?, El tema de los recreos, hablaste de la diversión y el tema de los cambios de escuela y de lo solita que te sentiste, decime si interpreto mal.

I: (va asintiendo mientras entrevistador habla).

E: que no fue algo positivo que te pasaran de grado al otro, ¿sobre qué versa esto que vos me contás? Sobre... **I:** Sobre las emociones.

E: (reafirma sobre las emociones) la **alegría** que te daba jugar

I: Y la “no alegría” que generaba emoción y sentimiento.

Loreley: haciendo referencia a una clase de lectura diaria de manera expositiva, expresa: “Clases en las que el **miedo** y los **nervios** inundaban el aula, pero no quedaba niño sin leer”. También aparecen sentimientos al recordar el famoso “libro azul” del maestro de matemáticas... Era un libro **odiado** año tras año”

Teresita en su relato biográfico nos cuenta con detalles sensoriales las emociones de miedo que le generó una lección del día para la que no había estudiado:

Recordando me remonté a tercer año de mi secundaria, a una mañana fría y el aula de matemática... Me recosté sobre el banco para que no me viera y en ese momento me invitó a pasar al frente a decir la lección. Cómo olvidar ese instante, en donde **creí morir**, ¡No sabía nada! Mis **dientes tiritaban**, se **golpeaban lentamente rodilla** con rodilla...

Esa hora fue eterna, interminable... se escuchó el timbre, mi salvador. Los colores volvieron a mi rostro, que hasta ese entonces estaba pálido, y las sensaciones a mi cuerpo, que sentía desvanecer.

Si bien, este fue el recuerdo más significativo que Teresita relata, en otra ocasión de su relato, narra otras experiencias escolares en las que las emociones, por diferentes situaciones, aparecen significativamente: “Llegó segundo... **lo que más recuerdo** de ese año es el papelón que me hizo pasar mi mamá al mandarme con un short muy corto para el día deportivo... ¡Qué **vergüenza!**”

Mariela por su parte relata su **impotencia** y **angustia** ante la falta de escucha y credulidad de la docente y de su madre, hacia ella:

Muy ansiosa esperé la llegada de ese primer día. Encontrarme con mis pares, me hizo **latir muy fuerte el corazón...**

Todavía me resuenan esas palabras en mi cabeza. Mezcla de **risa** y vergüenza se apoderaron de mí. La verdad es que no me quedaron ganas de volver a probar qué era sentir llamar la atención”.

Primer grado... los alumnos de toda la escuela iban a participar de la pintada de murales en el patio: pero primer grado era el único que permanecería sólo observando...La señorita sale del aula... era tal la **emoción** por saber lo que sucedía en el patio que todos nos paramos para mirar por los ventanales... no dudé un segundo en subirme a un banco...

La señorita...ingresa a la clase y nos sorprende con su reto para que cada uno vuelva a su lugar... un compañero comienza a gritar que su cuaderno estaba todo pisoteado. Pero, lo peor del caso es que, aparecieron muchos cuadernos más en el mismo estado. Las miradas se dirigieron hacia mí. Comencé a sentir **caliente el rostro, la panza me hacía ruido...**

Lo significativo fue que cuando traté de explicarle a la maestra, nunca me creyó. Me **temblaba** la voz, sentía mucha **bronca...** Mi mamá leyó el comunicado y tampoco me creyó. Lo único que pude hacer es llorar, llorar y llorar.

Para ir finalizando este análisis sobre el contenido de las experiencias escolares biográficas de las estudiantes residentes, es posible advertir que las experiencias escolares que han quedado grabadas en la memoria de las estudiantes de una manera muy vívida, poseen un componente emocional muy claro. Podría decirse entonces que en estos episodios la memoria emotiva cobra protagonismo.

Las emociones generadas por experiencias significativas permanecen en la memoria a largo plazo y resultan elementos configuradores de formas de percibir la realidad y a sí mismos.

En síntesis: los temas sobre los que versan las experiencias narradas refieren a situaciones relacionadas con aspectos socio afectivos, principalmente entre docentes y alumnos, más que a situaciones de enseñanzas y aprendizajes disciplinares o a contenidos específicos de algún área del conocimiento. En todos los casos en los que hacen referencia a aspectos cognitivos aparece alguna emoción relacionada a los mismos.

Las propuestas didácticas de los estudiantes residentes como objeto de análisis, un aporte más para pensar los significados de la práctica docente

Las propuestas didácticas que las estudiantes diseñaron para llevar a cabo la residencia docente, resultaron un instrumento de análisis interesante para reconocer la actualización de experiencias de su propia historia de vida escolar en su práctica docente.

Asimismo, que hayan sido las mismas estudiantes las que hicieran ese análisis, lo tornó más interesante aún. La transferencia de aprendizajes pasados vuelve a la escena escolar, pero ahora para condicionar decisiones didácticas y acciones en el aula.

Esto se puede advertir en el análisis que **Rosana** realiza de su práctica en la residencia. Asocia, en dos momentos diferentes, su biografía escolar con su práctica docente actual.

En uno de los momentos, relata cómo, en su práctica de residencia, hubo *un montón de cosas* que pusieron a prueba su paciencia y que logró superar, según su interpretación.

La paciencia, fue la actitud que como docente residente debió ejercitar para poder enseñar a niños de primer grado: “Si tendría que ponerles un nombre a mis prácticas de este año sería: Paciencia.”. Es ahí, donde hace referencia a una experiencia escolar propia, asociando esta situación actual con el recuerdo de aquel profesor “fascinante” que con ella perdió la paciencia, a pesar de que era una de sus virtudes más destacadas, y relata: “me saca del aula con banco y todo”. Por esto dejan de hablarse y mirarse: “Yo entré al aula y ni lo miré. Él no me miró ni me habló... Los próximos tres meses de clases... los pasé resentida con el docente. No le hablaba, no le preguntaba nada... Así terminó el año. Él no me volvió a retar”.

En otro de los momentos de su relato asocia otra vivencia de su biografía escolar en la que se sintió subestimada, con su vuelta a la escuela hoy como residente docente:

... pude notar en mi práctica, que no me gusta subestimar a los alumnos, al contrario, siempre alentando a todos, porque todos son capaces, en diferentes tiempos y modos, pero todos pueden lograr el aprendizaje y siempre nos pueden sorprender, creo que

esta actitud quedó en mí luego de esa experiencia negativa²⁰. También me gusta tener esa actitud de mi señor L., no les llevé a todos los alumnos los útiles que le hacían falta, pero si dejaba mi cartuchera en el escritorio, para que aquel que necesite algo pueda recurrir a ella.

Mariela también, en dos momentos distintos de su relato narrativo establece relaciones significativas entre sus experiencias biográficas escolares y su formación inicial en el profesorado.

En un primer momento, asocia la vivencia en la que ella no fue escuchada por la docente y una situación inesperada con sus alumnos en la práctica actual:

Pasaron los años y la vida me sorprendió con una situación semejante a la mía. Pero esta vez yo estaba en el lugar de la señorita. El quinto grado de la escuela primaria donde realicé mi residencia...

Uno de mis alumnos era el que siempre me ponía a prueba. Trataba de llamar mi atención y no de la mejor manera. Molestaba a sus compañeros, les rayaba la carpeta... Pero un día puntual en el que se lo acusó de algo que seguramente había hecho. Mi mente puso presente aquel recuerdo. Decidí escuchar a ambas partes, aunque toda la culpa recayera siempre sobre el revoltoso. Intenté la mediación entre ellos. T. esta vez no había tenido la culpa...

Lo fundamental no fue marcarles el error, sino darle la posibilidad de ser escuchados...

Estudiamos muchos autores y teorías que nos complementan, pero muchas veces nos sentimos **superados por la realidad y afloran nuestras vivencias.**

En otro momento, Mariela realizó otra relación al pensar cómo diseñó las secuencias didácticas: "...al momento que planifiqué intenté que los juegos fueran cooperativos, que nos permitan construir entre todos. En mi escuela primaria solo eran unos pocos los que accedían a participar. La maestra siempre se apoyaba en las mismas manos levantadas".

Una vez más, en ocasión de la entrevista, Mariela vuelve a recuperar esta experiencia de la residencia y se expone al explicar la intencionalidad de su propuesta metodológica y la posible relación entre sus experiencias personales escolares y su tarea docente:

²⁰ con la profesora que la subestimó y a la que, en el relato, nunca identifica por su nombre

E: ¿pensás que se actualizaron algunas de esas experiencias, algunas historias escolares tuyas'?

I: ¡sí totalmente! Pero vuelvo a lo anterior, a mí me pasó de pensar todo esto a partir de los talleres, quizás si me hubiera sentado sin haber atravesado este taller, no lo hubiera pensado así, pero cuando me senté a planificar las clases, por ejemplo, apuntaba a que todos los niños pudieran participar, eso me parecía una estrategia super interesante porque ellos quieren **ser escuchados** todos, y dije: ¡ah! pero a mí me pasaba eso cuando yo era niña lo mismo, porque la maestra ¿qué hacía?: hacía participar siempre a los mismos, porque en ellos tenía la respuesta que ella quería escuchar; al menos eso pensaba yo cuando era chiquita, siempre elegía los mismos que le contestan lo que ella quiere escuchar, pero yo tengo otra cosa para decir, y no, no, no, **no era escuchada**.

Entonces a la hora de planificar, lo primero, nosotros aprendemos a planificar a partir del juego o con creatividad, crear nuevas, para arrancar las unidades didácticas, era poder desdoblar los juegos y, si no podían participar todos por el número o la cantidad, en la próxima actividad, los que faltaban.

Se analiza con la entrevistada la recurrencia de la **escucha** en sus relatos.

No es menor el detalle que aparece cuando introduce su respuesta "...a mí me pasó de pensar en esto, a partir de los talleres, quizás si me hubiera sentado sin haber atravesado este taller, no lo hubiera pensado así". Aquí la estudiante reafirma la idea de que pensar su historia escolar le permitió recursos para poder pensar y planificar sus propuestas didácticas.

Elisa también, al momento de reflexionar sobre su práctica residente retoma su experiencia escolar biográfica en la que se sintió valorada y reconocida por sus compañeros. Afirmo: "no solo dejó en mí una huella positiva porque me gustó lo que me escribió mi compañero, sino que a la vez me parece interesante para proponerla en un futuro con mis alumnos, ya que, creo que permite la integración, el respeto y el conocimiento de los demás compañeros..."

Además, **Elisa** relaciona otra experiencia personal, esta vez negativa, con su práctica docente de residencia, destacando actitudes que una docente tuvo con ella y que no quisiera repetir con sus alumnos:

... mi docente de primer grado (a la que yo quería mucho), al intentar enseñar la letra "P", nos hizo dibujar un payaso y como nunca me gustó dibujar intenté hacerlo de la

mejor manera posible. Y al terminar, se lo llevé para que me lo corrija y ella en vez de poner “hermoso” como a los demás niños y como yo esperaba, escribió “que triste tu payasito”, me acuerdo que al leer esto, quise llorar e irme a mi casa, pero lo borré e intenté realizarlo mejor, sin embargo, la corrección de la maestra quedó allí...

Hoy en día me encuentro realizando mi residencia en primer grado y, por ello, cuando pido a mis alumnos un dibujo, intento comprender lo que hizo y sin juzgarlo, sabiendo que seguramente hizo su mejor esfuerzo para lograrlo.

Una vez más en la entrevista, pensando en su residencia, Elisa expresa: “Siempre intenté generar un vínculo positivo con mis alumnos para partir de allí hacia el aprendizaje; además de no juzgar, por ejemplo, un dibujo sin saber porque lo hizo así”.

Loreley, por su parte, relata que durante su residencia y, desde el momento de iniciar sus planificaciones, pensando sus propuestas didácticas con intencionalidades definidas (aunque como se sabe, no siempre conscientes y explícitas), tuvo en cuenta a cada uno de los alumnos que tenía a cargo tratando de potenciar sus posibilidades. A esta decisión estratégica programada e intencional en sus propuestas, la relaciona con una experiencia personal en su escuela primaria, diciendo:

En mi paso por la primaria sufría mucho al no poder ser una de las “mejores alumnas”. Pasé situaciones difíciles en cuanto a lo familiar y afectó mucho en mi escolaridad. Sentía todo el tiempo la falta de atención a aquellos que “no podían”, “no les da la cabeza”. Algunas de esas expresiones sí eran de malestar para mí. Por ello, al momento de iniciar mis planificaciones pensé en cada uno de los niños que tenía conmigo. Traté de potenciar aquellas posibilidades que cada uno tenía, nada dejaba al azar.

En su relato, Loreley manifiesta “estoy feliz por haber pensado en aquellos recuerdos que dejaban un sabor amargo para mí”. También destaca expresiones verbales y manifestaciones de cariño que recibió de sus alumnos y los atribuye a esta decisión de pensar sus clases o mejor dicho las estrategias didácticas desde su propia experiencia escolar:

Desde que comenzaba la clase, permitía que cada uno pueda expresarse. A todos hacía participar. A cada uno de ellos les recalca cada día lo bien que habían trabajado, lo buenos que eran y que sigan así. Cada vez que salía del aula se me caían las lágrimas de emoción, de felicidad al haber sacado una sonrisa. ¡Porque

aquellas simples palabras despertaban en ellos las ganas de un abrazo, una simple sonrisa y un gracias señor!

Objetivar su biografía escolar o episodios de ella, resultaron de mucha significatividad para Loreley.

Carina en su relato sobre su residencia, en varias ocasiones, refiere en la posibilidad que ha tenido de hacer consciente, poder ver, cuestiones de su vida escolar pasada y presente que se relacionan con proyección docente. Advierte que la actitud que tiene un docente frente al alumno marca para toda la vida. Asimismo, relata que pudo verse en algunos de sus alumnos en situaciones agradables y también recuerda modos de transmisión de sus docentes que hoy desea imitar.

Haciendo un análisis entre mi experiencia en la residencia y mi biografía escolar, puedo decir que hoy puedo ver cómo cada actitud que tiene un docente frente al alumno marca para toda la vida.

Me pude ver en algunos alumnos que tuve, recordando lo lindo que es jugar en el patio, cuando la maestra nos hablaba con voz dulce y transmitía tranquilidad al realizar las actividades...eso era lo que deseaba transmitirles.

También destaca la importancia del afecto que pueden sentir los alumnos por sus docentes y de los docentes por sus alumnos:

Creo que ellos han podido sentirme o percibir el afecto con que les dedicaba día a día, porque después que terminé la residencia, la maestra me llamó porque ellos querían verme. Cuando llegué tenían regalos y cartas que me habían escrito ellos mismos, fue muy gratificante para mí ese momento y pienso que lo mismo que yo les pude ofrecer me lo retribuyeron el doble.

Teresita relata al analizar su práctica de residencia cómo se vio reflejada en el rostro y en el gesto de una de sus alumnas, y cómo ahí recordó su vivencia con la profesora la invita a pasar al frente justo un día que no había estudiado y las emociones que esta situación les suscito.

En su residencia recupera este recuerdo y logra resignificarlo acompañando a una alumna a resolver un ejercicio a pesar de que no sabía hacerlo. Así lo relata:

C., una niña dulce, sencilla, de mirada tierna, con ojos grandes y saltones y un poco despistada. Después de trabajar en matemáticas el tema “fracciones”, llegó el momento de poner en práctica lo aprendido. Escribí las actividades en el pizarrón...

e hice pasar a C. a resolver la primera consigna, ella mientras se levantaba y se dirigía al pizarrón, repetía no seño, no terminé, no quiero pasar... Una vez en el frente tomó la tiza, se dio vuelta, me miró y cuando bajo su mirada y encogió sus hombros...una nostalgia me invadió, un nudo en el estómago, y fue en ese instante donde me vi reflejada, me dí cuenta lo que pasaba y recordé mi experiencia con A., profesora de matemáticas, en aquel tercer año en una mañana fría. Entonces me paré a su lado y les hablé a todos, estamos en la escuela para aprender, todos vamos a pasar, es ahí donde se aprende, no tenemos que tener vergüenza y preguntar las veces que sea necesario, nadie se va a reír de nadie. Hoy puedo entender todo y mañana, no...

Valeria relatando su paso por el aula durante su residencia, resalta un episodio vivido con sus alumnos en el que tuvo que intervenir en una situación imprevista para enfrentarla acude a experiencias personales de su historia escolar.

“Llegando al final de mi residencia, fui interrumpida en la hora del recreo por dos estudiantes avisándome desesperadamente que dos compañeras se estaban peleando en la biblioteca”. Seguidamente relata que, ella como docente, podría haber ignorado la situación o hablarlo sólo en dirección como hubiese sucedido en su época de estudiante, pero decidió hablarlo con todos sus alumnos. Y culmina relacionando esta situación con lo que ella, como alumna, sintió:

Los hice mirarse y que me digan si todos somos iguales, si les gustaría serlo. Les conté cómo yo me sentía en la escuela cuando me lastimaban...la encuentro relacionada a cómo yo me sentía en la escuela. Era la niña callada, tímida, vergonzosa. De calificaciones medias y de familia también con una posición económica media. Desentonaba con el resto. Chicos con una autoestima alta, “inteligentes”, con padres profesionales. Varias veces fui punto de burla, de señalar con el dedo. Sentirme invisible y al mismo tiempo tan expuesta, no fue sólo desde mis otros compañeros, sino también de esas docentes que solo dan clases para los de adelante, para los que saben, para los que pagan la cuota al día. Para los que solo se lo merecen.

Valeria termina su narrativa diciendo: “Y es así que fue la docencia quién ganó el continuar con mis estudios. Y acá me encuentro, a semanas de terminar, a semanas de comenzar, con fuerza, sin miedo. Lista para que nada, ni nadie sea invisible”.

Aquí hay un claro ejemplo del impacto de los imprevistos que generan incertidumbre en la práctica pedagógica y cómo los recursos que el docente utiliza para intervenir

devienen de sus propias experiencias como alumnos. Particularmente en la etapa de residencia, en la que los estudiantes atraviesan un proceso de adaptación entre los saberes, habilidades y reglas de acción que fueron adquiriendo a lo largo de toda su trayectoria escolar previa, más los conocimientos específicos construidos en la formación inicial y los saberes que se constituyen en relación directa con la realidad escolar al insertarse en las escuelas, conforman un entramado de relaciones complejas con las que el estudiante residente debe ejercer su rol de practicante en su última etapa de formación.

En esta etapa formativa los estudiantes deben resolver, muchas veces, situaciones imprevistas. Sobre esto, Hargreaves afirma que “Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza” (Hargreaves, 1996:192).

Es decir que, las formas de enfrentar situaciones de incertidumbre que los residentes docentes ponen en juego, tienen más que ver con situaciones que ellos han vivido como alumnos, que con lo que la formación académica les ha proveído.

Para Bourdieu, en situaciones de emergencia se movilizan los esquemas interiorizados que se fueron conformando en el transcurso de la trayectoria escolar. (Bourdieu, 1991: 92).

Marita retomó emociones vividas durante su residencia relacionándolas con sus vivencias escolares especialmente con aquellas que fueron experiencias significativas para su persona. Expresó que, para pensar, proyectar o ejecutar su práctica visualizó a los estudiantes que no son reconocidos por el docente: “En cada aula están los que están sin estar.... Los que están sin pertenecer...ahí me veo yo...ahí presto atención.”. Esta estudiante recuerda haber vivido situaciones en las que ella como alumna pasaba desapercibida, sin voz y con vergüenza. Se sentía ignorada por la docente.

Sobre las transferencias de sus propias experiencias a la vida profesional docente, **Marianela** manifestó claridad al pensar sus prácticas desde sus propias experiencias escolares en uno de los aspectos centrales sobre el que gira su relato: el vínculo entre

el docente y el alumno y específicamente en la mirada y la actitud de interés y cercanía del docente. Recupero parte de la entrevista:

E: bien. Cuando tuviste que ensayar tus prácticas, planificarlas y ejecutarlas: ¿apareció en alguna planificación, en alguna actividad determinada y cuando las pusiste en práctica, alguna relación con tu biografía con tu experiencia escolar?

I: sí, con mi biografía escolar, sí.

E: ¿era consciente o apareció...?

I: sí, totalmente porque ya había escrito en la biografía, que no me costó escribirla porque era algo que yo necesitaba, fue como una forma de decirlo, de expresarlo por eso no me costó escribirla y siempre la tengo presente, siempre lo tengo presente, bueno, me tiene que haber dolido y me duele todavía...

E: ¿te acordás qué planificaste o qué actividad incluiste dentro de tu planificación que tenga relación con eso?

I: no, no. Yo soy de vincularme -lo hice en mis prácticas- de vincularme con el chico, con la mirada de acercarme, preguntarle si entendió, si no entendió, yo creo que esa explicación individual, que no se puede hacer en el aula, pero hay chicos que sí lo necesitan, que yo sé que lo necesitan, una explicación individual, más puntual más cercana, entonces eso sí, yo lo tengo en cuenta.

E: te esmerabas en hacer ese vínculo.

I: ese vínculo (reafirma)

En todos los casos analizados fue posible reconocer que la formación inicial de los estudiantes futuros docentes, y en particular, la residencia como momento de reinscripción a las escuelas, es un período intermedio en su formación, es decir, un tiempo que no es ni el primero ni el último de su formación profesional. Esto supone ampliar la mirada sobre cuándo, dónde y con quién, aprenden los estudiantes, a ser docentes.

Los estudiantes residentes saben mucho de la escuela por la cantidad de experiencias vividas a lo largo de su trayectoria escolar.

La formación inicial docente dará elementos teóricos y prácticos para la inserción en las escuelas, pero, éstos no serán suficientes para afrontar la realidad concreta de la vida en las instituciones escolares en general y de las aulas en particular. La escuela en tiempo de residencia, provee a los estudiantes de un vasto bagaje de experiencias como

insumos de aprendizajes, pero también, es un ámbito en el que se actualizan y/o resignifican los saberes previos configurados por su biografía escolar, fundantes para la vida profesional.

Andrea Alliaud, sostiene que el tránsito previo a la formación profesional específica es importante por el fuerte impacto que ejerce en la práctica profesional, sobre todo durante los primeros desempeños. (Alliaud, 2002).

Como se expresó en el capítulo dos, son varios los autores que en la década de los años 80-90, conciben la formación inicial de los profesorados como un segundo proceso formativo. Se trata de un momento en la formación de futuros docentes en el que se afianzan o reestructuran procesos internalizados, modelos de enseñanza y matrices de aprendizajes de épocas pasadas de los estudiantes:

En la misma línea, Gloria Edelstein (1995) afirma que la trayectoria escolar de los estudiantes tiene mayor impacto que la formación inicial que transcurre en el profesorado.

Por otro lado, se pudo visualizar que las estudiantes valoraron el proceso de **objetivación** de esas fuentes y matrices de conocimientos configuradas a lo largo de toda la trayectoria escolar.

Analizar reflexivamente sus propias prácticas de residencia les proveyó de elementos para la interpretación de los significados que sostienen sus decisiones pedagógicas y de dónde devienen las mismas.

Por otro lado, también una fuerte impronta en la **práctica reflexionada** al decir de Edelstein (1995), suponiendo un giro en la perspectiva que define la práctica docente dentro de la formación inicial de los profesorados, dando el salto de una concepción aplicacionista a una más crítico-reflexiva.

La experiencia de narrar experiencias de la biografía escolar como recurso formativo valioso

En el devenir de la investigación aparecieron nuevas posibilidades de análisis que abrieron nuevos propósitos, ampliando los aportes que esta investigación podría hacer a la didáctica de la educación superior, específicamente de la formación docente.

Resultó un doble impacto, por un lado, analizar los relatos de los estudiantes para develar significados de las prácticas docentes y, por otro, analizar con ellos las posibilidades que las narrativas, como recurso formativo.

La totalidad de las estudiantes, manifestaron que, tanto haber relatado sus experiencias escolares biográficas como analizar su práctica de residencia desde su biografía, fueron valiosos recursos formativos. Pensarse, relatar e interpretar sus experiencias, fue valorado como muy significativo por las estudiantes, ya que, el ejercicio de relatar les proveyó posibilidades para el autoconocimiento y para comprender los significados que le atribuyen a la práctica docente en la actualidad.

Este salto complementario para la investigación fue posible gracias a la ilustración que Hunter McEwan me brindó al advertir sobre las posibilidades de aprendizaje que la narrativa nos ofrece: “Ella nos permite expresar ideas con nuestras propias palabras... empezamos a aprender algo nuevo con una historia en mente” (McEwan, 2005: 15). También Michael Huberman lo hizo, al advertir la importancia de la narrativa para el autoconocimiento (Huberman en McEwan, 2005).²¹

“...tomar distancia, contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en objeto de reflexión”. (Huberman en McEwan, 2005:188).

Para el autor, explorar la propia vida como docente puede abrir vías novedosas para re construir formas de actuar y de ser en el aula, descongelando formas de pensar y avanzar hacia otro lugar cognitivamente hablando, y pudiéndose transformar en una vía hacia el cambio de actitudes.

²¹ Ambos autores explicitados y desarrollados en el capítulo tres de esta investigación.

Mariela: en su relato narrativo hizo referencia a las posibilidades de reflexión que el taller compartido durante el año académico le aportó. Rescata las reflexiones sobre su identidad docente y valora que, a partir de estos ejercicios de reflexión y escritura, pudo resignificar una vivencia escolar negativa.

En la entrevista también expresó la posibilidad de aprendizajes que la narrativa sobre sus vivencias escolares le generó para su práctica docente. El trabajo con biografías escolares durante su formación inicial, fue una tarea muy significativa para ella porque logra encontrar respuestas a esas cuestiones que subjetivaron su vida escolar y que definen su representación del ser docente y sobre las que antes de ingresar a la carrera, no había pensado.

Transcribo parte de su relato:

la verdad es que cuando yo decidí por esta carrera, nada de esto que estamos hablando se me puso en la cabeza, ¡nada! Creo que pensé más en los niños y en lo que yo quería proyectar... no lo había pensado así. Al **transitar el profesorado** y ciertos **talleres** con los que trabajamos todo el tema de la identidad docente es como que a mí me pasó que empecé a descubrir un montón de cosas y encontrarle el por qué, ¡ah! yo no llegué acá por que sí, porque estaba al azar, y el primer año me costó porque no sabía si estaba segura, no. Realmente ahí empecé a encontrar respuestas de esta identidad docente. Sí, pasa más que nada por ahí, no lo pensé antes de ingresar el profesorado, pero fue en el transcurso.

En otro momento de la entrevista ratifica que la narrativa biográfica fue un recurso valioso para su formación inicial tanto en lo personal como en lo profesional:

En lo personal fue primero **gratificante porque fue como volver para atrás** y eso no lo conseguís en cualquier lugar,...sentarme y empezar a pensar, en un primer momento me costó porque fue remover un montón de sentimientos y emociones encontradas, pero ahora a la distancia, a punto de terminar, no, sumamente **valioso porque a partir de ahí surgieron otras cosas**, como por ejemplo **pensar en la planificación**, qué iba a incorporar y qué no, **pensarme yo cómo era antes y qué era lo que quería ..saber cómo soy hoy**
Poder narrar hoy y verlo dentro de un año no tiene precio, hay muchas cosas que **uno puede cambiar, mejorar, servirse de eso para poder crecer...**

Una vez más en la entrevista, al responder en qué o quién había pensado para definir

“qué docente no quiero ser”, destaca que la posibilidad de pensar en ello, fue un logro de las reflexiones sobre su biografía escolar realizadas en el taller:

... en realidad, sí pensé puntualmente y cuando ese día nos trajo esa propuesta, porque siempre eran propuestas que nos hacían pensar, cuando llegábamos al taller: ¡uy! qué tenemos que pensar hoy (risa), bueno a mí me pasaba eso, te traía tantas emociones que decía ¡uy! qué tendremos que pensar hoy, y bueno, particularmente pensé en el docente negativo, que me había dejado algo negativo en mi historia personal. Una docente que me dejó una historia totalmente negativa pero que con el tiem..., a **partir del taller, ni siquiera con el tiempo, porque no lo había pensado antes**, lo pensé a partir del taller fue decir: ¡ah! pero esto negativo me sirvió para...fue así realmente, yo lo pensé a partir de la propuesta suya en el taller y dije: bueno esto es lo que nunca voy a provocar o hacer en mis alumnos. En mi maestra de primer grado.

E: ¿pensaste en ella y diste vuelta lo negativo en positivo?

I: sí, sí, puntualmente en mi maestra de primer grado.

Valora la posibilidad que, la reflexión sobre sus experiencias biográficas y la narración de ellas, le brindaron para resignificar vivencias negativas de su pasado escolar. Pondera que, al recordar la “etapa negra” pudo hacer un salto cualitativo y transformar este recuerdo negativo como un aprendizaje para su vida profesional:

... Una docente que me dejó una historia totalmente negativa pero que con el tiem..., a partir del taller, ni siquiera con el tiempo, porque no lo había pensado antes, **lo pensé a partir del taller** fue decir: ¡ah! pero esto negativo me sirvió para...fue así realmente, yo lo pensé a partir de la propuesta suya en el taller y dije: bueno esto es lo que nunca voy a provocar o hacer en mis alumnos. En mi maestra de primer grado.

E: ¿pensaste en ella y le diste vuelta lo negativo en positivo?

I: sí, sí, puntualmente en mi maestra de primer grado y me marcó una *etapa negra* porque era mi sueño de primer grado, que es super significativo el ingreso a la vida escolar, a otro mundo.

E: lejos de la familia...

Claramente, en todas las expresiones de Mariela al narrar experiencias de su biografía escolar y experiencias de su propia práctica como residente, puso en juego estrategias múltiples que superan los aprendizajes técnicos de la escritura narrativa. Ponen en juego estrategias de aprendizajes cognitivos como la memoria, la asociación, la relación, la transferencia, la comparación, por citar algunos; y también estrategias de

aprendizajes sociales, como por ejemplo la empatía; y estrategias de aprendizajes para elaboración de representaciones teóricas sobre la práctica docente.

Podríamos afirmar, a partir de este ejemplo, que, al narrar, los estudiantes, logran realizar procesos de reflexión sobre la práctica, o, mejor dicho, procesos de *prácticas reflexionadas*.

Por su parte, **Rosana** expresó: “a través de la biografía escrita anteriormente y luego de la realización de la residencia, puedo repensarme, pero desde esta nueva posición”.

De acuerdo a su interpretación, el relato escrito sobre sus vivencias escolares personales le permitió un cambio en su manera de percibir el mismo suceso y repensarse. Y continúa diciendo: “En el texto que narro una anécdota... donde el maestro más bueno humilde, solidario, reconocido por todas las escuelas por su paciencia infinita... conmigo la perdió. Creo que lo que le ocurrió tranquilamente me podría haber sucedido a mí.”

Rosana, además, en su análisis de su práctica residente pudo resignificar las huellas que la señorita L. dejó en su vida a partir de las reflexiones en el taller sobre sus vivencias escolares y los relatos escritos.

Loreley sobre la posibilidad que le dio **poder recordar vivencias** -con sabor amargo- propias para proyectar propuestas para sus alumnos resignificando aquello vivido. Así lo expresa: “Feliz por **haber pensado** en aquellos recuerdos que dejaban un sabor amargo en mí y pensar en todo aquello que a ellos los podrá hacer feliz, levantar su ánimo y autoestima”. Loreley, hace referencia a sus alumnos en la residencia y de cómo su experiencia amarga le ayudó a pensar propuestas de acción pedagógica que le cambie el sabor a su vivencia pasada como alumna.

Marita en su relato sobre sus experiencias escolares y su trayecto de práctica en la formación inicial expresa:

En estos años transcurridos **el profesorado me brindó la posibilidad de poder pensar situaciones que viví en la escuela primaria. Logrando razonarlas, analizarlas y examinarlas**, de la mejor manera posible, ...desde la perspectiva DOCENTE, pero siempre sintiendo y pensando como NIÑA. ...

Hoy con alegría puedo recordad mi paso para la escuela sin sentir que solo fueron huellas negativas las que dejaron en mí. Y que **lo malo hoy se convierte en APRENDIZAJE CONSTANTE y en el límite de mis Prácticas**”

La estudiante en la entrevista complementa este relato expresando haber podido narrar sus vivencias escolares durante su formación inicial: **“Fue un valioso recurso poder observar y observarme hoy desde otra perspectiva”** y continúa diciendo **“aprendí a analizar mi camino escolar desde otro lugar, tratando de analizar cada paso y cada cambio como un avance y como aprendizaje más para el rumbo de mi vida”**.

Teresita expresa la dificultad para escribir a partir de la memoria: “qué difícil resulta comenzar a escribir sobre aquellas historias tan lejanas, guardadas en algún lugar de la memoria.... Volver el tiempo atrás, cuántos años, cuántos recuerdos y olvidos también... un pueblo pequeño y tranquilo... su gente atenta y amigable, el río, sus barrancas...”

Jeni también hace referencia a la dificultad que supone recuperar recuerdos, recurrir a la memoria para relatar experiencias pasadas:

Que difícil comenzar a escribir mi historia dentro de la escuela, cuantos años llenos de recuerdos y olvidos a la vez.

Pero sé que hay que intentarlo, así que voy a relatar aquello que llega a mi mente hoy después de veintinueve años de haber pisado, por primera vez, un ámbito educativo.

Hago un paréntesis aquí, en estos dos casos, se advierte una de las variables desarrolladas en el capítulo tres acerca de las cualidades de los relatos biográficos de los informantes como instrumento de recolección de información. Este tipo de recurso, subjetivo por excelencia, supone recuperar datos de la memoria, en este caso de la historia escolar de los informantes a partir de su propio relato.

Volviendo a Jeni y a su valoración del relato como recurso formativo en la entrevista expresa:

I: y es como que **uno se revé**, ¿no? Es fácil por ahí, hacer una **autoevaluación** cuando salís de un profesorado, de dar tus prácticas. Volver más tiempo atrás y ver **¿Por qué soy como soy, por qué hago lo que hago, qué me direcciona a...?** Es, es valorable. No sé si está tan latente todo el tiempo. Uno lo hace como una reflexión de sus trayectorias por la escuela, por su primaria, pero... me parece **un trabajo**

enriquecedor personalmente y que indudablemente que eso va a afectar y afecta a tu vida profesional.

Agrega que no fue fácil narrar su biografía pero que al final lo logró y que con ella aprendió a rever y a conocerse.

Marianela reconoce el acto de redactar las experiencias biográficas escolares como una oportunidad para “darse cuenta”, hacer consciente y poner nombres lo que podría significar un aprendizaje para su futuro rol docente.

E: cuando respondiste que no querías ser esa docente que deja malas huellas en los niños. ¿Pensaste en alguien?, ¿recordás si apareció alguna imagen, alguna persona...?

I: En la **biografía**, una vez que **escribí la biografía escolar, ahí dije “esto yo no quiero ser” ...**

E: ¿venía la imagen de una persona?

I: sí, a la seño Mari, que está nombra ahí, en la biografía, por si algún día leen.
(Risas)

En su relato biográfico escolar, también expresa la oportunidad de conocimiento que le proveyó esta técnica:

...acabo de releer mi primera biografía escolar y sentí emoción, una mezcla de tristeza y alegría, sentimientos encontrados.

Recordé esa niña perdida en los conocimientos, sin encontrar un rumbo para apropiarse de un saber, para enfrentar a la seño de matemática y mostrarle que podía, esfuerzo vano. **Esa niña hoy se consuela** sabiendo que era su docente quien tenía el deber de guiarla a ese descubrimiento.

Sentí que esa niña hoy está a un paso de su título DOCENTE, en docente se convirtió y docente se siente, **en sus prácticas tuvo presente no cometer el mismo error que su seño...**

Con Marianela fue posible dialogar sobre sus relatos escritos durante la entrevista, en la que pudo valorar, otra vez, la experiencia de relatar su biografía y participar en el taller reflexionando sobre sus significaciones de la práctica y el rol docente. Ponderó la oportunidad que esta estrategia le brindó para recuperar sus experiencias escolares sino también para poner en palabras lo vivido y, además, para resignificar experiencias dolorosas, aprender de ellas y revertirlas desde su práctica docente actual.

Ante la pregunta sobre el valor que le atribuye a la estrategia de relatar experiencias de su biografía sobre la oportunidad de aprendizajes que esta estrategia le brindó, Marianela destaca:

mi biografía escolar, yo ya plasmé que ya lo tenía pensado, yo ya lo venía masticando y... no sé, a mí me marcó, por eso es algo que me genera bronca, tuve bronca. **Fue la posibilidad de contarlo**, tal vez, porque mami no lo supo nunca, ni nadie, entonces fue mi manera de expresarlo, de contarlo. Fue negativa, pero yo **hoy lo tengo en cuenta para volcarla en positivo**, yo sé que la mirada es algo que marca, pero yo no quiero marcar como a mí me marcaron, sino que de una manera positiva.

E: bien, ¿y algo aprendiste narrando tu biografía

I: eso, eso, de transmitir lo positivo, de volcarlo y revertirlo.

Yanina representa a un porcentaje importante de personas que manifiestan no tener o tener escasos recuerdos de su infancia y que, al hacer el esfuerzo por recordar, encuentran episodios puntuales, inconexos, pero no por ello menos significativos:

... hoy solo quedan recuerdos fugaces de mi hermosa primaria, de un poquito de mí, de cada docente en especial, de mis compañeros y grandes amigos que a lo largo del tiempo han perdurado en mi vida...

Hoy a paso de ser docente, creo que es **muy lindo recordar todos los momentos vívidos** dentro de una escuela, ya que es el lugar donde todos los futuros maestros han transitado como alumnos y a él vuelven como residentes.

Luego de analizar las distintas respuestas de las estudiantes, podría concluirse que todas coinciden en que el relato narrativo fue recurso cognitivo y afectivo que legitima formas de percibir la realidad. Las valoraciones del recurso de escribir su biografía dan cuenta de lo que varios autores sostienen.

Recupero algunas ideas que fueron desarrolladas en las conceptualizaciones de este documento que iluminan teóricamente lo expresado por las estudiantes.

El uso de la configuración narrativa permite alcanzar identidades e ideas de sí mismo y totalizar la existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela. (Michael Huberman, en McEwan y Egan, 2005).

El pensamiento narrativo permite dar sentido a nuestra vida integrándolos en relatos. Construimos una historia de los sucesos, significados que estructuran nuestra vida como sujetos. (Bruner, 1997).

Y, como lo afirman Hunter McEwan y Kieran Egan (2005), el relato narrativo de vivencias escolares constituye un recurso valioso para comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro”

Por todo lo antes dicho, se hace manifiesto que en el proceso de formación inicial es necesario trabajar sobre los supuestos y *creencias* de los estudiantes, como dice Cristina Davini, a fin de colaborar en la configuración de identidades docentes.

Por lo tanto, resulta pertinente pensar estrategias para hacer visibles estos supuestos y que sean los mismos estudiantes lo que los develen y reconozcan la importancia de reflexionar sobre ellos.

“Las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, condicionan fuertemente el modo en que los sujetos encaran la enseñanza”. (Davini, 2015).

Dicho esto, es posible pensar que el relato narrativo sobre experiencias escolares personales y de análisis de las propias prácticas de los estudiantes residentes, podría ser un interesante recurso para lograrlo.

Capítulo cinco: A modo de conclusión (siempre provisionarias) y aportes posibles (para seguir transitando)

El propósito central de este trabajo ha sido conocer las significaciones de la práctica docente que doce estudiantes residentes del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, han configurado a lo largo de su trayectoria formativa.

El análisis se centró en averiguar qué lugar ocupan las biografías escolares de cada estudiante en esas configuraciones, sin pretender una interpretación determinista o lineal entre esas primeras experiencias escolares y las significaciones de la práctica docente que los estudiantes residentes poseen.

Para comprender esta relación fue preciso pensar la formación docente desde una mirada más amplia, como lo hace Gimeno Sacristán, entendiendo a la *formación inicial* docente de los profesorados, como un *segundo proceso* dentro de un proceso formativo que se inició allá a lo lejos en su propia experiencia escolar, que se constituyen en fuentes de conocimientos que se actualizarán ante demandas concretas en el ejercicio profesional. (Gimeno Sacristán en Davini, 2002).

Se realizó un abordaje descriptivo-interpretativo de los relatos escritos y orales de las estudiantes residentes desde un enfoque cualitativo, permitiendo el descubrimiento de algunos *significados de la práctica docente* que las estudiantes han configurado.

Estas diferentes líneas de interpretación, diálogo y escritura, han facilitado una aproximación a nuestro objeto de estudio y, además, posibilitaron el reconocimiento de la importancia de las *biografías escolares* en la configuración de esos significados.

Como aporte complementario de esta investigación, fue posible esbozar algunos aportes académicos para la didáctica específica de la educación superior, particularmente de la formación docente, a partir del análisis de la riqueza de la narrativa como recurso formativo.

A continuación, a partir de la recuperación del trabajo realizado en campo y de las conceptualizaciones teóricas que sostienen esta investigación, pongo a consideración

algunas posibles conclusiones, siempre provisionales, a modo de aproximaciones de cierre.

Primera aproximación: Los relatos de experiencias escolares biográficas y las significaciones actuales de la práctica docente

En los relatos escritos y orales de las estudiantes residentes sobre sus experiencias escolares biográficas y sobre sus vivencias en la práctica de residencia de la carrera de educación primaria, fue posible descubrir el carácter formativo que poseen esas experiencias previas a la formación inicial. Asimismo, el modo en que permanecen en sus recuerdos, dio cuenta del carácter perdurable de las mismas.

La mayoría de las estudiantes, en el marco de un proceso de reflexión transitado durante un año académico, pudieron advertir relaciones entre aquellas experiencias escolares y su actual posicionamiento respecto de la práctica docente.

Los aportes conceptuales de Andrea Alliaud (2004) sobre las biografías escolares, como el período vivido en la escuela por los alumnos en formación, fueron claves para esta investigación.

Estos aportes teóricos, también permitieron comprender la importancia de las experiencias escolares en la vida de las estudiantes residentes, entendiéndolas como subjetivante de las maneras de significar y concebir ciertas realidades.

Fue posible acceder a algunos significados de la práctica docente que los estudiantes residentes han configurado, a partir del análisis de sus propios relatos desde diferentes lugares de acercamientos, entre otros:

- los significados que le asignaron al docente y al deber ser,
- sus *proyecciones y deseos personales* para el ejercicio de la práctica docente,
- las características que le atribuyeron a la *figura del buen docente*
- los recuerdos de sus *docentes memorables*,
- el *sentido que le otorgan a la práctica docente* en la actualidad,
- los *posibilitadores u obstaculizadores* de aprendizajes desde sus experiencias personales escolares.

Para explicitar sus propias significaciones, las estudiantes recurrieron, en numerosas ocasiones, a sus propios procesos de aprendizajes escolares y a las características de la relación intersubjetiva: docente y alumno que marcaron sus aprendizajes y, desde ahí, la configuración de los significados de las prácticas docentes. En algunos casos, dieron un paso más profundo, relacionaron esas vivencias escolares inter vinculares con su constitución subjetiva.

Sus experiencias escolares biográficas aparecen y reaparecen en sus relatos, dando cuenta de la importancia de esas vivencias en la configuración actual de los significados de la práctica docente.

Tanto, las proyecciones del docente que quieren ser, como las del que no desean ser, aparecen atravesadas por cualidades y condiciones personales de la *figura* del docente dentro de una perspectiva crítico humanista. Destacan valores tales como: el amor, el compromiso, la responsabilidad con el otro, y actitudes como: la comprensión, la empatía, la estima, la escucha, la mirada atenta y subjetivante; en definitiva, todas cualidades del docente que impactan en el *vínculo* pedagógico y que dejan *huellas* en sus alumnos.

En escasa o nula medida, aparecen los saberes y las competencias metodológico-didácticas del docente como determinantes de una práctica docente significativa y memorable.

El vínculo afectivo entre el docente y el alumno como facilitador de aprendizajes y como centro del encuentro pedagógico, es una de las características más destacadas por las estudiantes para describir la práctica docente.

Lo mismo se descubrió al analizar la categoría del *buen docente* descrita por las estudiantes. Apareció la responsabilidad ética como característica central de la figura del docente, manifestada en el compromiso con la vida del alumno. En este punto, se acercan a la perspectiva freireana que sostiene que la responsabilidad ética del docente resulta innegociable.

Las huellas o marcas que ciertos docentes dejaron en su vida, acercaron a las estudiantes a recuerdos de maestros memorables que delinearon estilos personales para el ejercicio de su práctica docente actual, incluso de aquellas huellas no tan gratas que

quedaron registradas en su memoria, recuperaron enseñanzas y estilos de práctica que no quieren reproducir.

En este punto, Phillip Jackson (2007) fue un exponente teórico clave para ilustrar y guiar la reflexión. El autor, en su obra *Enseñanzas implícitas*, describe las marcas que quedaron en él del año compartido con su profesora de matemática: “Soy portador de marcas del año que pasé con la señora Henzi... sin embargo cuando procuro revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico”. En este pasaje Jackson advierte la presencia de las marcas, pero también la imposibilidad que muchas se tiene para mostrar evidencias de ello.

Más allá de esta incapacidad, nos invitó a pensar sobre algunas de las complejidades que habitan en el corazón mismo de la enseñanza y sobre el papel que pueden desempeñar los docentes en la vida de sus alumnos.

A estas enseñanzas Jackson las denomina **enseñanzas implícitas** y las considera fundantes en la configuración de sentidos perdurables en la vida del sujeto.

Laura Duschatzky (2008), también, desde su experiencia personal, reflexiona y se pregunta cómo algunos docentes lograban que sus clases la interpelaran y cómo a través de las palabras lograban que ella conectara los dichos de la maestra con su pensamiento. Afirma que debe haber un sentido compartido para que algo se dé. “EL sentido se da porque existe algo *entre* dos: deseos acoplados, sonidos armonizados, mágicas teclas tocadas...”.

Al analizar los *potenciadores* de aprendizajes relatados por las estudiantes, fue posible advertir, en todos los relatos, la importancia otorgada al estilo de vínculo que el docente establece con el alumno, vínculo sostenido en la confianza, el afecto, la valoración, el empoderamiento o en sus contrarios como obstaculizadores.

Se puede decir entonces, que los significados de la práctica docente de las estudiantes residentes no responden a una mirada técnica de la práctica docente, aquella que concibe al docente como el experto técnico, pero tampoco lo ubican dentro del perfil reflexivo o del intelectual crítico, de acuerdo a las concepciones del ser docente de Domingo Contreras (2001).

Más bien, los significados de la práctica docente se sostienen en una concepción humanista de la práctica educativa, que ubica al docente como responsable importante en el proceso de subjetivación del alumno, poniendo énfasis en las formas de encuentro que se establecen y los vínculos que se entrelazan entre los sujetos pedagógicos.

El análisis del *contenido* de las experiencias escolares biográficas relatadas por las estudiantes resultó una variable muy importante para descubrir las características y cualidades le atribuyen, en la actualidad, al *encuentro* pedagógico entre docentes y alumnos.

Los episodios escolares relatados por las estudiantes, unos reconocidos como *positivos* y otros reconocidos como *negativos*, en su totalidad versan sobre los *modos* del encuentro – o desencuentro- con algunos docentes que guardan en su memoria. Incluso, en tres de los relatos que hacen referencia a estrategias metodológicas, no realizan una reflexión técnica de las mismas, sino más bien, de las emociones o sentimientos que esas estrategias desencadenaron en ellas.

Las experiencias biográficas escolares de las estudiantes residentes que han quedado grabadas en su memoria de una manera muy vívida, poseen un componente emocional muy claro, hasta en algunos casos, agregan sensaciones físicas que acompañan la emoción descrita. Podría decirse entonces que, en estos episodios, la memoria emotiva cobra protagonismo.

Esto explicaría la permanencia de los recuerdos de estas vivencias por tan largo tiempo en la memoria de las estudiantes. Las emociones generadas por experiencias significativas permanecen en la memoria a largo plazo y resultan elementos configuradores de formas de percibir la realidad y, sobre todo, de percibirnos a nosotros mismos: *autopercepción*.

Los contenidos de cada experiencia escolar relatada por las estudiantes, permitieron analizar dónde radica para las estudiantes, el foco central de la práctica docente: *en el vínculo pedagógico que establecen el docente y el alumno y en las características o tonalidades del encuentro pedagógico*, al decir de Laura Duschatzky (2008).

En todas las significaciones aparece ese *algo* más impreciso en la relación entre docente y alumno que se da en la práctica de la enseñanza y, por ende, del aprendizaje, pero no de esa enseñanza explícita o intencional programada sino de la otra, de la que queda registrada como huellas en la memoria emotiva del estudiante, configurando sentidos a la práctica docente que ejercerán en un futuro próximo.

Las estudiantes explicitaron de diversas maneras sus significaciones del docente y su deber, pero a pesar de esas diversas maneras de expresarlo, todas poseen un común denominador: la práctica docente es asociada a cuestiones que podríamos llamar *satelitales* de la acción de enseñanza intencional y programada, satelitales, pero no por ello, menos importantes. Por el contrario, le atribuyen gran parte del logro de la tarea docente.

Al decir de Antelo (2010), la enseñanza *explícita, intencional y programada*, eje central de la práctica docente, no es el punto de análisis en los que confluyen los significados expresados por las estudiantes.

Los relatos de las estudiantes sobre sus experiencias escolares rondan más bien, por las **enseñanzas implícitas** y los **aprendizajes adicionales**²², y sobre las condiciones en que se produce el encuentro entre sujetos más que en la enseñanza curricular explícita y en los aspectos técnicos profesionales.

Cabe resaltar que, en algunos relatos se hace referencia a aprendizajes disciplinares o a estrategias didácticas como parte del contenido de una experiencia escolar, pero, en todos los casos, aparece alguna emoción o algún indicador socio-afectivo que cobra mayor significatividad.

Fue posible dar un paso más en el análisis, analizando aspectos implícitos en la configuración del vínculo pedagógico, idea clave para comprender los relatos de las estudiantes residentes en esta investigación.

Sobre ello, tomando como referencia teórica a María Paulina Mejía Correa (2008) desde una perspectiva más profunda sobre los vínculos, se puede decir que, para que las experiencias de encuentro entre personas conformen un vínculo es necesario que

²² categorías desarrolladas por Jackson (2007).

éstas se entrelacen, se aten, se incidan de algún modo. Los vínculos humanos así concebidos, dejan huellas. Considero que esto es a lo que se refieren las estudiantes.

Luego de todo lo expresado, es posible arribar a una primera aproximación: las biografías escolares, esas vivencias escolares anteriores a la formación inicial del profesorado, son formativas. Se constituyen en aprendizajes de formas y contenidos de la práctica docente y que, por tratarse de lo que “nos” pasó y no necesariamente de lo que pasó, cobran significado subjetivo y subjetivante de nuestras vidas.

Segunda aproximación: Los relatos de experiencias escolares biográficas y su actualización en las prácticas de residencia

Las experiencias escolares biográficas de las estudiantes aparecieron una vez más al relatar su experiencia en la práctica de residencia.

Las propuestas didácticas que las estudiantes diseñaron para llevar a cabo la residencia docente, resultaron un instrumento de análisis interesante para reconocer la actualización de experiencias de su propia historia de vida escolar en su práctica docente. Por otro lado, que fueran las mismas estudiantes las que hicieron ese análisis, lo tornó más interesante aún.

La transferencia de experiencias y aprendizajes pasados volvieron a los relatos de los estudiantes, también para condicionar decisiones didácticas e intervenciones en el aula.

En este sentido, retorno a lo expresado por la pedagoga Alliaud (1998), quien sostiene que la escuela, como lugar de trabajo, presenta rasgos muy parecidos a la escuela que se transitó en la época de alumno. Esto provocada que, las prácticas organizadas por el habitus, se ajusten a las condiciones pasadas de su producción y, al hacerlo, las mantienen.

Además, es posible dar cuenta que en las experiencias tempranas se interiorizan modelos de enseñanza aprendidos que se actualizarán a la hora de hacerse cargo efectivamente de las tareas docentes frente a la imposibilidad de implementar modelos de enseñanza aprendidos en la formación inicial. (Contreras Domingo en Davini, 2002)

En la mayoría de los casos analizados las estudiantes explicitaron que, en la toma de decisiones didácticas de su práctica de residencia, tanto al momento de pensar y diseñar sus propuestas didácticas, como al momento de ejercerla, las experiencias biográficas cobraron actualidad. En dos de los casos, las intervenciones sucedieron a partir de situaciones imprevistas ante las que actuaron de acuerdo a experiencias propias de su biografía.

Las vivencias biográficas escolares, estuvieron presentes también, a la hora de pensar los modos de configurar el encuentro entre ellas y sus alumnos.

Sus relatos sobre sus experiencias escolares, demuestran que la memoria emotiva, es la que provoca que esas experiencias sigan y se actualicen ante situaciones similares, sobre todo, las referidas a las enseñanzas implícitas de algunos docentes.

Podría pensarse entonces que, en gran medida, la configuración de las formas de concebir la práctica docente de los estudiantes residentes y, también, la proyección sobre sus intervenciones, estarían mediadas por símbolos construidos socio culturalmente y en contextos particulares de su trayectoria de vida escolar de los que han quedado sellos que conforman sus formas de interpretación.

Recupero aquí, lo que Ana Quiroga (1985), sostiene al respecto:

En cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o en una habilidad. La experiencia en la que se desarrolla ese aprendizaje deja una huella, se inscribe en nosotros afianzando o inaugurando una modalidad de ser-en-el-mundo, de interpretar lo real, de ser-el-mundo para nosotros. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante. Un "aprender a aprender" como forma de constituirnos en sujetos de conocimiento. (Quiroga, 1985: 50).

Desde esta perspectiva, somos el punto de llegada de una trayectoria de aprendizajes en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. Estos modelos internos o “matrices de aprendizaje” (personal y socialmente determinados) incluyen también un sistema de representaciones acerca de quiénes *somos aprendiendo*, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación. Al interpretar la realidad a partir de esas representaciones se ponen en juego determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder. (Bruner, 2006)

Podríamos entender entonces que, las significaciones de la práctica docente que los estudiantes configuran devienen de sistemas simbólicos construidos en interacción con otros, situados en un escenario cultural y de lenguaje que otorgan sentidos a la realidad y que, dentro del proceso de configuración de significaciones, específicamente de las significaciones de la práctica docente, las biografías escolares subjetivadas con otros, cobran una relevancia particular.

En todos los casos analizados fue posible reconocer que la formación inicial de los estudiantes futuros docentes y, en particular, la residencia como momento de reinscripción a las escuelas, es un período intermedio en su formación, es decir, un tiempo que no es ni el primero ni el último de su formación profesional. Esto supone ampliar la mirada sobre cuándo, dónde y con quién, aprenden los estudiantes, a ser docentes.

Como se explicitó en el capítulo dos, hay teorías que sostienen esta idea de la formación inicial como momento intermedio en la formación del docente y otorgan importancia a los saberes previos de los estudiantes como configuradores de identidades profesionales.

Así puede decirse que, la formación inicial docente dará elementos teóricos y prácticos para la inserción en las escuelas, pero, éstos no serán suficientes para afrontar la realidad concreta de la vida en las instituciones escolares en general y de las aulas en particular. La escuela en tiempo de residencia, provee a los estudiantes de un vasto bagaje de experiencias como insumos de aprendizajes, pero también, es un ámbito en el que se actualizan y/o resignifican los saberes previos configurados por su biografía escolar, fundantes para la vida profesional.

Para Andrea Alliaud, el tránsito previo a la formación profesional específica es importante por el fuerte impacto que ejerce en la práctica profesional, sobre todo durante los primeros desempeños. (Alliaud en Davini, 2002).

Asimismo, Gloria Edelstein (1995) afirma que “la formación inicial no alcanza la relevancia suficiente, en tanto impacto débilmente en comparación con el peso que representa, para los sujetos en formación, su trayectoria escolar”.

Por la importancia que ejercen las trayectorias formativas a lo largo de la vida escolar de los estudiantes de profesorado en las configuraciones de significados sobre la práctica docente, parece oportuno, proponer estrategias didácticas durante la formación inicial del profesorado que acompañen a los futuros docentes en la identificación, no sólo de sus propias significaciones de la práctica docente, sino también, de las tradiciones de formación y a los elementos fundantes que operan a la hora de la construcción concreta de la práctica.

Estas ideas nos llevan a otra aproximación de cierre: los significados que los estudiantes de profesorado elaboran, no se configuran a partir de la formación inicial en el profesorado, sino a lo largo de un entramado más complejo de configuraciones, en el que las vivencias subjetivas internalizadas durante todo el proceso formativo anterior, resultan claves.

Esto es, al decir de Ana Quiroga (1985), advertir la importancia de interrogarnos sobre nuestras experiencias de aprendizaje y sobre los configurados en ellas y cómo esto ha favorecido o, por el contrario, limitan, la apropiación de lo real.

Será pues, un desafío de la formación inicial propiciar el trabajo de hacer conscientes los significados de la práctica docente que los estudiantes poseen sobre esos significados, a partir de instancias programadas y sistemáticas de reflexión, posibilitando la desnaturalización y la problematización de lo que han aprendido y de los modos en que han aprendido. Los estudiantes residentes saben mucho de la escuela por la cantidad de experiencias vividas a lo largo de su trayectoria escolar, solo es necesario habilitar espacios para que se reencuentren con sus saberes.

Damos pie aquí, a una tercera aproximación sobre la contribución que esta investigación puede realizar a la didáctica del nivel superior, específicamente a la formación docente.

Tercera aproximación: la biografía escolar como objeto de pensamiento desde una práctica reflexiva

Así como reconocieron la actualización de las experiencias escolares propias en las prácticas de residencia, las estudiantes destacaron la posibilidad que la formación

inicial del profesorado le brindó para reflexionar y otorgar sentidos a sus experiencias escolares como parte significativa de su trayectoria formativa.

La experiencia de reencontrarse con sus vivencias escolares de la infancia y la posibilidad de relatarlas de manera escrita, les resultó significativa para comprender sus trayectorias formativas y también para pensar, desde otros lugares, su práctica docente.

Esta valoración nos permite sostener la importancia de incluir durante toda la trayectoria de la formación inicial de los futuros docentes, ejercicios de práctica reflexiva con los estudiantes, sobre las significaciones de la práctica docente, los procesos configurativos de esas significaciones, sobre sus tradiciones de formación y sobre los elementos fundantes que pueden actualizarse a la hora de las decisiones didácticas en la práctica situada.

Como se explicitó en las conceptualizaciones teóricas de esta investigación, los modos de aprendizaje que cada estudiante residente ha construido a lo largo de su escolaridad, no suelen ser cuestionados, es decir, difícilmente en algún momento de su vida o en la formación inicial específicamente, los estudiantes han cuestionado sus modelos de aprendizajes previos. (Davini, 1997).

Posibilitar desde la formación docente, instancias para reflexionar con los estudiantes, acerca de estas complejidades que confluyen en la práctica y que lo involucran subjetivamente a ellos mismos, es abrir puertas y caminos para el análisis de los sentidos que adquiere su identidad y su rol docente. La narrativa como recurso de aprendizaje para los estudiantes de profesorado durante todo su proceso de formación podría ser una estrategia que lo permita.

Es posible pensar la formación en la práctica docente que reciben los estudiantes de profesorado como un proceso que supone simultáneamente la relación entre la teoría y la práctica rompiendo la tradicional división y falsa complementariedad entre ambas.

“Romper tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación de docentes reclama capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas docentes”. (Edelstein, 1995:22).

Por ello, tomando los aportes de Cristina Davini (2015), se considera necesario que durante el proceso de formación inicial se trabaje con los estudiantes sobre los supuestos y creencias que ellos poseen acerca de la práctica docente, sobre los saberes construidos a lo largo de su trayectoria formativa, siendo conscientes de que este proceso implica una relación entre personas en el que ponen en juego sus subjetividades, creencias, supuestos, precepciones personales que son el resultado de experiencias previas, resulta pertinente pensar estrategias para hacer visibles estos supuestos y que sean los mismos estudiantes lo que los develen y reconozcan la importancia de reflexionar sobre ellos.

En esta investigación la recuperación de las vivencias escolares significativas, el análisis de su permanencia en la memoria, la importancia de su resignificación, fueron algunas de las líneas desde las cuales se pensaron las huellas, las trazas que, ciertas experiencias pasadas, han dejado en la memoria de las estudiantes y que siguen estando presentes en los modos de concebir a realidad escolar.

Se considera importante acompañar los procesos de configuraciones de identidades docentes, posibilitando miradas más complejas reconociendo que, el entramado que compone la trayectoria formativa de los futuros docentes, comienza mucho antes de su ingreso al profesorado, comienza allá hace tiempo, en sus vivencias escolares pasadas.

Habilitar espacios formales y simbólicos para trabajar con los estudiantes sus propias biografías escolares con el fin de recuperarlas y hacer de ellas una herramienta de autoconocimiento que le permita reconocer su historia formativa en su desempeño actual, desde una perspectiva crítica, como elemento de la formación.

Por tanto, pensar propuestas didácticas que propicien encuentros pedagógicos constantes a lo largo de la formación docente inicial que tiendan a la promoción de reflexiones sobre la práctica docente y sus significaciones, seguirá siendo un desafío a encarar de manera crítica y permanente.

Cuarta aproximación: La importancia de la narrativa como estrategia didáctica en la educación superior

Las narraciones sobre vivencias personales resultaron un instrumento de análisis valioso para advertir algunos significados sobre la práctica docente y para comprender que el relato narrativo, es un recurso cognitivo y afectivo que legitima formas de percibir la realidad.

Fueron las mismas estudiantes quienes valoraron la escritura de su biografía escolar como un recurso de aprendizaje, dando cuenta de lo que varios autores sostienen.

Entre otros autores, Jerome Bruner (1997), afirma que mediante el pensamiento narrativo damos sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos involucrados, integrándolos en relatos. Construimos una historia de los sucesos, significados que estructuran nuestra vida como sujetos.

Según Bruner, el principio de organización simbólica de los significados es narrativo en vez de conceptual o lógico. Nuestras subjetividades son construidas en la interacción con los demás, es decir en un proceso social, un proceso intersubjetivo, entendiendo por éste el espacio en el cual las personas extraen y negocian los significados sobre la realidad que configuran con su experiencia psicológica. Estos significados se organizan en una narrativa que el sujeto elabora de sus historias a partir de su propia interpretación de las cosas o hechos, es decir, desde lo que significan las cosas para ellos.

Al trabajar con narrativas elaboradas por los estudiantes sobre vivencias autobiográficas y habilitar la reflexión sobre sus prácticas de residencia, se logró reconocer, con las mismas estudiantes, la importancia de desnaturalizar y reconstruir significados.

Es así que, además de la indagación sobre las significaciones de la práctica docente de los estudiantes residentes, propósito primero de esta investigación, se abrió un campo para la reflexión sobre la narrativa como estrategia de aprendizaje interesante para la formación de docentes y para pensar algunas propuestas para la didáctica del nivel.

El trabajo con narrativas y la reflexión sobre ellas, resultó un aporte complementario de esta investigación no sólo para pensar la didáctica de la formación docente en educación superior, sino también para analizar la riqueza misma que los relatos narrativos poseen para la configuración de identidades y proyecciones docentes.

Otro autor que toma como objeto de estudio la narrativa es Michael Huberman (2005), quien afirma que la narrativa es el vehículo más adecuado para captar la manera en que las personas constituyen su autoconocimiento.

También Hunter McEwan y Kieran Egan (2005) ilustraron conceptualmente esta reflexión, brindando argumentos para comprender la importancia de la narración como recurso de aprendizajes y específicamente sobre el relato narrativo de vivencias escolares. Sostienen que el pensamiento narrativo constituye una parte fundamental de la vida cognoscitiva y afectiva y que, a través de la narrativa, se puede comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro.

La docencia nunca es neutra, hay que optar por alguna posición respecto de las ideas sobre qué es enseñar, aprender, ser profesor, ser alumnos, educar. Los distintos enfoques o posiciones enfatizan algún elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje en particular. Cabe instalar en las clases la pregunta acerca de: con cuál acuerdo más y qué docente quiero ser, para que durante la formación los alumnos comiencen a construir su enfoque de enseñanza, cada vez con mayor autonomía. Es decir, que el futuro docente: "tome decisiones conscientes, cuidadosamente pensadas, sobre el tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser". (Fenstermacher y Soltis, 1999: 154).

Por lo antes dicho, es posible afirmar que el trabajo con relatos resultó significativo en esta investigación también, para reconocer las posibilidades de aprendizaje que la narrativa brinda a los docentes en formación, por lo que podría ser una estrategia valiosa para que los estudiantes pongan a prueba su capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos constitutivos personales y profesionales.

Este podría ser, además, un dispositivo para superar la dicotomía entre teoría y práctica que, por muchos años, ha invadido los pasillos académicos de los institutos de formación docente.

El interés por la narrativa como recurso de aprendizajes en la educación superior, abrió pasos, quizás, a nuevos posibles problemas de investigación.

Bibliografía de referencia

- Achilli, E. L. (2000). La investigación y la formación docente. *Colección Universitas. Serie Formación Docente. Rosario. Laborde Editor.*
- Aiello, B., Iriarte, L. y Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía. La Plata: Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>
- Alarcón, S., Antoñanzas, M. (2015). Las narrativas como estrategia pedagógica de las prácticas docentes en el nivel inicial *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Recuperado de:
<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasdelaeducacion/jornadas/jprof2015/ponencias/alarconantonanzas.pdf>.
- Alliaud, A., (1998). *El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza* Colección Ensayos y Experiencias. Tomo N° 23. Recuperado de:
<https://ecaths1.s3.amazonaws.com/.../1486857112.El%20maestro%20que%20a%20prende>.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 34 N° 1*, 1-11. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888>
- Alliaud, A. (2006, junio) *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Artículo presentado en el *Seminario permanente de investigación* organizado por la Escuela de Educación de la UdeSA. Buenos Aires. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10908/558>

- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D. y Vezub, L. (2012). *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*. Artículo en Proyectos de investigación no inscriptos en programas. Del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Antelo, Estanislao: (2010). ¿A qué llamamos enseñar? *En Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Aique. Recuperado de: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/32.Alliaud_y_otros.pdf
- Bonora, M., Muñiz, P., Branda, S. (2015) *la biografía escolar de los docentes noveles: su traza en los alumnos del profesorado*. Artículo presentado en las VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/bonora.pdf>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, México, Taurus.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado, en Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona, Paidós.
- Burke, P. (2001). Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En *Formas de hacer historia*. (pp. 287-305). Madrid. Alianza editorial.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica,
- Bruner, J. (2006). *Actos de Significado. Más Allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza.

- Bullough, R. (2000) Convertirse en profesor: La persona y la localización social del profesorado, en Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (99 - 166). Barcelona. Paidós.
- Conelly, M y Caldinin, J. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes.
- Contreras D. J. (1987) *De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza*. Madrid. Revista de Educación N° 282.
- Contreras, D. J. (2001). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Cordie, Anny. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Cornu, L (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas en Frigerio, Graciela (comp.): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires. Edición Novedades Educativas.
- Recuperado de:
<http://ecaths1.s3.amazonaws.com/pedagogiauai/1754727528.la.confianza.en.las.relaciones.pedagogicas..898459750.doc>
- Corti, A. M., Godino, M. B., Montiveros, M. L. (2015) Los significados construidos en relación a la escuela y al docente según docentes en formación de nivel inicial. *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata.
- Recuperado de:
<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/corti.pdf>.
- Davini, M. C. (1997) *Historias e iniciaciones*. Panel del Seminario La formación docente: explorando problemáticas teóricas. Dirección de Educación Superior. Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires.
- Davini, M. C. (coord.) (2002). *De Aprendices a Maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar*. Buenos Aires. Papers Editores.

- Davini, M.C. (2008). "Teorías y prácticas de la enseñanza. En *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (pp 15-31). Buenos Aires. Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.
- Delorenzi, Olga (2008). *Biografía Escolar: ¿Determinante de las prácticas Docentes o Punto de Particular para su construcción?* Voces de la Educación Superior / Publicación Digital N° 2 Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa DGCyE.
- Recuperado de:
http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf.
- Diker, G y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, Laura. (2008) *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana, Volumen 33, 1-89*. Recuperado de:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/911>
- Elgarte, R. J. (2009) Contribuciones del psicoanálisis a la educación1. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6. Universidad Nacional del Sur. Recuperado de:
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a16elgarte.pdf>
- Fenstermacher y Soltis. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Fernández M. G. (2009) Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de educación Primaria. Análisis de un caso. *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*.

Organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata.

Recuperado de: <http://dgescorrientes.net/investigacion/wp-content/uploads/2015/07/FERNANDEZ-y-otros-Concepciones-epistemologicas-y-didacticas-de-docentes-y-futuros-docentes-de-los-niveles-de-EGB-1-y-2-de-la.pdf>.

Freire, P. (2006) *El grito manso*. 1° ed. 2° reimp. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina,

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. (2a ed revisada). Argentina. Siglo XXI Editores Argentina S.A

García-Rangel, E. G., García-Rangel. A. k. y Reyes-Angulo, J. A. (2014) Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai Volumen 10 número 5* Edición Especial julio - diciembre 2014 285. Universidad Autónoma Indígena de México. México. El Fuerte,

Gimeno Sacristán, J. (1992). *Profesionalización docente y cambio educativo*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Goleman, D, (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.

Guber, S. (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción dl conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires. Legasa.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.

Ibarrola, B. (2017) Un mal profesor puede arruinarte la vida. El diario es norte.

Recuperado de: https://www.eldiario.es/norte/euskadi/profesor-educacionhttps://www.eldiario.es/norte/euskadi/profesor-educacion-emocional-puede-arruinarte_0_592491071.html

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.

Jackson, P. (2007) *Enseñanzas Implícitas*. Madrid. Amorrortu.

- Lorda, M. A., Pietro, M. C., Volonté, A. (2017). *La práctica reflexiva en el proceso de formación docente en geografía. Experiencia en la asignatura didáctica y práctica de la geografía*. Universidad Nacional del Sur. Recuperado de:
https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2017/11/eje-1_lorda-m-prieto-m-volonte-a1.pdf
- Lorda, M. A., Pietro, M. C. y Krasner, B. (2015). *Recuperación de la biografía escolar para la construcción del “ser docente”*, Artículo presentado en VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Recuperado de:
<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/lordaprieto.pdf>
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Mejía Correa, María Paulina. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. vol. XX, núm. 51. (mayo-agosto. pp. 189-197. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9905>
- Medel, E. (2003). *Experiencia: el sujeto de la educación*, en: Tizio, H. coord., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.
- Mora Francisco (2013). Enseñar significa emociona. *La contra en La vanguardia*. Recuperado de:
<https://autoconocimientointegral.files.wordpress.com/2014/07/contrahhttps://autoconocimientointegral.files.wordpress.com/2014/07/contra-ensec3b1ar-significa-emocionar.pdf>
- Mora Francisco (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. España. Alianza.

- Mollo, P, Puig, C. (2014). El vínculo docente- alumno, ¿influye en el aprendizaje? Recuperado de: <http://files.biblioifddelacosta.webnode.com.uy/200000633-ad6a0cd0e/ProyectoMollo-Puig.pdf>
- Najmanovich, D. (2000) El juego de los vínculos. Buenos Aires. Campo Grupal.
- Osorio Cardona, A y Llanos, F. (2015). *Formación docente y narrativa. "hacia la sistematización de unas prácticas vocacionales del humanismo: el caso del centro de práctica docente madre Elisa Roncallo"* Presentado en VIII Jornadas Nacional 1º Congreso internacional sobre la Formación del Profesorado Universitario de la Plata. Organizado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/Osorio%20Cardona%20y%20Llano.pdf>
- Pérez Gómez, A (1995). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Quiroga, A. (1985). *El sujeto en el proceso de conocimiento*, Notas para el Seminario Proceso educativo en Paulo Freire y E. Pichón Riviere, a cargo de Paulo Freire y Ana P. de Quiroga, realizado en San Pablo, Brasil,
- Reghitto, Claudia (2011) Encuentro con Carlos Alonso: el artista y el hombre: un acto de transmisión". En: Confluencia, Año 5, no. 8, p. 99-110. Recuperado de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/5403>.
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. España. Siglo veintiuno de editores S.A.
- Rivas Flores, J. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires. Noveduc.
- Salto, M. I. y Mandalari, L. (2007). *Las miradas de las primeras graduadas del profesorado de Nivel Inicial sobre las aproximaciones a las prácticas docente en el trayecto de su formación inicial*. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, 2007.

- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata. Edulp. Editorial de Universidad Nacional de la Plata.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires. Lumiere.
- Sepúlveda, M. y Rivas, J. (2003). “Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. En Santos, M. Ángel y Beltrán, (editores). *Conocimiento y Esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga, 367 – 381.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Shor Ira (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of Chicago Press.
- Torres, A (2009) La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria* de vol. 10, núm. 1. 89-108. Recuperado de <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=41012305005>>
- Vergara Fregoso, M. (2005). Las. significaciones de las prácticas docentes que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en Educación*, Volumen 3, N° 1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2° edición. Córdoba. Brujas.