

Tesis Doctoral por Compendio de Publicaciones

Escritura y desarrollo de Saberes Experienciales en el Practicum de Educación Primaria



Laura Pañagua Domínguez

DIRIGIDA POR

NIEVES BLANCO GARCÍA

ESTER CAPARRÓS MARTÍN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Vicerrectorado Estudios de Posgrado
Servicio de Posgrado y Escuela de Doctorado

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña LAURA ANDREA PAÑAGUA DOMÍNGUEZ

Estudiante del programa de doctorado DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN Social de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: "ESCRITURA Y DESARROLLO DE SABERES EXPERIENCIALES EN EL PRACTICUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA"

Realizada bajo la tutorización de NIEVES BLANCO GARCÍA y dirección de NIEVES BLANCO GARCÍA Y DE ESTER CAPARRÓS MARTÍN.

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 31 de AGOSTO de 2023

Fdo.: LAURA A. PAÑAGUA DOMÍNGUEZ
Doctorando/a

Fdo.: NIEVES BLANCO GARCÍA
Tutor/a

Fdo.: NIEVES BLANCO GARCÍA Y ESTER CAPARRÓS MARTÍN
Director/es de Tesis



EFQM



AENOR



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071

Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica

Y Organización Escolar

D^a. **Nieves Blanco García**, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y D^a. **Ester Caparrós Martín**, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directoras del trabajo titulado: “**Escritura y Desarrollo de Saberes Experienciales en el Practicum de Educación Primaria**”, presentado por D^a. **Laura Andrea Pañagua Domínguez** para la obtención del título de Doctora, me complace informar que reúne las condiciones científicas requeridas para presentarse como Tesis por compendio de artículos, así como que ninguna de las publicaciones que la constituyen han sido utilizadas en tesis anteriores. Por lo cual, autorizamos su presentación, lectura y defensa pública.

Málaga, 31 de agosto de 2023



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

**Escritura y desarrollo
de Saberes Experienciales
en el Practicum de Educación Primaria**

TESIS PARA OPTAR A LA MENCIÓN
DE DOCTORADO INTERNACIONAL

AUTORA

Laura Andrea Pañagua Domínguez

Dirigida por:

Dra. Nieves Blanco García

Dra. Ester Caparrós Martín

Málaga, 2023





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTORA: Laura Andrea Pañagua Domínguez

 <https://orcid.org/0000-0003-2888-6651>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga
Autoría de la imagen de la portada: Fernando Martucci



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores. No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



*Deseo dedicar esta tesis a mis cuatro amores que empezaron conmigo
este camino y desde el recuerdo lo siguen acompañando*

*A mi padre, por enseñarme a resistir y por mostrarme su forma
silenciosa de amar*

*A mi abuela Carmen, por su cuidado que olía a jabón y a lejía y también
por su eterna risa de niña*

*A mi abuelo Ricardo, por sus narraciones y su pasión por contar. Por
enseñarme que casi todo se puede reparar*

*A mi angelito Emy porque fue todo esperanza y por dejarme tanto amor
para dar*



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Gracias

A las y los estudiantes que hicieron posible esta investigación. En especial a Inmaculada, a Carmen y a Patricia por entregarme generosamente sus experiencias y su escritura como vida hecha palabra. Por enseñarme a escribir y a abrir mi mirada.

A Nieves y a Ester por permitirme formar parte de sus vidas. Por acogerme, cuidarme y sostenerme cuando las cosas anduvieron bien y también cuando se pusieron difíciles. Por entregarme el maravilloso regalo de caminar junto a ellas y de ver el mundo a través de sus ojos.

A mis compañeras y compañeros de grupo con los que he tenido la fortuna de pensar y conversar, de leer, de escribir y de viajar. En especial a Mariví por ser el espejo a través del que mirarme y por permitirme ser el suyo. A Edu por regalarme pensamientos que abrieron los míos y por invitarme a lecturas que me ayudaron a bucear orientada en el mar de la incertidumbre.

A mi gente del alma, de acá y de allá. Por escucharme, comprenderme y sostenerme. Por estar siempre atentos a mí, deseándome y esperando lo mejor. Seres maravillosos que siempre abren mi pensamiento y mi corazón, que enriquecen mi vida con sus miradas y sus formas de vivir. En estos años ustedes han sido un sostén. Gracias

A mis hermanos Miguel, Carla y Verónica, a mis cuñados Lorena, Ariel y Gabriel y a mis sobrinos que son muchos...De diferentes formas están entrelazados con mi vida, son mi historia y mi experiencia. Estos años se han mostrado orgullosos y esperanzados respecto a esta tesis. Saben lo que significa para nuestra historia familiar. Agradezco esa esperanza porque siempre me impulsa hacia adelante, a mejorar y a no rendirme.

A mi mamá, lo que soy te lo debo. Eres mi escuela y mis cimientos. Eres todo lo bueno que hay en mí, eres todo lo que quiero ser. No estaría aquí si vos, Graciela, no fueras mi mamá. Y a mis hijos, Nico, Fede y Male, por enseñarme lo que significa el amor puro y la responsabilidad pedagógica. Todo lo que tengo es lo que soy, es vuestro en el presente y es mi humilde herencia. Gracias porque me aman aun conociéndome y ese amor es motor de mi vida.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

0.	INTRODUCCIÓN	19
0.1	En el Comienzo, una Nueva Mirada.....	23
0.2	El Trabajo de Fin de Máster. Un Estudio Preliminar	28
0.3	Investigación y Enseñanza. Disposición Inicial	30
0.4	Situando la Escritura en el Inicio.....	32
0.5	Cursar y Recursar. Estructura de esta Tesis	35
1	OFICIO DOCENTE, SABERES Y FORMACIÓN	41
1.1	El Oficio Docente.....	43
1.2	Fuerzas que Operan en la Construcción del Oficio	44
1.2.1	La Domesticación del Maestro	48
1.2.2	En los Límites. Una Visión Radicalmente Alternativa	52
1.3	Saberes Docentes.....	61
1.3.1	De la Experiencia al Conocimiento práctico Personal.	62
1.3.2	Conocimiento Pático	69
1.3.3	La Sabiduría Pedagógica.....	72
1.3.4	El Saber de la Experiencia	76
1.4	Formación Inicial de Maestros y de Maestras.....	83
1.4.1	La Profesionalización en la Formación Inicial.....	84
1.4.2	La Formación Inicial como Oficio Artesano	88
1.5	En Busca de una Pedagogía Narrativa	92
1.5.1	La Dimensión Personal en la Formación.....	94

1.5.2. Explorar en las Historias Personales como Acontecimientos Novedosos	96
1.5.3. Habitar la Incertidumbre para dar Vida a las Preguntas. El Encuentro Educativo como Lugar de Experiencia	97
1.5.4. La dimensión experiencial del conocimiento formal	99
1.5.5. Escritura y Formación Inicial	102
1.5.6. La Escritura en el Practicum.....	110
2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	115
2.1 Deseos que Sostienen y Motivan esta Investigación: la Experiencia como Eje de Sentido.....	117
2.2 Notas Preliminares: el Método como un Camino Recursivo 120	
2.3 Foco, Propósitos y Participantes del Estudio.....	123
2.4 Marco Metodológico. Paradigma Interpretativo	126
2.5 Investigar la Experiencia Educativa.....	130
2.5.1 La Indagación Narrativa	133
2.5.2 La fenomenología hermenéutica de Van Manen.....	137
2.6 Procedimientos de Recogida de Información	144
2.6.1 Observación en los Seminarios.....	144
2.6.2 Análisis de Documentos.....	146
2.6.3 Entrevistas.....	149
2.6.4 Diario de investigación.....	150
2.6.5 Edición Pedagógica de Relatos de Aula	151
2.7 Método. El Camino y sus Fases.....	153
2.7.1 Fase I. Preparatoria	155
2.7.2 Fase II. Acceso al Campo	156

2.7.3	Fase III. Análisis	158
3	LOS ARTÍCULOS Y SU SENTIDO	167
3.1	Publicación 1	169
3.2	Publicación 2	171
3.3	Publicacion 3	175
4	DE LAS VIVENCIAS A LA EXPERIENCIA.....	177
4.1	Re-Pensando lo Vivido	179
4.2	Tensionar las Vivencias para dar Vida a la Experiencia.	183
4.2.1	La Escuela como Marco de Vivencias	186
4.2.2	La Escritura como Invitación a la Reflexión	190
4.3	Escritura y Saber de la Experiencia.....	195
4.3.1	La Experiencia de Escribir y su Acompañamiento	195
4.3.2	Lo que Traen las Estudiantes Consigo	198
4.3.3	Los Movimientos Recursivos del Relato	200
4.3.4	Escritura Mediadora: ni Técnica, ni Instrumental	202
4.4	El Oficio Docente, un Oficio Relacional y de Mediación	204
4.5	Indagación Narrativa de una Experiencia Formativa: Escritura, Conversación y Re-Escritura de Relatos de Aula.	220
4.5.1	Nace el Proyecto. Notas Sobre sus Participantes.....	222
4.5.2	Concreción del Proceso de Edición de Relatos de Aula	224
5	INVESTIGAR LA EXPERIENCIA DE ESCRIBIR	245
5.1	Vivencia, Escritura y Mediación	247
5.1.1	El aula, Contexto de Vivencias y de Relación	249
5.1.2	Contexto de la Escritura. Una Mediación Subjetiva	257
5.1.3	La universidad, espacio de Mediación para Pensar lo Vivido en las Escuelas.....	261

5.2	Investigar la Escritura y Escribir. Sobre lo que queda Resonando en mí.....	271
5.2.1	La Huella que el Escribir ha Labrado en Mí	271
5.2.2	Aprender a Investigar la Escritura como Experiencia....	273
5.2.3	Los Gestos Pedagógicos y lo que Queda Resonando	275
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	279
	ANEXOS	297

Preámbulo

La presente tesis “Escritura y desarrollo de saberes experienciales en el Practicum de Educación Primaria” fue financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con una beca de formación del profesorado universitario, cuya referencia es: FPU17/04219.

Por otra parte, se encuentra enmarcada dentro de un proyecto de investigación dirigido por el Dr. José Contreras Domingo, profesor de la Universidad de Barcelona, titulado: “Relaciones educativas y creación del curriculum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones Narrativas”. (Ref.: EDU2016-77576-P). Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Dado que con esta tesis me propongo optar al título de Doctor con mención internacional, en el año 2019 realicé una estancia de investigación de tres meses de duración en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Contando con la tutorización del Doctor Daniel Hugo Suárez, profesor del departamento de Educación de dicha facultad.

Presento esta tesis bajo la modalidad recogida en los artículos 55 y 56 del Reglamento 4/2022 de doctorado de la Universidad de Málaga, de “Tesis por Compendio de Publicaciones”. A tal efecto presento en ella dos artículos publicados en revistas científicas y un capítulo de libro publicado en una editorial de referencia científica. Todos ellos fueron enviados y publicados con posterioridad a la fecha de ingreso al programa de doctorado. Las referencias de estos trabajos se encuentran recogidas en la introducción de esta tesis y su contenido en el apartado cuarto.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

0. INTRODUCCIÓN

Escribir es una maldición que salva. Es una maldición porque obliga y arrastra, como un vicio penoso del cual es imposible librarse. Y es una salvación porque salva el día que se vive y que nunca se entiende a menos que se escriba

Clarice Lispector, Notas sobre el arte de escribir.

¿A dónde van las palabras que no se quedaron? ¿A dónde van las miradas que un día partieron? ¿Acaso flotan eternas como prisioneras de un ventarrón? ¿O se acurrucan entre las hendijas buscando calor?

Silvio Rodríguez, ¿A dónde van?





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Para el lector del presente trabajo de tesis la introducción se encuentra en el inicio de lo que en sus páginas espero contar, será su primer contacto con ella. En tal sentido se presenta ante mí la compleja tarea de invitarlo a adentrarse en una historia que, en este punto y paradójicamente, es el final del camino en lo que a mí respecta. Un camino de cinco años en el que sucedieron una innumerable y a veces poco perceptible cantidad de vivencias, encuentros, relaciones, pensamientos, conversaciones y reflexiones. Sólo una parte de ellos pueden ser recogidos, sólo a una parte de ellos fui capaz de prestar atención, pero esa pequeña porción de vida vivida se ha convertido en mi experiencia de investigar. Lo que queda resonando en mí, lo que soy y he sido capaz de nombrar y lo que esas palabras puedan sugerir, se convierte en aquello que espero que el lector pueda encontrar.

Un trazado aparentemente lineal por los diferentes momentos de investigación que recojo en este trabajo de tesis puede arrojar-me algo de luz para pensar y mostrar la relación que fui estableciendo con el tema de investigación. Sin embargo, y dado que la experiencia en general y la de investigación en particular son históricas y carecen de linealidad temporal configurándose como un entramado donde lo personal y lo contextual entra en relación, en la misma escritura irán emergiendo recuerdos que alumbrarán mi pensar y mi sentir, aportando sustancia a ese saber que espero haber ido construyendo y del que me propongo dar cuenta. Un saber vinculado a la investigación y a la docencia universitaria en prácticas y al tema del presente estudio. La historia no es lineal, como tampoco lo son la experiencia y el saber; sin embargo, es necesario detenerse en algún punto del camino para poder ordenar pensamientos y construir un relato. Esponjando, resquebrajando, erosionando ese momento presente para que en -o a través de él- pueda ser reconocido el pasado e imaginado el porvenir. El punto es en este caso este apartado introductorio.

En tal sentido, considero adecuado dar cuenta de lo paradójico que es el tiempo, lo que hoy nombro como presente es este preciso instante en el que escribo cada una de estas palabras, un momento en el que estoy concluyendo la escritura de mi tesis y desde luego en el que detengo (que no concluyo) en su estudio. Sin embargo, para poder comenzar a narrar, y porque no puedo escribir

en el vacío, necesito de historia y recuerdo, necesito de un impulso inicial y de un tema sobre el que pensar. Tengo que situarme en un momento concreto y ese momento es el que considero que comienza este estudio, se trata de hacer presente el pasado. Lo que voy a narrar aquí ya ha sucedido y ha sido nombrado y pensado, pero tal vez ahora voy a tener la oportunidad de re-vivirlo, re-nombrarlo y re-pensarlo, y con mucha suerte podré hacerle revivir a quien lea las siguientes páginas algo de lo que esta historia pudo provocar en quienes nos vimos implicados en ella. Y esta es una de las cuestiones más maravillosas que brinda la escritura, la oportunidad de volver a vivir y pensar una y otra vez la vida y la experiencia vivida, la magnífica mediación recursiva que ejerce entre la vida y el pensamiento y la oportunidad de poder transmitir experiencias (en un sentido no informativo sino de mediación). Estas tres consideraciones no son menores en esta investigación, sino que forman parte de los hallazgos más relevantes.

Como he expresado, voy a traer al presente en estas páginas introductorias, el momento en el que considero comenzó esta tesis. Pero ¿cuándo comienza la tesis? ¿Cuándo elaboré el plan de investigación? ¿Cuándo realicé el estudio preliminar en el contexto del Trabajo de Fin de Máster? ¿Cuándo me concedieron la beca que me permitió vivir la tesis? ¿cuándo comencé a leer sobre el tema? ¿Cuándo inicié el trabajo de campo? ¿Cuándo “me di cuenta” de algo? ¿Cuándo escribí el primer artículo? ¿Cuándo empecé a escribir este informe? ¿Cuándo tuve mi primer encuentro con mi directora? Es posible que el comienzo se sitúe en cada uno de esos momentos y en ninguno en particular. La tesis es un camino recursivo, en el que la investigación se va haciendo mientras pensamos e indagamos, y al revés, el pensamiento y la indagación recrean la investigación. Así se va moviendo y desplazando el pensar, emergen nuevas consideraciones, puntos de atención y reflexión. El camino de la tesis se presenta como algo nuevo en cada paso que se da. Pero a su vez, dado que la vida comparte ese carácter recursivo lo que nos sucede cuando investigamos se encuentra nutrido y se sostiene en nuestra historia, en lo que sabemos y somos, en lo que hemos vivido y pensado. Es a la vez un camino que no es solitario, se va transitando con quienes participan en la investigación, con los autores y con las autoras que dan a pensar, con compañeros y compañeras de oficio, con tus estudiantes del Grado, con el grupo de investigación al que perteneces, y con

tus directoras o directores. En un movimiento y desplazamiento intersubjetivo vas configurando una mirada y una disposición que solo es posible con la presencia del otro y de la otra (Zamboni, 2009). Cada una de estas figuras ha tenido cuerpo en esta investigación y es ese uno de los motivos por los que no me atrevo a llamarla “mi investigación”, porque es mía pero no me pertenece, me atraviesa, pero no soy su autora, o al menos no soy su única autora. Exproso esto sin negar mi responsabilidad frente a lo que en estas páginas presento, asumiendo que lo que aquí pongo en juego es mi mirada pedagógica frente a un fenómeno. Es mi interpretación, que espera ser respetuosa, cuidadosa y atenta, acerca de la vida y la experiencia de los alumnos y de las alumnas que han estudiado junto a mi lo que significa la experiencia de la escritura en el Practicum de Educación Primaria, en tanto mediación en la construcción de sus saberes docentes.

0.1 EN EL COMIENZO, UNA NUEVA MIRADA

Retomando la línea estructural que planteaba, voy a presentar el camino recorrido desde el momento que he considerado como el inicio de esta tesis en relación con las cuestiones que he ido pensando, las preguntas que me ha ido suscitando y el modo en que he ido intentado responderlas, repensarlas y resituárlas. También he planteado que la investigación ha sido un camino recursivo en el que el encuentro con otros y otras ha sido indispensable. De esta forma siendo la investigación y la enseñanza un oficio relacional, es de esperar que sitúe el inicio de esta tesis en el momento en el conóci a mi directora, Nieves Blanco, en el mes de octubre del año 2016 cuando cursé el Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa y, posteriormente, dirigió mi Trabajo de Fin de Máster.

De su mano y en su compañía tuve la oportunidad de abrir nuevas preguntas. Hoy vuelvo a leer -para recordar y situarme- el relato de aprendizaje que escribí al finalizar esa asignatura y puedo constatar esa afirmación anterior. El enfoque que la profesora dio a la asignatura, con sus propuestas de actividades, sus

lecturas y sobre todo su disposición a la relación pedagógica están presentes en mí y en la tesis, y se harán presentes a lo largo del informe que estoy introduciendo. **Actividades** que personalmente me invitaron, entre otras cosas, a hacerme presente y habitar el conocimiento constituido; a comenzar a construir mi identidad y subjetividad pedagógica atendiendo a lo que soy, pienso, siento y hago; a buscar el sentido y el significado personal acerca de lo educativo, a hacerme responsable de las acciones educativas encarnadas en mí; a reconocer el potencial de la experiencia y de la escritura; a resignificar la palabra como aquello que somos y no sólo como un vehículo para contar lo que pensamos. **Lecturas** de autores sobre los que seguí profundizando a lo largo de esta tesis y aparecerán citados en múltiples ocasiones, y a la vez podrán verse en mis palabras sin ser citados porque me han atravesado y a veces me resulta difícil distinguir el origen de lo que digo, aunque sé que están ahí y reconozco su presencia: Hannah Arendt, María Zambrano, José Contreras, Max Van Manen, Massimo Recalcati, Cristina Mecenero, Fernando Bárcena, Joan Mélich, José Manuel Esteve, entre otros.

De forma algo desordenada e intuitiva comencé a plantearme ciertas cuestiones que se hallan en la raíz de mi tesis. Elementos que en aquel momento se hicieron presentes más bien como preguntas y aperturas, como llamadas de atención que despertaron mi curiosidad. Se trata de fenómenos e ideas pedagógicas que se me revelaron novedosos dado el sentido y enfoque de la asignatura. No se trató tanto de ideas extraordinarias sino más bien del modo en que se hicieron presentes: de forma novedosa, abriendo preguntas para pensar.

Estas visiones singulares y novedosas se me presentan relacionados, un hilo aparentemente invisible invitaba a conectar unas ideas con otras de forma singular y personal; se me propone prestar atención detenida vinculada a la experiencia suspendiendo las respuestas, explicaciones y la comprensión.

Se instala en mí la pregunta acerca de las cualidades del oficio docente, qué significa ser maestro y ser maestra. Mi formación inicial es la pedagogía, una disciplina en la que la docencia y la enseñanza son fenómenos centrales de estudio; y ¿cómo es que nunca me había planteado la pregunta acerca de lo que significan? En ese instante fui consciente de que durante cuatro años de formación había leído autores, escuchado a mis profesores y realizado una

enorme cantidad de actividades, pero jamás di lugar a las preguntas. Aprendí cosas, comprendí conceptos, incorporé ideas, pero en ninguna de ellas estaba yo presente, de tal manera que la búsqueda acerca del sentido de lo educativo no había tenido lugar. Fui conformando una visión técnica e instrumental del oficio docente que engarzaba a la perfección con la experiencia de escuela que había tenido en mi infancia y adolescencia. Esta toma de conciencia fue un momento de apertura y movimiento; si el oficio docente implica algo más que enseñar cosas de manera atractiva y clara, entonces, ¿qué es ese más?

Recuerdo lo revelador que fue una actividad que realicé, “Carta a un docente que me dejó huella”. Con ella pude recordar y renombrar una experiencia que había vivido cuando tenía cinco años con mi maestra de Educación Infantil, Susana. Me asombró enormemente cuan vívidos tenía esos recuerdos a pesar del tiempo transcurrido; ahora imagino la magnitud de su presencia y el profundo efecto que causó en mí la relación que establecí con ella. A grandes rasgos pude observar dos cualidades fundamentales, que ahora puedo nombrar junto a Hannah Arendt como un profundo amor al mundo y a la infancia. Susana había asumido una responsabilidad frente a la cultura y su transmisión a la par que cuidaba y se preocupaba por mí.

Junto a esta experiencia, una pregunta que mi profesora en esta asignatura del máster formuló, movilizaron el lugar desde el que miraba y pensaba las cualidades del oficio hasta entonces, abriendo una puerta hacia un nuevo camino para explorar. En medio de una conversación acerca de los premios “Global Teacher Prize” en los que se había nominado a un profesor que explica, de forma muy clara y comprensible, conceptos y ejercicios de matemáticas orientados fundamentalmente a la Educación Secundaria, a través de un canal de YouTube; la pregunta fue: ¿Tú consideras que esa situación de enseñanza entraña una relación pedagógica? ¿Consideras que este profesor es “maestro” y que sus seguidores son “sus alumnos”? Yo respondí afirmativamente, tengo un hijo que en ese momento estaba sorteando las dificultades de las matemáticas en el instituto y gracias a sus explicaciones había podido aprobar la asignatura cada año. Hoy no respondería de la misma forma porque esa pregunta ha permanecido como un murmullo durante estos años y hasta el día de hoy dejando una huella en mí. ¿Qué significa ser maestra o ser maestro?

Estos dos acontecimientos y las lecturas y conversaciones que acompañaron esos encuentros han permanecido latiendo a lo largo de estos cinco años de tesis. Se han manifestado como preguntas, como una inquietud no resuelta y que no se cierra en sí misma, sino que permanentemente me invita a pensar en ese “más” que tiene el oficio del maestro y de la maestra. Desde luego que esta inquietud es sustancial en mi tesis dado que estudiar el desarrollo de saberes experienciales en la formación inicial del profesorado, implica la necesaria responsabilidad de preguntarse qué significa ser maestro.

El oficio docente se me hizo manifiesto en ese entonces como relacional y de mediación y no como un oficio técnico e instrumental, donde se hicieron presentes la alteridad y la autoridad, la disparidad y la responsabilidad, el amor y la esperanza, el tacto y el tono pedagógicos, la novedad y el comienzo. Cuestiones que no voy a detallar aquí, debido a que forman parte del contenido del primer capítulo de mi tesis, pero que considero necesario nombrar ya que fue en ese tiempo y en ese espacio donde nació el posicionamiento pedagógico y la actitud respecto a la investigación que ahora intento cultivar y sostener.

Dado que el marco disciplinar de aquel máster y de esta tesis es el de la Didáctica, la inquietud acerca de lo que significa ser docente, derivó en pensar en qué tipo de formación podría acompañar el desarrollo de ese ser docente y en una pregunta sustancial: ¿Qué saben esos maestros y esas maestras? ¿Qué saberes sostienen el desarrollo de ese ser maestro/a que deja huella? Y en tal sentido ¿Qué tendrían que aprender los y las estudiantes en su formación inicial? La primera impresión que tuve en ese entonces emergió de un razonamiento lógico: si partimos de la idea de que el oficio docente es relacional y mediacional, no bastaría con obtener destrezas técnicas, dispositivos metodológicos aplicables o conocimientos teóricos, sino que necesitaba asumir que lo que sucede entre un docente y un estudiante necesariamente tiene que ver con lo que son y ponen juego; con la singularidad, subjetividad y disposición propios de cada sujeto.

Se trató de una proposición que me condujo a pensar, junto con diversos autores, pero en particular con José Contreras (2010, 2011, 2013), en los saberes experienciales y en el lugar que ocupa la experiencia en la conformación del ser docente. Estas nuevas concepciones provocaron un desplazamiento en

mi forma de mirar y concebir lo que significa el conocimiento y su incorporación. Se trató de un movimiento que no fue sencillo, estuvo cargado de dudas, inseguridades y temores; y requirió mi atención y estudio durante todo el proceso de investigación de mi tesis. La tensión se presentó fundamentalmente porque mis ideas acerca de lo que significaba conocer estaban arraigadas profundamente en mi sentido común, no eran cuestiones sobre las que me hubiera detenido a pensar profunda y deliberadamente, sino que las había incorporado casi sin darme cuenta a lo largo de mi vida escolar y académica. Se trataba de una forma de mirar vinculada a mi propia experiencia vital y a mi modo particular de asumir las vivencias.

Para situar en qué consistía aquello que en un principio pensaba y luego movilité, de manera muy sintética diría que concebía la experiencia como acumulación de prácticas en un sentido pragmático o como experimentación en un sentido empirista. Y el conocimiento docente como aquel que me permite acumular información de manera impersonal, tanto teórica como técnica, proveniente de fuentes de saber legitimadas, es decir, se trataba de comprender y memorizar la mayor cantidad de información disponible. En mi formación inicial tuve la oportunidad de explorar el pensamiento de diferentes autores y construir con ello una identidad pedagógica pero no fue hasta el máster que pude realizar un ejercicio subjetivo a través del cual dialogar con el mundo de las ideas desde un lugar situado, personal y singular; sacar a la luz pensamientos que tenía arraigados y me parecían intuitivos, aunque no lo eran; ponerlos en cuestión y en relación con mi biografía y las vivencias que iba transitando; e intentar formularlos como aperturas y preguntas y no como juicio preestablecidos. Esta transición se produjo en un movimiento que me permitió comenzar a distinguir el conocer del saber, explorando el sentido y el significado personal y pedagógico en torno a las vivencias y al conocimiento constituido. Asumí entonces, como una apertura para continuar explorando, que la experiencia no es lo que sucede o se hace sino aquello que nos pasa y nos deja una huella y los saberes de la experiencia como aquellos que se construyen con el pensar detenido sobre el acontecer a la vida, como un poso de sabiduría que orienta las acciones y el pensamiento sin zanjarlo, como disposición del ser ante la vida que transita los acontecimientos, preguntándose por ellos y volviendo a ellos en un movimiento recurrente.

0.2 EL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER. UN ESTUDIO PRELIMINAR

Con estas aperturas e intentando situarme en la complejidad que entraña el atender cuestiones “viejas” con nuevas miradas comencé mi Trabajo de Fin de Máster. Se trató de un primer acercamiento formal a la investigación en el que me propuse indagar el desarrollo de saberes experienciales junto a un grupo de seis estudiantes durante el Practicum II del Grado en Educación Primaria. Un estudio que me propuse llevar a cabo desde el enfoque de la Indagación Narrativa con una orientación fenomenológica. Para el análisis centré mi atención en los trabajos de escritura que los y las estudiantes realizaron (diarios, relatos de aula, memoria finales y relatos de aprendizaje), en sus cualidades y en el sentido que adquirieron, así como en la mediación y el acompañamiento que la tutora académica realizó en los seminarios y a través de devoluciones periódicas a los trabajos de escritura.

En aquel trabajo orienté las conclusiones en tres sentidos:

- La relación que se estableció entre la tutora y los y las estudiantes, desvelando fundamentalmente la disposición que la profesora presentó ante ellos. En tal sentido, reconozco la dificultad que presenta el reducido período de tiempo dedicado a los encuentros, de modo que esto permita establecer una relación pedagógica. El rol del docente como mediador en la construcción de saberes que se hace presente como una disposición paciente que acoja la incertidumbre y la experiencia que los alumnos y que las alumnas traen consigo a través de sus relatos escritos y orales. Y un acompañamiento que lejos de brindar respuestas cerradas o indicaciones acerca de la verdad, se presente como un modo de pensar a partir de las vivencias y reflexiones que ellos y ellas ponen delante.
- La escritura como mediadora de saberes. Una escritura que fue desprendiéndose de lo académico y descriptivo hacia un espacio para pensar a partir de las vivencias. Una escritura que se fue configurando como una oportunidad para interrogar las vivencias y dialogar con ellas,

para buscar el sentido, el significado y la adecuación de las acciones y los pensamientos. Pude detectar una particular tensión que se produce entre concebir la escritura como instrumento para la evaluación o como un espacio para recoger buenas prácticas para el futuro desarrollo profesional y una escritura que no se reduzca al contar hechos y exponer ideas, sentimientos o creencias, sino que se configure como un espacio para habitar la experiencia a través de la palabra reconociendo que lo que se vive no es en sí mismo experiencia sino que esta es posible cuando se nombra la realidad.

- Los seminarios como escenario donde desplegar el encuentro intersubjetivo. Pude apreciar que algo se movilizaba a través de las conversaciones que se establecieron y en las actividades evocadoras (fotolenguaje, la caja de los compromisos pedagógicos) de la propia historia que se llevaron a cabo en los seminarios. Algo que tenía que ver con disposiciones, pensamientos, ideas y creencias pedagógicas a veces conscientes y otras no conscientes, que pudieron ponerse en cuestión en la presencia de otras ideas, pensamientos y creencias, lo cual fue activando nuevas reflexiones y pensamientos.

En el último párrafo de ese trabajo de fin de Máster, afirmo con cierto carácter taxativo lo siguiente:

“Esta propuesta formativa se vio enriquecida al promover en los estudiantes la reflexión y el conocimiento de sí mismos y de las propias ideas y modos de ser, estar y actuar. Con el desarrollo de las diferentes tareas y actividades y su mediación se han cultivado saberes profesionales y la disposición creativa y sensible a los procesos singulares y cambiantes de la práctica docente. Los relatos de experiencias han permitido preguntarse por el sentido de lo educativo y la escritura se ha convertido en recursos para desarrollar pensamiento pedagógico.”

Sin embargo, revisando esta experiencia retrospectivamente considero necesario poner en relevancia algunas cuestiones. En esta investigación que realicé hace aproximadamente seis años, a lo largo de un breve período de cuatro meses, me propuse la compleja tarea de indagar en la construcción de saberes experienciales. Se trata de un fenómeno que tiene que ver con el

universo subjetivo de las personas, al que es profundamente complejo de acceder, si es que esto es posible; teniendo en cuenta a su vez que muchas veces ni siquiera se es consciente de lo que se va aprendiendo en el momento en el que se desarrolla la experiencia de aprendizaje y que incluso en pocas ocasiones se es consciente de lo que se sabe a no ser que se detenga uno a intentar nombrarlo. Tal vez es por este motivo que se despertó en mí la necesidad de continuar indagando estas cuestiones, quedando ese trabajo exploratorio configurado como un primer acercamiento al foco de estudio de esta tesis. Otra consideración que deseo destacar es que, si algo pude detectar en toda esa experiencia, es que algo había en la escritura en relación con la construcción de saberes docentes que merecía ser nombrado y a lo que en esa ocasión no presté la atención cuidadosa y profunda que se merece.

De esta forma nace la presente tesis: “Escritura y desarrollo de saberes experienciales en el Practicum de Educación Primaria” a través de la cual en un principio me propuse estudiar el desarrollo de saberes experienciales, mediados por la escritura, en la formación inicial de maestros y de maestras durante el Practicum.

0.3 INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA. DISPOSICIÓN INICIAL

Con frecuencia mi madre cuenta una anécdota sobre mi incorporación al mundo de la palabra. Parece ser que comencé a hablar de forma tardía respecto a otras criaturas de mi edad. Tenía casi dos años y no pronunciaba palabra alguna. Algo que preocupaba a mi madre lo suficiente como para hacer una consulta al pediatra. Él, tranquilizándola, le dijo que no había problema fisiológico alguno en mí y le recomendó que disfrutase del silencio, ya que en cuanto comenzara a hablar no pararía. Y así sucedió; en un breve espacio de tiempo, abandoné ese período de contemplación para sumergirme en el mundo de la palabra y la pregunta. Con una de mis primeras frases que repetía de forma continua, me adentré en un universo de conocimiento: “¿cope...?” (¿por qué?) repetía sin cesar en busca de respuestas y explicaciones acerca de los aspectos del mundo

que despertaban mi curiosidad ¿Por qué llueve? ¿Por qué llora? ¿Por qué la luna? ¿Por qué dormir? ¿Por qué el agua? ¿Por qué la mosca?

Parece ser, dice mi madre, que ya en mis comienzos mostraba una intensa curiosidad por el mundo y una necesidad de hacer preguntas, de conocer y comprender. Mi madre disfruta narrando este momento de nuestras vidas, de tal forma que he escuchado esta anécdota en muchas ocasiones y le he ido dando un sentido propio y diferente en distintos momentos, tal es que son nuestras historias vividas, narradas y conversadas las que llenan nuestro mundo de significado (Clandinin & Rosiek, 2006). Desde luego que no pretendo expresar con estas palabras, que mi historia ya estaba escrita desde mi nacimiento respondiendo a una lógica determinista o innatista, sino más bien que esta historia me permite dar sentido existencial a mi vida. Considero que siempre sostuve esa mirada curiosa y ese deseo por comprender y conocer, un deseo que fui interpretando y recreando en diversos escenarios y momentos. Es en esa curiosidad y en ese deseo por saber que ya se hacía presente a edades tan tempranas, donde se ha ido sedimentando mi historia, una historia que a la vez alimenta algo del sentido de mi ser.

Algo similar me sucede con la enseñanza. A lo largo de mis años de escolarización siempre disfruté estudiando, era lo que todos llamaban una “buena alumna, aunque un poco rebelde”. Esta imagen de rebeldía que parecía proyectar posiblemente estuvo inspirada en mi necesidad de ir tentando la construcción de ideas propias y de expresarlas, de sacarlas fuera y de preguntar, de intervenir e interactuar con otros y con otras. Actitud que en mis tiempos de escuela estaba generalmente penalizada, un contexto donde se valoraba el silencio pasivo del alumno. Digo generalmente, porque también tuve maestros cuyo recuerdo hoy me inspira, que presentaban una actitud responsable frente a lo que enseñaban y frente al cuidado de las criaturas (Arendt, 1996). Cuando siento que aprendo algo, en mi interior se moviliza y activa una necesidad de sacar fuera esa sensación de comprensión y de descubrimiento de la belleza del mundo, una luz muy potente, de la que habla María Zambrano al hablar sobre la vocación del maestro, que necesita expandirse.

Esta breve exploración biográfica no persigue un sentido de verdad sino un sentido existencial, se trata de la interpretación que en el presente puedo dar a

la historia que me sostiene, presentándose como una brújula que orienta mi lugar en el mundo de la educación. Investigar y enseñar son dos acciones que movilizan mi vida, se encuentran conectadas indisolublemente. Investigo primariamente para aprender, para dar forma y sostener mi mirada, para saber que cuestiones son importantes cuidar y cultivar; y aprendo para vivir y para enseñar. No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño, continuo buscando e indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. (Freire, 2006, p. 30). Considero que, en todos los campos del conocimiento, pero sobre todo en el de la educación que es el que me ocupa, la docencia ha de estar sostenida en una curiosidad permanente para dar sentido y significado a la vida, para comprender-se, para explorar-se, porque aprender a enseñar y a investigar es ante todo un trabajo sobre sí (Blanco, 2010).

0.4 SITUANDO LA ESCRITURA EN EL INICIO

En estos últimos años, junto a mi iniciación a la investigación sobre la experiencia educativa, tuve la oportunidad de comenzar un camino en la docencia universitaria. En una asignatura que compartía con mi directora y maestra Ester Caparrós, sucedió algo que nació del propio devenir del curso. En un entorno virtual, donde los cuerpos estaban ausentes del aula debido a la pandemia y al confinamiento, tuvimos la necesidad de hacernos presentes: ¿Cómo hacer cuerpo cuando no podemos vernos, sentirnos, percibirnos, tocarnos, oleros? Esta era una necesidad personal, de la que no era consciente en ese momento, pero a la que logré dar forma en el pensamiento tras este acontecimiento y siguientes reflexiones que me provocó. Considero que esta inquietud mía, con infinitos matices, estaba presente también en todas las estudiantes y en la profesora.

En una clase de la asignatura “Análisis de la Práctica Escolar” del grado en Educación Infantil conversábamos junto a las estudiantes sobre el valor de la

escritura. Una pregunta me asaltó durante toda esa mañana ¿Qué valor tiene para ti escribir? Cuando tuve la oportunidad de intervenir, casi concluyendo la jornada, expuse mi condición de inmigrante. Llevo fuera de mi país desde hace casi veinte años. Quien haya partido de su tierra natal para comenzar su vida en un territorio extranjero lejos del hogar materno que estructura la vida, conoce muy bien la sensación de ausencia que se padece. Todo parece derrumbarse, no hay miradas cálidas, ni abrazos tibios que te sostengan. De un momento a otro desaparecen los cuerpos amados y conocidos, y con ello los gestos y las palabras de otros y de otras que dan marco a tu vida. Sabes también que tu ausencia es percibida por aquellos que se quedaron. Así es que comienzas a escribir cartas, de las de antes, las de puño y letra, la que requerían borradores y sosiego, las que necesitaban del ambiente oportuno para ser narradas, las que nacían de la vida cotidiana dando sentido a lo que parece insignificante y pasa desapercibido, las que son cuerpo, vida y deseo (Recalcati, 2016). Creo que a través de ellas esperas trasladar materialmente algo de lo que en tu vida va aconteciendo, de lo que vas siendo, de la huella que el paso del tiempo y las nuevas experiencias van dejando en ti. En esos sobres que al depositarlos en un buzón dejan la sensación de que te desprendes de algo importante, de un trozo de tu vida, colocas también el primer mechón de cabello de alguno de tus hijos, una fotografía del primer día de clases, el boletín de notas, un patuco que ya no usan y lo rocías con la colonia con la que sueles perfumar a tus hijos. En ese sobre se va parte tu historia, de tu memoria en palabras y deseas que al ser recibido provoquen sensaciones y recuerdos en los destinatarios, que te sientan de alguna manera presente.

Cuando narré esta historia en la asignatura no lo hice de manera deliberada, sino que fue un asalto, algo improvisado que emergió de la conversación. Las estudiantes se conmovieron, es un relato personal con el que te expones y expones también una relación con el contenido sobre el que estás trabajando. Pero esa conmoción fue más allá, nunca los seres humanos habíamos sentido la ausencia de los cuerpos y con ello el reconocimiento de lo importante que tiene la presencia. Nos estábamos “dando cuenta” (Larrosa, 2003) de algo que es sustancial en la educación, de algo que para las maestras es necesario para poder establecer una relación con las criaturas. Y decidimos materializar esta experiencia en una carta, un amigo invisible a través del cual poder regalar a

alguna de las compañeras (eran todas mujeres) un retazo de nuestra vida, un trocito de nuestra experiencia.

La huella de este acontecimiento quedó resonando en mí durante todo el tiempo de esta tesis; por eso es oportuno contarla aquí. Esta experiencia dio un sentido particular a mi foco de estudio, comprendí algo más profundo sobre la escritura que hasta el momento se me escapaba, y dejó una huella que me resulta muy difícil de explicar y por eso he dejado que la historia hable por sí misma (van Manen, 2003). A su vez, considero que ese suceso habría sido insignificante o que incluso no habría sucedido de no ser porque mi inquietud, mi pregunta, mi estudio tenía puesta la atención en la escritura. Esto es un rasgo fundamental en lo que considero investigar en educación y también en el aprender. La vida y la historia personal y también lo que se va estudiando, va dejando pequeñas huellas, como llamadas de atención que quedan pululando por la memoria, a veces de forma muy oculta e invisible. Esos indicios o llamadas de atención son susceptibles de ser olvidados, pero un día algo sucede y una conexión que parece mágica, pero no lo es, se establece. Un montón de situaciones, pensamientos, acontecimientos cobran sentido, se condensan y te vienen a contar lo que para ti significa una determinada cuestión. Considero que eso sucede cuando te involucras en el estudio de algo y te haces permeable, cuando te liberas de las presiones del tiempo y de las exigencias del trabajo, y prestas atención a la vida con una pregunta que está latente todo el tiempo, que te murmura al oído y se va presentando borrosa ante tus ojos. Vives la vida, cumples con tus funciones profesionales y tus actividades vitales y en el fondo de eso, casi sin estar presente, esa pregunta que está rumiando en silencio (Zamboni, 2009) por “sí sola” te deja ver, te invita a darte cuenta de algo que quizá ya conocías.

0.5 CURSAR Y RECURSAR. ESTRUCTURA DE ESTA TESIS

El trabajo de investigación de estos cinco años situó su horizonte en indagar en la experiencia vivida por un grupo de estudiantes del grado en Educación Primaria durante sus períodos de prácticas. Con el foco de investigación puesto en: **Estudiar el desarrollo de saberes experienciales en la formación inicial de maestras y de maestros durante el prácticum a través de procesos de escritura reflexiva.**

Practicum y formación inicial se configuran como el contexto general de la investigación que se concretó en dos grupos de estudiantes (doce en total) junto a sus tutoras profesionales. El marco epistemológico y la propuesta metodológica de estas profesoras se concreta en una Pedagogía Narrativa o de la experiencia. Y la escritura se convierte en el instrumento que posibilita el desarrollo de saberes experienciales. Escritura y saberes se convirtieron en el foco de atención del estudio, en el que he intentado desvelar cómo se va desarrollando un pensamiento propio, anclado en la experiencia y mediado por la escritura y el acompañamiento de las tutoras. Esta indagación acerca del desarrollo de saberes experienciales mediados por la escritura se produjo en un movimiento recursivo que se estructuró en torno a lo que he considerado los tres contextos del prácticum: i) El aula y la escuela como lugar de vivencias, ii) el momento de la escritura y iii) los tiempos de mediación proporcionados por la Universidad. Estos tres contextos: Vivencias-Escritura-Mediación son claves en esta tesis para pensar el proceso formativo y para descubrir algo del movimiento que requiere el desarrollo de saberes experienciales

Indagar en la experiencia supuso establecer con los y las participantes una relación de investigación que me permitió, por un lado, explorar en lo que vivieron y en cómo lo fueron viviendo en un ambiente de escucha y comprensión pedagógica; por otro lado, la oportunidad de que sus experiencias resonasen en mí para abrir preguntas en busca de significados. Los y las estudiantes se vieron inmersos en un proceso formativo que tuvo como fundamento metodológico una pedagogía narrativa o pedagogía de la experiencia, donde la escritura y la conversación se situaron como ejes

mediadores entre las vivencias y el desarrollo de sus saberes experienciales. En tal sentido, el estudio de las producciones de escritura, así como el de los espacios de conversación y mediación se convirtieron en el foco de este estudio.

Este complejo y recursivo proceso se concretó en espacios de indagación bibliográfica continua que me permitió comprender con mayor profundidad mi estudio abriendo preguntas e interrogantes, en diálogo con lo que iba comprendiendo y atendiendo del proceso de indagación. Estas instancias de indagación en el campo se sucedieron e intercambiaron con momentos de análisis, reflexión y escritura. Para poder exponer esta tarea he estructurado este informe en cinco capítulos.

En la **Introducción** expongo aspectos de mi biografía y antecedentes profesionales y la relación que establezco entre ambos. Me propongo hacer notar el modo en el que me he ido posicionando ante la investigación, destacando algunos acontecimientos de mi vida que son la base de mi mirada y mi disposición ante el fenómeno educativo, a fin de hacer notar el aspecto histórico y narrativo de la experiencia de investigar y de enseñar.

En el Capítulo 1, titulado **“Oficio docente, saberes y formación. Perspectivas”** presento las aportaciones que considero más relevantes para comprender el contenido de este trabajo, a la vez que ayudan a pensar en la experiencia de la escritura que los y las estudiantes han vivido a lo largo de sus tres años de prácticas. Cabe destacar en este sentido que estas fuentes citadas son algunas de todas las fuentes consultadas. En primer lugar, presento lo que considero son las cualidades del oficio docente intentando responder a una pregunta sustancial que nace del deseo que orienta a las y a los estudiantes en formación: “Prepararse para ser buenos maestros y buenas maestras”. En este punto pongo en relación aquellas fuerzas que operan en la configuración del oficio docente y que podrían estar condicionando el desarrollo de sus identidades, a la vez que presento una alternativa posible que parte del presupuesto de que el saber docente es un saber relacional. Un saber que reclama un tipo particular de formación inicial.

Derivado de este planteamiento, en el segundo subapartado, me detengo en exponer que el saber de las y los docentes es un saber encarnado, un saber

relacional, una disposición comprendida como un modo de ser, estar, sentir y pensar frente a la relación educativa. Se trata de saberes que están vinculados a la práctica y a decidir qué es lo adecuado en cada situación (Biesta, 2017; Contreras, 2010). Expongo cuatro líneas de pensamiento complementarias que han desarrollado estudios al respecto de estos saberes: conocimiento práctico personal (Connelly & Clandinin, 1998), conocimiento pático (Van Manen, 2015), sabiduría pedagógica (Biesta, 2017) y saberes de la experiencia (Contreras, 2011).

En el tercer subapartado del capítulo 1, me detengo a indagar en la formación inicial del profesorado, dado que es el contexto de esta investigación. En él presento dos corrientes que se preocupan por la formación de maestros y maestras atendiendo a la experiencia y a la subjetividad, a la reflexión y el pensamiento y a la escritura y la conversación. De esta forma, y siguiendo a autores como Phillippe Perrenoud, Donald Schön, Maurice Tardif y Fred Korthagen propongo una formación del maestro como un profesional reflexivo. Y junto a autores como Andrea Alliaud y Jorge Larrosa propongo la formación del maestro como un oficio artesano.

En los subapartados cuarto y quinto centro la atención en propuestas formativas que centran su atención concretamente en el desarrollo de saberes experienciales, teniendo como eje los estudios realizados por José Contreras (2010, 2011, 2013). Se trata de una formación con énfasis en la experiencia, que propicie la reflexión entendida como un proceso de transformación y la construcción de saberes vinculados a sus propias prácticas y vivencias. A su vez, propongo un marco teórico para sostener lo que en esta investigación significa la experiencia de escribir.

En el Capítulo 2, “**Metodología de la investigación. Corsi e Ricorsi**” presento lo que ha supuesto el proceso de investigar, el modo en que se fue configurando, así como las bases epistemológicas que fundamentan los procedimientos llevados a cabo. Inicio el capítulo dando cuenta de dos cuestiones, la primera de ellas tiene que ver con las motivaciones personales y los antecedentes profesionales que inspiran este estudio en el que considero la experiencia como eje y en la segunda cuestión fundamento mi consideración del método de investigación como un camino recursivo y espiralado. En un segundo momento,

doy cuenta del paradigma interpretativo y cualitativo que sostiene el trabajo realizado, centro la atención en lo que implica estudiar la experiencia educativa en tanto que experiencia vivida, lo que queda definido en una indagación narrativa (Clandinin & Connelly, 2000) con orientación fenomenológico-hermenéutica (Van Manen, 2003). Por último, describo de manera detallada el proceso transitado delimitando los instrumentos y técnicas de recogida de información, las fases en las que se estructuró el estudio de campo, así como el enfoque llevado a cabo para el análisis de los datos.

Atendiendo a la complejidad que implica analizar, explorar y exponer los cambios que se fueron produciendo en las y los estudiantes a través de los complejos procesos de escritura y pensamiento a los que se vieron sujetos, cabe destacar que este recorrido de investigación recursivo y dilatado en el tiempo requirió previo a explicar y exponer el trabajo de campo en concreto, un “narrar” detenidamente el proceso de trabajo con las estudiantes. Lo cual se concretó en un modo particular de presentación de este informe en el que la escritura fue convirtiéndose en algo más que una exposición de resultados, manifestándose en mí como un modo de seguir explorando y pensando a la par que componía este informe.

En el Capítulo 3, “**Los artículos y su sentido. Escritura y saberes experienciales**” se recogen las publicaciones que componen esta tesis:

- **Publicación 1.** Artículo de revista: Pañagua Domínguez, L.A.; Martín-Alonso, D. y Blanco García, N. (2019) Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (3), 11-28. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>
- **Publicación 2.** Artículo de revista: Pañagua Domínguez, L., Martín-Alonso, D. y Blanco García, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96, (35.2), 29-46. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>

- **Publicación 3.** Capítulo de libro: Pañagua Domínguez, L.A. y Blanco García, N. (2020). Del encuentro con la diversidad al descubrimiento de la singularidad durante el prácticum. En Caparrós Martín, E.; Gallardo Gil, M.; Alcaraz Salarirche, N. y Lavinia Rizzo, A. (Eds.). *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*. (Pp. 187-198). Octaedro. ISBN: 978-84-18348-97-6

En el Capítulo 4, **“De las vivencias a la experiencia. Escritura, conversación y re-escritura”**, dado que esta tesis se presenta bajo la modalidad de compendio de publicaciones, compongo los hilos de sentido que recorren cada uno de esos resultados parciales a la luz que aporta la distancia temporal respecto al momento de su composición y de los pensamientos que fueron emergiendo en el camino. Se trata de un intento por dar sentido integral a la tesis en relación con dichos artículos desde una mirada global acerca de lo que significó la experiencia vivida en la investigación.

Por último, en el Capítulo 5, **“Investigar la experiencia de escribir. Aperturas”** presento las huellas y resonancias que emanan de todo el proyecto de investigación. Presto atención a tres cuestiones que considero fundamentales para comprender lo que puede significar el Practicum y lo que reclama a la formación inicial de maestros y de maestras: i) La escuela como lugar de vivencias; ii) la escritura como un espacio para dar sentido a lo vivido y para cultivar una mirada pedagógica y con ello saberes experienciales; y iii) la conversación como un espacio de mediación entre la experiencia y la escritura.

Investigar es también investigarse, en este camino de cinco años he ido cultivando una forma de mirar el mundo de la educación y la investigación que difícilmente puede quedar reflejado en las palabras que acogen esta tesis. Así es que, mientras he ido aprendiendo a investigar la experiencia de la escritura como mediadora en el desarrollo de saberes experienciales, he ido cultivando también una relación con la escritura y con mis propios saberes. Ha sido un camino recursivo, en el que pasado y porvenir ocuparon el presente, en el que

la reflexión como un acto de vivir la vida, pensar en ella y volver a la vida estuvo permanentemente presente. Un camino en el que la novedad se hizo presente, de manera conceptual y experiencial volviendo a encontrarme con ideas “viejas” que por efecto del devenir de la vida y de la investigación se presentaron novedosas. Y un tiempo también para conocer lo que significa investigar con otros y otras; tal es así que nada de lo que he podido experimentar habría sido posible sin su presencia.

1 OFICIO DOCENTE, SABERES Y FORMACIÓN

-Perspectivas-

Aunque estamos mal hechos, no estamos terminados; y es la aventura de cambiar y de cambiarnos la que hace que valga la pena este parpadeo en la historia del universo, este fugaz calorcito entre dos hielos, que nosotros somos.

Eduardo Galeano, La escuela del mundo al revés.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

1.1 EL OFICIO DOCENTE

Qué significa ser maestra o ser maestro es una pregunta radical en lo que respecta a nuestro oficio, forma parte nuclear de su red conceptual. Quien se dedique a la enseñanza, a la pedagogía o a la educación, de manera más o menos consciente, tiene encarnada esta interrogación y alguna vez, directa o indirectamente, se ha hecho esta pregunta. Una pregunta que así formulada tiene cierta apariencia aséptica, y en este sentido podría responderse recurriendo a un diccionario de la lengua. Sin embargo, y dado que lo que estoy proponiendo es que quien se hace esta pregunta es un profesional de la educación, a ella subyace un componente ético: ¿Qué significa ser un buen maestro? ¿Qué hay que hacer, saber, pensar, sentir para ser una maestra que deje huella?

Otra cuestión que se desprende de esa pregunta aparentemente sencilla pero que entraña una gran complejidad, es que, al intentar responder a ella, muy probablemente se apele a la experiencia personal, pensando al menos desde dos lugares: en un maestro o una maestra concreto que para nosotros o nosotras ha sido significativo/a, o en alguna situación pedagógica que hemos vivido como maestros o maestras y que nos ha interpelado invitándonos a pensar en nuestras decisiones o acciones. Esta inquietud que puede convertirse en un propósito, en una espera o en una proyección, acompaña a las y los estudiantes de magisterio cuando comienzan sus estudios y a lo largo de toda la carrera: “Voy a la Universidad para aprender todo lo que necesito para poder ser una buena maestra en un futuro”. Es una inquietud que ha estado presente en las estudiantes que junto a mí indagaron en la construcción de sus saberes docentes a lo largo de los cuatro años en los que se prolongó esta investigación.

El modo en que se conceptualiza en cada momento histórico el oficio docente y la educación está sujeto y atravesado por corrientes paradigmáticas y tiene valor personal, institucional, histórico, político, cultural y ético. Se trata de corrientes que intentan domesticar o neutralizar el lugar que ocupa la escuela

y, con ello, la figura del maestro o de la maestra (Masschelein y Simons, 2014). No es tema de esta tesis indagar en el universo de visiones que se encontraron disponibles a lo largo del tiempo. Sin embargo, dado que son fuerzas que operan en la construcción simbólica del oficio docente, considero oportuno situar en el contexto en el que vivimos, de qué podríamos estar hablando quienes nos dedicamos a la educación, y en concreto las maestras y los maestros en formación, cuando nos cuestionamos la función de la escuela y cuando nos proponemos formarnos en el oficio docente.

La discusión que deseo plantear en este punto es que la forma en que se encarnan las visiones de la enseñanza, si bien son personales, están condicionadas, delimitadas y atravesadas por fenómenos diversos. Dicho de otro modo, las visiones del mundo pasadas, el pensamiento hegemónico y contrahegemónico presente, los intereses y el poder político y económico, es decir, las narrativas culturales, institucionales y sociales, operan en la visión que conforman las y los estudiantes de magisterios acerca de su “ser docentes” (Rivas Flores, 2018). ¿Cuáles son esas visiones o perspectivas acerca de lo que significa ser maestro o maestra en la sociedad actual, que podrían estar operando en la construcción subjetiva de las y los estudiantes? ¿Cómo se relacionan unas perspectivas con otras? ¿De qué modo afectan a los y las docentes en formación?

1.2 FUERZAS QUE OPERAN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO

Jan Masschelein y Marteen Simons (2014) en su libro “Defensa de la Escuela” hacen notar que, a lo largo de la historia, la escuela ha estado permanentemente sujeta a reformas y mejoras. Tanto quienes pretenden perpetuar el orden y sus estructuras como quienes tienen un proyecto futuro, utilizan a las nuevas generaciones para sostener el viejo mundo o para dar vida a través de ellos a los nuevos órdenes. Es decir, tanto conservadores como progresistas enuncian sospechas hacia los educadores y hacia las educadoras y hacia la escuela. Hay quienes se proponen reformar la escuela y el oficio

docente orientándola hacia la optimización en el rendimiento del aprendizaje y quienes se proponen refundarla recuperando los principios de la escuela tradicional. Ambos movimientos, aunque desde perspectivas diferentes, consideran la existencia de la escuela y de los docentes como algo funcional y como un organismo que sirve para cumplir con ciertos propósitos: “Se centran exclusivamente en los propósitos que se le asignan y en la expectativas predefinidas que está obligada a cumplir” (p. 8). Así, la existencia de la escuela se justifica por las funciones externas a ella que debe cumplir. Pero ¿qué hace que una escuela sea escuela?, ¿qué un maestro sea maestro?, ¿cuál es la naturaleza de su existencia?

Ya a mediados del siglo XIX, John Dewey describe que la tendencia pedagógica preponderante en ese momento se encontraba en crisis dados los cambios sociales, la proliferación de la industria, la universalización de los sistemas educativos y los nuevos aportes de la psicología. De esta forma, la doctrina de la “disciplina mental”, corriente hegemónica del momento, se encontraba sujeta a transformaciones. Comienza así un período reformista en el que se pueden apreciar tres tendencias: humanista, desarrollista y la doctrina de la eficiencia social o eficientista. La corriente humanista se proponía impulsar una educación de la infancia basada en el desarrollo de la racionalidad por medio de ejercicios de la voluntad, el plan de estudios y la dirección de los y las estudiantes por parte del maestro y de la maestra ocupan en esta tendencia un lugar central. Por su parte, los desarrollistas, al amparo de los aportes de la psicología, asumían que estos permitían al fin, analizar el modo en que las criaturas aprenden. Con el centro de atención puesto en los niños y en las niñas consideraban que los planes de estudio estaban en contra de las tendencias, deseos y de la naturaleza de los niños. Estos ponían el énfasis en planes de estudios sobre la naturaleza, centrados en el juego y con una importante dimensión moral. En otro sentido, los adeptos a la eficiencia social basaban su visión en los estudios de Thorndike considerando que la escuela debe preparar a los y las estudiantes para ciertos trabajos, ya que las “destrezas genéricas” no se transfieren fuera de la escuela. Es una visión del aprendizaje y de la inteligencia de origen hereditario, por lo que se basan en mediciones y estándares para controlar el mundo. Crearon, con esta orientación, mecanismos de control social para una sociedad estratificada. (Dewey, 2004)

Para el citado pensador forman parte de la educación tradicional o conservadora los seguidores de la disciplina mental y los humanistas, y son progresistas los seguidores del desarrollismo. Por distintos motivos y en base a diferentes argumentos, Dewey realiza una crítica a todos estos modelos. El autor plantea la necesidad de una ruptura frente a los modelos de la educación tradicional. Sin embargo, observa que lo que se está proponiendo como educación progresista tampoco responde adecuadamente a las necesidades de la educación, ya que se construye y se sostiene a partir de una ruptura con lo viejo, pero partiendo de las mismas premisas. El modelo tradicional y el modelo progresista podrían verse como dos caras de la misma moneda, en tanto los progresistas formulan exactamente lo opuesto al modelo tradicional, quedándose en un nivel abstracto y sin formular en detalle un modelo práctico pedagógico alternativo. Inclinedos a lo opuesto, los progresistas podían ser tan anti-educativos, como los conservadores.

Como puede notarse, nos encontramos desde mediados del siglo pasado y hasta la actualidad en un momento de crisis y de reforma, y al igual que en el contexto deweyano de finales del siglo XIX, distintas fuerzas ostentan el control de la educación. A mediados del siglo XX, se han comenzado a implementar diversas políticas reformistas de corte neoliberal y neoconservador que se han extendido a la gran mayoría de los sistemas educativos. Tras la segunda guerra mundial, a través de políticas socialdemócratas, surge el estado de bienestar, que entre otras cosas aboga por universalizar la educación. A finales de los años 80 con el auge del neoliberalismo económico que aboga por favorecer el crecimiento de lo privado en detrimento de lo público, las lógicas del mercado impregnan todas las áreas de la vida y desde luego también las de los sistemas educativos, a nivel económico, político e ideológico (Pérez Gómez, 2012).

En tal sentido, afirma Marina Garcés (2020), nos encontramos en un momento de crisis histórica de la educación, ya que los modelos educativos vigentes han dejado de ser evidentes. No se trata de una crisis de la educación en sí misma, sino de una crisis del mundo en tanto toda educación es una visión del mundo. Entre lo viejo que no termina de morir y lo nuevo que no acaba de nacer, y ante el desconcierto que genera ese futuro incierto que nadie sabe muy bien cómo será, los modelos tradicionales dejan paso a perspectivas de cambio e “innovación” que prometen adaptarse a la incertidumbre futura. La narrativa

que adquiere fuerza es “ir de un pasado conocido a la innovación que apunta a un futuro desconocido”. Se sabe que lo viejo no funciona y también se sabe que los cambios educativos tienen que apuntar hacia un lugar desconocido, de esta forma se vacía el debate de profundidad, no hay nada que debatir, o más bien, queda neutralizado como una rivalidad entre metodologías. Los cambios que se van presentando son veloces, y en esta urgencia no hay tiempo para detenerse a pensar, es necesario actuar y actuar rápido. Así pues, lo que opera en las maestras y en los maestros en formación cuando piensan en su oficio es el sentido común, el cual está controlado por las lógicas del mercado con tendencias neoliberales y neoconservadores que ostentan el control sobre la educación y se disputan el futuro acerca de los discursos pedagógicos con promesas de salvación.

En ese mismo sentido, afirman Masschelein y Simons (2014), dos acontecimientos demandan la transformación de la escuela y el oficio docente en la actualidad. Por un lado, las nuevas corrientes que ostentan la definición de cómo, cuándo, dónde y qué se aprende, “aprendemos a lo largo de toda la vida, en cualquier parte y de cualquier fuente”, junto al principio rector de la organización de la educación como agente cualificador; la función de la escuela se reduce a certificar aprendizajes, y son los gobiernos quienes dotan a las instituciones escolares de esa autoridad de validación, la función docente se reduce a cuantificar y certificar los aprendizajes independientemente de dónde sean adquiridos. Por otra parte, la segunda fuerza operante sobre el rol docente y la función escolar guarda relación con la era digital y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este contexto permite que el aprendizaje se centre en el aprendiz (Biesta, 2010, 2017), que, gracias a estos espacios de información, puede aprender autónomamente y adaptando los contenidos y propósitos a sus necesidades “individuales”, de esta forma los maestros y las maestras se convierten en evaluadores que monitorizan el aprendizaje de los estudiantes. El rol del docente pierde fuerza y la escuela protagonismo: el aprendiz individual comienza a ser el centro del aprendizaje, puede aprender en cualquier lugar y contexto y a lo largo de la vida

Podemos observar que todas esas fuerzas que estructuraban el contexto de finales del siglo XIX siguen, con sus matices, operativas en las demandas que se ejercen sobre la escuela y en las exigencias que determinan el rol docente. Y

quizá esas declaraciones de reforma, innovación, progreso o modificación podrían analizarse como la historia de una domesticación en contra de la fuerza democrática, pública y de renovación del mundo que pueden suponer. Desde el comienzo de la escuela de la modernidad (siglos XVIII y XIX en occidente), atendiendo a esta lógica de la domesticación, la cultura, el mundo que se transmite a las nuevas generaciones, adopta la forma de significados ya concebidos (nuevos y viejos) pero siempre preconcebidos. Centrado en determinados aspectos de la cultura, el maestro se convierte en un representante del mundo y su función es la de transmitir conocimientos. Esto es lo que hoy suele asumirse como una educación de corte tradicional. Pero en la actualidad la figura del profesor como centro de la enseñanza cedió lugar al alumnado: La creencia en la tradición y en la transmisión ha sido reemplazada por la creencia en el poder creativo del individuo y en el carácter único del aprendiz. Pero tanto si el modelo se encuentra centrado en el maestro o si se encuentra centrado en el alumno, los contextos de enseñanza bloquean la posibilidad de renovación del mundo, en el sentido en el Hannah Arendt habló de la educación como comienzo, como renovación, como amor a los recién llegados y amor a la cultura. Ya sea como transmisor que comunica conocimientos, como facilitador de aprendizaje que propone a las criaturas crear sus propios aprendizajes, se abandona tanto la responsabilidad de cuidado del mundo, así como como la promesa de responsabilidad de renovación que las nuevas generaciones traen.

1.2.1 LA DOMESTICACIÓN DEL MAESTRO

En un escenario sumamente complejo, diversas fuerzas tácticas difícilmente reconocibles moldean la concepción que los y las docentes en activo o en formación construyen acerca de su propio oficio. ¿Qué cuestiones atraviesan la construcción subjetiva de los y las estudiantes de educación? ¿Cómo podrían estar apreciándose a sí mismos y a sí mismas quienes se preparan para ser docentes atendiendo al contexto actual? ¿De qué manera las corrientes que ostentan/pretenden colonizar la escuela y el oficio docente podrían estar sedimentando las concepciones que las maestras y que los maestros en

formación construyen sobre sí mismos/as? ¿Cuáles son esas tácticas de domesticación?

Masschelein y Simons (2014) categorizan las narrativas culturales, sociales, políticas e institucionales en dos grandes grupos atendiendo al origen de la demanda: fuerzas que operan desde fuera (politización, familiarización y naturalización) y fuerzas que operan desde dentro de los propios sistemas educativos (tecnologización, psicologización, popularización).

Dichos autores afirman que vivimos en una sociedad sumamente compleja, con problemas sociales de diversa índole, que son o deberían ser responsabilidad del estado, los gobiernos y las políticas. Sin embargo, cada vez con más frecuencia se cede esa responsabilidad a las escuelas y se exige a los docentes solventar dichos problemas convirtiéndolos en problemas de aprendizaje traducidos en competencias o contenidos a desarrollar dentro del ambiente escolar y en el encuentro del aula. Se ensancha la responsabilidad de los y las docentes y se deposita en las nuevas generaciones la obligación de salvar el futuro de la sociedad, adoctrinándolos. En esta línea, la educación adquiere un tono utilitario y los maestros se ven abocados a aportar destrezas utilizables a sus estudiantes con ese fin. Esta realidad deviene en un currículum repleto de competencias para la vida, así la función del maestro se reduce al aprendizaje-competencia-cualificación-utilizabilidad". En esto consiste la politización de la educación como mecanismo de domesticación del maestro. En un sentido similar la familiarización del rol docente exige a los maestros y a las maestras ocuparse de los vacíos que no asumen las familias en la educación de sus hijos e hijas. Dado su "amor a la infancia", encarnan cierto rol de cuidado, dejando de lado su función de transmisión del mundo y de la cultura del que deben responsabilizarse. Con el foco de su trabajo puesto en la suplantación del rol de las familias, los maestros se convierten en niñeras y las escuelas en guarderías.

Además de asumir en sus espaldas dicha responsabilidad la función docente está teñida por cierto halo de seleccionador natural, debido a la particular concepción de las diferencias en la modernidad, que entiende que ser diferentes y promover la diversidad propia de los contextos escolares actuales, significa que todos tenemos un talento, una capacidad o una inteligencia propia que, en aras del bien común y del desarrollo social, cultural y económico,

debemos desarrollar. Esta concepción que, enarbolando la bandera de atención a la diversidad, favorece la supremacía de la individualidad, exigen a los/las docentes ejercer el rol de “selectores naturales” y favorecer al máximo las capacidades de cada sujeto a través de itinerarios formativos personalizados, pero en base a un curriculum homogéneo basado principalmente en el desarrollo de destrezas predeterminadas por las políticas y las diferentes administraciones. A este mecanismo de domesticación Masschelein y Simons le han denominado naturalización.

He conceptualizado las tres fuerzas que operan de manera externa en la domesticación del oficio docente y de la función de la escuela. Tal y como he enunciado con anterioridad existen a su vez tres mecanismos externos: tecnologización, la psicologización y la popularización.

En cuanto a la tecnologización cabe destacar que, si bien la educación tiene un componente técnico, cuando los criterios por los que se define la práctica educativa y el buen desarrollo del oficio están supeditados a las técnicas, estas se convierten en un sistema totalizador y de domesticación (Bárcena y Mèlich, 2014). En tal contexto, la aplicación y selección de la técnica más adecuada por parte de los y las docentes, dentro de la estructura mercantilista, tiene cómo criterio fundamental la optimización del rendimiento basado en su eficiencia y eficacia y en la búsqueda de la excelencia. Las técnicas más adecuadas son definidas externamente limitando el campo de acción docente a la experimentación y aplicación, vaciando de sentido sus prácticas y convirtiéndolos en sujetos de control de la optimización de las estructuras institucionales. De tal manera, la tarea de educar se instrumentaliza como un ejercicio de fabricación del otro para volverlo competente para la función que tiene como destino. La excelencia se traduce en innovación permanente vaciada de sentido pedagógico, ya que excelencia e innovación van de la mano en el camino de la optimización de los recursos institucionales.

Psicologización y popularización de la escuela son dos características fácilmente identificables dentro de las aulas, con ellas se desplaza la función docente desde la responsabilidad pedagógica hacia dimensiones que tienen más que ver con cuidados terapéuticos y de entretenimiento. En una sociedad altamente competitiva en la que se prioriza la “búsqueda de la felicidad”, el bienestar

permanente y la estimulación y el disfrute continuo e inmediato; el estudio y el aprendizaje que requieren sacrificio, disciplina, trabajo, interés y tiempo entran en contradicción. Los maestros y las maestras se ven abocados en la tarea de estimular y motivar a los y las estudiantes y de establecer prácticas entretenidas y divertidas. Esta condición desvirtúa un componente esencial de la educación: que la escuela o el espacio de encuentro sea un acontecimiento fuera del mundo habitual, aprender requiere ir más allá del propio mundo, ampliando la visión que tienen sobre este. El acto pedagógico se convierte en algo que no se realiza por amor al mundo, sino que se enmarca dentro del bienestar emocional de los estudiantes infantilizando el encuentro que lejos de ser pedagógico se convierte en algo suma y exclusivamente entretenido.

Para poder responder adecuadamente a este escenario se le reclama profesionalización y flexibilidad. La profesionalización neutraliza la esencia de su oficio, reclamándole obediencia a las demandas externas (políticas, instituciones, sociales, técnicas o científicas) o convirtiéndole en un prestador de servicios flexible en tanto funcionario público.

Podemos observar que distintos sistemas de ideas y pensamientos se configuran para delimitar la función de la escuela y con ello, definir el rol de los y las docentes a modo de creencias, juicios, significados, valores y percepciones. Estas fuerzas operan a nivel práctico, es decir, se traducen en compartimiento, comportamientos y acciones, pero a su vez, conforman la identidad y la subjetividad de los maestros y de las maestras. Es decir, estas fuerzas van sedimentando los modos de ser y estar del maestro en el aula y también de los y las estudiantes que están construyendo sus propios sentidos acerca del oficio para el que se están preparando. Estas fuerzas ensanchan las tareas y responsabilidades docentes de forma asfixiante, al punto de que no les permiten ocuparse de cuestiones pedagógicas, porque les reclaman la atención permanente a necesidades de orden emocional, social, tecnológico y burocrático. Como prestadores de servicios, deben atender a demandas externas, que pueden ser de orden político e institucional o de los usuarios finales (los estudiantes). Se les reclama prestar atención a aprendizajes con fines utilitarios, a través de la cualificación basada en competencias. Se convierten en cuidadores, y en selectores naturales de capacidades o talentos. Se asumen como aplicadores técnicos de conocimientos provenientes de disciplinas

científicas, centrando su atención en hacer para innovar en detrimento del sentido personal y profesional que podrían atribuir a sus prácticas. Son gestores y controladores de sus propias prácticas conforme a estándares que buscan la calidad y la excelencia, conceptos que he presentado como vacíos de criterio, conceptos frágiles en el sentido que responden a las necesidades y demandas externas permanentemente cambiantes. Se convierten en motivadores o animadores que buscan el bienestar de sus estudiantes, protegiéndoles del aburrimiento, del hastío y de malestar que puede provocarles, a sus ojos y a los ojos del contexto actual, el estudio.

1.2.2 EN LOS LÍMITES. UNA VISIÓN RADICALMENTE ALTERNATIVA

¿Qué elementos pueden estar condicionando la estructuración subjetiva de los maestros y de las maestras en formación? ¿Cómo se conciben como docentes y qué cualidades pueden estar atribuyendo al oficio para el que se están formando? Para dar marco a estas preguntas, en el punto anterior he definido un escenario -con tintes oscuros y un tanto alarmantes- en el que parece haberse perdido la figura del maestro entendida desde una perspectiva sustancialmente pedagógica. Sin embargo, esos planteamientos a la luz de mi obstinación por dar lugar a lo pedagógico me obligan a preguntarme si queda algún espacio, en ese escenario aparentemente devastador/devastado, para que una nueva pregunta pueda florecer abriendo caminos alternativos.

En este momento no puedo evitar apelar a una experiencia personal. Me encontraba reunida con grupo de amigos que tenían una apreciación fatalista acerca del futuro de la humanidad, y quizá solo por posicionarme en contra de sus postulados y argumentos, sosteniendo una visión totalmente contraria, afirmaba: “Yo tengo esperanza en la humanidad”. Mis interlocutores tuvieron la necesidad de preguntarme a qué se debía esa absurda e injustificada esperanza, y yo respondí que en este mundo siguen naciendo criaturas cada día y que con cada nacimiento teníamos, como humanidad, una nueva oportunidad. Muy probablemente en esos días habría estado consultando algunos textos de

Hannah Arendt y mis palabras estaban expresando lo que había quedado resonando en mí de sus ideas.

Volveré a esta pensadora en breve, pero en este momento quiero detenerme a formular algunas preguntas que sostendrán los argumentos que desarrollaré en las siguientes líneas. ¿Qué otras visiones del mundo educativo podrían ponerse en juego ante las estudiantes de magisterio, de tal modo que les permitiese cultivar pensamientos acerca del oficio en el orden de lo pedagógico? ¿Qué cualidades del oficio pueden presentarse como una oportunidad novedosa, oportunidad para lo nuevo? ¿Qué otro rol profesional, diferente al que he propuesto en el epígrafe anterior, podemos explorar? ¿Cuáles son las cualidades propias del ser docente que pueden hacer de un enseñante, un técnico, un instructor, un burócrata; un maestro? ¿Qué otras visiones de las que he propuesto hasta ahora podrían ser tenidas en cuenta a la hora de pensar el oficio docente?

He escrito en páginas anteriores, siguiendo a Marina Garcés (2020), que nos encontramos ante una crisis de la educación y si esto es así es oportuno recordar las palabras de Hannah Arendt para quien “una crisis nos obliga a plantearnos preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero, en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios.” (Arendt, 1996, p.186). La autora nos propone mirar las crisis como oportunidad, pero a su vez nos invita a hacernos nuevas preguntas, tal y como hizo John Dewey, quien ante la crisis reformista se atrevió a poner en juicio todos los modelos vigentes en su contexto, incluso aquellos a los que estaba vinculado, y propuso una visión radicalmente diferente, que no opuesta, a los supuestos operantes.

En el mismo sentido que María Zambrano en “La vocación del maestro” escrito en el año 1965, nos invita a pensar al ser humano desde todos los elementos que lo integran, ya que a lo largo de la historia del pensamiento filosófico hemos escindido al ser creando un sistema de pensamiento que sólo deja lugar a la razón, olvidándonos de un elemento constituyente de la condición humana como promesa de realización creadora, es decir, no hemos olvidado de revelar la vida, de la totalidad del ser. En una modernidad en la que prima la duda cartesiana que niega la posibilidad de conocer a través de los sentidos (Bárcena

y Mélich, 2014) se provoca una escisión de la razón y el cuerpo que niega la posibilidad de conocer a través de los sentidos, generando introspección y pérdida de lo público, del mundo común (construcción intersubjetiva, la subjetividad del yo). Lo que intento argumentar es que, ante el panorama actual de reformas, crisis y pujas, podamos pensar el oficio docente desde estos lugares diferentes desde los que se está pensando. Lugares que son propios de lo histórico, lo político, lo social, científico o técnico, volviendo la mirada hacia lo estrictamente pedagógico, retomando preguntas propias de la naturaleza de lo educativo (Garcés, 2020).

Desde el comienzo de este camino, Hannah Arendt ha estado acompañando mis pensamientos. Y como ella, diversos autores y autoras que, inspirados en su legado, elaboran una visión del mundo (y qué es la educación sino una visión del mundo) en la que queda lugar para la novedad, fueron abriendo interrogantes a partir de los que pensar e indagar. No es casual que la palabra novedad aparezca dibujada en este párrafo ya que, desde su filosofía de la natalidad, Arendt (1996) nos deja entrever que cada nacimiento es una oportunidad radical para comenzar algo nuevo, algo no previsto porque en la esencia de la educación se halla, el aparentemente simple hecho de que a este mundo lleguen nuevos seres humanos. Cada nacimiento irrumpe deteniendo el tiempo, nacer es la esperanza de llegar a ser de un ser que es capaz de acción y creación de una radical novedad (Bárcena y Mélich 2014). Una acción no en el sentido de fabricación sino en el sentido de oportunidad de que algo nuevo, que no estaba previsto ni predeterminando, pueda acontecer. Siguiendo esta tesis me pregunto, por un lado, ¿cuál es el lugar que ocupa el maestro o la maestra respecto a las criaturas que nacen y respecto a ese mundo al que llegan esos recién nacido? Y, por otro lado, ¿en qué consiste la acción humana en tanto puede albergar la posibilidad de ser y crear una total novedad en un mundo que ya existe?

Intentando dar respuesta a la primera cuestión, considero oportuno atender a que la tarea del maestro/a es una tarea de mediación entre la infancia y el mundo. Es responsabilidad del maestro cuidar y proteger a la infancia mientras les enseña como es el mundo, pero sin instruirles en el arte de vivir, salvaguardando la potencia renovadora que tienen los recién llegados como profunda novedad. Pero a su vez asume una responsabilidad frente al mundo

de cuidado y de transmisión. Dado que las criaturas como promesa de renovación y novedad serán introducida a un mundo que ya existe, los maestros y las maestras son mediadores entre el pasado y el futuro, y esto requiere una relación de autoridad y respeto al pasado y a la vez una relación de respeto, amor y cuidado hacia la infancia. El acto de responsabilizarse conduce a establecer una relación de autoridad, no sólo con el alumnado sino también con el saber, un vínculo de amor hacia el conocimiento y de “un respeto hacia el pasado”, que interpreto como una relación de libertad con el saber reconociendo las tradiciones, pero distanciándose del sometimiento a ellas, que le permita hacer una lectura singular y subjetiva sobre el mundo. En esta relación con el saber, incluso el no-saber cobra valor porque el maestro/a sabe que los límites del saber son los que animan el impulso del conocimiento (Recalcati, 2016).

Atendiendo a la segunda cuestión formulada unas líneas más arriba me planteo que, si el ser humano llega a un mundo ya existente que puede ser renovado con cada nacimiento, es la capacidad de acción la que posibilita esa transformación y ese cuidado del mundo, esa condición de acción entonces significa que puede esperarse de cada ser que nace lo inesperado, lo infinitamente improbable. Este enunciado alberga un enorme potencial para pensar la educación y el oficio docente. Por un lado, habilita el encuentro pedagógico con una apertura a lo imprevisto y a lo novedoso, a lo inesperado y a lo sorprendente. Sienta las bases para la acción humana en tanto educativa, lo que implica la posibilidad de que, en medio del acontecimiento del encuentro en primera persona entre maestros/as y estudiantes, afloren procesos intersubjetivos de creación de sentido. Reconoce una condición del ser, en tanto maestro y en tanto aprendiz, de esperanza en las posibilidades. Entendiendo que la acción, en los términos que estoy proponiendo es siempre relacional, esta frase no enuncia sólo lo que puede esperarse del individuo, sino de lo que puede crearse juntos a otros y a otras. Es también una expresión de profundo reconocimiento a la singularidad, a lo insustituible de cada uno ya que es justamente esta condición del ser humano lo que hace que esa acción sea radicalmente inesperada. Reconoce la singularidad también porque, como sujeto de acción educativa, necesita presentarse ante los otros como quienes

son, mostrar su esencia, narrar su propio relato y ponerlo a disposición de los otros y de las otras porque de eso depende lo inesperado.

Entonces el maestro y la maestra en tanto ser de acción no puede ser un burócrata, un funcionario, un técnico, un subordinado, sino que es un Maestro, es simplemente lo que es, “la figura pedagógica que habita la escuela. “Maestro de escuela”, alguien que ama y comprende su oficio, pero lo desarrolla no en un taller o en un negocio sino en la escuela” (Masschelein y Simon, 2014, p. 119) alguien que se pone en juego en primera persona, alguien que es acción, presenta y dispone su relación con el mundo ante sus aprendices, alguien que manifiesta su ser, su singularidad, su subjetividad poniéndolo en medio para que con eso algo se pueda crear. El maestro en este sentido es alguien que hace cosas consigo mismo, que se cultiva, se piensa; construye una mirada acerca del mundo porque es eso lo que coloca entre/delante de sus estudiantes. En medio de la acción educativa, de la acción entendida como un “Hazlo conmigo”, en el entramado simbólico e intersubjetivo del encuentro, se convierte en maestro ante la presencia de su aprendiz. Es alguien que se pone en juego en primera persona, alguien que, en tanto que es, se presenta a través de acciones, pero sus acciones son fruto de una relación personal con el mundo y con los otros, alguien que manifiesta su ser, su singularidad, su subjetividad poniéndolo en medio para que, con eso, algo se pueda crear.

El maestro en este sentido es alguien que hace cosas consigo mismo, que se cultiva, se piensa, se hace; que construye una mirada acerca del mundo porque es eso que “es” todo con lo que cuenta para poner entre/delante de sus estudiantes. Y esto que muestra el maestro y que configura lo que es, se manifiesta y se gesta a través de gestos y de palabras, de la acción y del relato y eso que el maestro/a relata acerca de quién es no es propiedad suya o al menos no es sólo suya, es decir, el maestro (o el estudiante) no es autor único de su ser, porque eso que es se ha tramado frente al universo simbólico construido frente/junto a otros. El maestro se convierte en maestro, su acción sólo se pone en juego, y el relato sobre sí mismo se activa sólo ante la presencia del otro, sus aprendices. No existe maestro/a sin un discípulo que lo reconozca como tal (Esteve Zarazaga, 2010).

La acción educativa no es lo que un agente (maestro/a o estudiante) realiza, sino lo que sucede entre lo que acontece develando acciones y los relatos que se construyen en ese con-vivir. En lo novedoso e incontrolable de la acción educativa se explica la fragilidad del encuentro pedagógico. De ahí que la educación no puede entenderse en términos de fabricación sino de acción. La acción sucede en el presente como el develamiento del ser, pero el relato, la construcción subjetiva (identidad), del maestro/a o del aprendiz, emerge en el devenir de una vida, de una historia no lineal que está impregnada de los apuntes de otros, de ahí lo imprevisible de la acción, no sabemos ni podemos controlar que historias van a nacer. Entonces educar no se puede entender como un trabajo sino como una acción y una acción educativa es la construcción de una identidad, el relato de una vida.

Así la educación es eso que se dirime en relación, (maestros/as y aprendices), y podría afirmar que tiene dos componentes, siguiendo a Bárcena y Mèlich (2014): acción y relato. Pero aquello que se hace no es acción, lo que se hace es la manifestación de lo que se es a través de gestos. Así como relato no es lo que cada uno cuenta de sí, lo que cada uno cuenta de si es la expresión manifiesta de la propia interpretación de sí. Acción es la creación de la subjetividad, que no es nunca acabada y por eso es histórica, es frágil y es inesperada. Acción entonces, podría ser pensamiento, que es a su vez palabras y nombramiento, palabras que se convierten en relatos co-construidos, ya que es sólo en el encuentro con otros y otras cuando podemos hablar de construcción de subjetividad.

“Educar, por lo tanto, no se puede entender como «trabajo» sino como «acción». Resumiendo, pues, tenemos ya las características de la educación como acción: pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical (nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida”. (Bárcena y Mèlich, 2014 p. 90)

Como puede apreciarse, aquello que convierte al encuentro entre maestro/a y estudiante en algo educativo es la relación que se establece entre ambos. Aprendemos en muchos contextos y de muchas personas que son excelentes explicando cuestiones de la vida, pero lo que distingue a un maestro son las

disposiciones profundas que se ponen de manifiesto en la relación que establece con sus alumnos y con sus alumnas. Disposiciones que orientan los modos de ser y estar del maestro o de la maestra y no tanto su forma de hacer, ejerciendo un determinante efecto en el modo de ser y estar de las criaturas. Al hablar de disposiciones no hago referencia a “cualidades”, “actitudes” o “sentimientos” sino más bien al sentido que orienta las acciones. Estas disposiciones profundas, no niegan la posibilidad de que el maestro y la maestra cuenten con determinadas competencias o conocimientos de orden técnico. Sin embargo, si no cuenta con estas disposiciones, que son de otro orden diferente al cognitivo, que tienen que ver con modos de ser y estar, posiblemente se entorpezca la enseñanza de otro tipo de conocimientos. Estas disposiciones o modos de ser son la esperanza pedagógica y la confianza, el amor pedagógico y el afecto y la responsabilidad ética pedagógica (Jordán, 2015).

“Nuestra exploración de la noción de la pedagogía puede, pues, sugerir que la salud pedagógica presume un sentido de vocación, un amor y un cariño por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad y de esperanza activa a la vista de la crisis reinante, una madurez reflexiva, una comprensión pedagógica basada en una capacidad para escuchar y «ver» a los niños, y una actitud generalmente simpática y confiada hacia la gente joven” (Van Manen, 2004, p. 136)

Quien se responsabiliza de las criaturas posee una esperanza incondicional respecto al valor del otro incluso sin conocerle. Se trata de una esperanza que tiene que ver con esperar y confiar; que no espera algo en concreto y determinado, como podría ser la consecución de objetivos y metas, sino que se trata de modos de mirar y concebir a la infancia, de vivir esperanzado. Confiado de que siempre se estará presente a pesar de cualquier circunstancia, nunca se abandonará a cada criatura porque sabe que, ante cualquier circunstancia, ellos y ellas podrán tener una vida propia y en este sentido es que se trata de una esperanza no condescendiente, no es un optimismo vacío y arbitrario, es realista y se funde en la confianza de que, sea como sea cada niño y cada niña, siempre es alguien y podrá crear su propio proyecto de vida.

Cuando cada niño o niña se percibe mirado con esperanza se siente reconocido y ese reconocimiento le permite creer en sí mismo. La esperanza abre

oportunidades porque permite al maestro no paralizarse en conjeturas o juicios trágicos sobre la posibilidad o imposibilidad de alguien, sin negar las dificultades confía en que cada criatura puede hacerlo, confía en que, de una manera u otra, podrán sortear esas dificultades. Es el maestro, la maestra quien mirando las posibilidades en lugar de estancarse en las dificultades dice al niño o a la niña, puedes hacerlo, vamos a intentarlo, no nos estanquemos en lo difícil, veamos más allá, miremos la realidad desde otra cara, porque las dificultades existen, pero también existen cualidades, deseos, potencialidades en sus estudiantes. La esperanza del educador depende de algunas condiciones. En primer lugar, de las convicciones que cultiva y que sustentan su acción pedagógica (por ejemplo, la seguridad de que toda persona, sobre todo un niño o un joven, tiene la capacidad de cambiar y ser mejor). Depende también de ese “no-esperar-reciprocidad” que caracteriza a muchos educadores esperanzados-empeñados en el progreso y bien de sus educandos, especialmente los que se encuentran en algún tipo de desventaja. Sin embargo, de forma paradójica, la esperanza se alimenta de la evidencia de que “todo ha valido la pena” (Ayala, 2011, 135); de la experiencia de la acción eficaz de la esperanza pedagógica en la vida de los menores (Ayala Carabajo, 2018).

El amor, en la relación pedagógica, está vinculado a la esperanza, en tanto que el adulto que ha asumido una responsabilidad ama a las criaturas no por lo que son, sino por lo que pueden llegar a ser. Se trata de un amor no afectivo o romántico, sino un amor que tiene que ver con las posibilidades que todos y cada uno albergan en sí, toda criatura trae consigo la posibilidad de transformación, de crecimiento, la capacidad de ser, su búsqueda de ir siendo, es en eso que se va siendo juntos, donde se sostiene la relación de amor pedagógico. Cuando sucede el primer encuentro entre maestro/a y aprendiz, es en el total desconocimiento del otro. La maestra entra al aula y se encuentra cada año con criaturas desconocidas, todas singulares y diferentes, a quienes no ha elegido. Este encuentro tiene la posibilidad de convertirse en otra cosa, tiene cierta “erótica pedagógica” que puede hacer que cada profesor se convierta en un verdadero maestro, y esa conversión tiene que ver con la mirada del maestro que acoge y abraza, condición previa para que cada la mirada de las criaturas le conviertan en maestro, la mirada del maestro acoge

la vida de las criaturas y las criaturas se abren o no al encuentro, esto es condición previa para la relación pedagógica.

Como he comentado en los dos párrafos anteriores, amor y esperanza hunden sus raíces en la responsabilidad pedagógica que asume el maestro o la maestra respecto a las criaturas. Esta relación es dispar en el mismo sentido que la relación de autoridad, en tanto las criaturas se encuentran en una situación de influencia por parte de los adultos responsables. En tanto es asimétrica tiene cualidades éticas. La autoridad pedagógica es la responsabilidad que los niños conceden al maestro o a la maestra, tanto desde un punto de vista pedagógico (es el maestro quien enseña) como desde un punto de vista personal (es el maestro quien me cuida), como personas que salvaguardan, que asegurarán su bienestar y su desarrollo porque son moralmente sensibles a ellos. La presencia del niño interpela al adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Es la vulnerabilidad del niño lo que funciona como un detonante de la responsabilidad adulta.

Es la criatura que mira al adulto esperando su cuidado quien detona el movimiento responsable en su maestro o maestra. Y a la par esa relación de autoridad se manifiesta en esa disposición responsable del adulto. En un principio esa responsabilidad es motivada por la confianza y el afecto que el niño muestra para con el adulto, y luego por el entendimiento crítico que acciona, esto es, el adulto opera, es la conciencia crítica del niño sobre sus necesidades y sobre su concesión de autoridad. Sentirse reclamado, se podría obviar el reclamo del niño, en efecto muchas personas desoyen el llamado a atender y responder a esa debilidad o vulnerabilidad. Sin embargo, en el plano de las relaciones pedagógicas, a quien atiende y asume ese vínculo, no les cabe otra opción que “sentirse reclamados” Es el resultado más profundo de ser educador o pedagogo. Al irrumpir así en la vida, deja de ser un alumno para convertirse en su alumno, al irrumpir como otro. La responsabilidad le exige hacer el bien para el niño y en este sentido es que la responsabilidad es un saber ético. ¿Cómo saber que es lo bueno para el niño? Esta responsabilidad que se asume por el niño o la niña tiene una doble cara, es también una responsabilidad que se asume por el mundo al que se les trae (Arendt, 1996).

La responsabilidad pedagógica implica sensibilidad para abrirse al otro, para anteponer al otro, para salirse de sí mismos, para abandonar su egocentrismo, y desde la posición de des-vivirse, incluso olvidando sus propósitos personales-profesionales y vivir en otros y para los otros. Esa sensibilidad le permite ver y aceptar a cada uno como es, le permite ver, se trata de una mirada que no es objetiva, que es más que ver cosas, se trata de un ojo con sentido de responsabilidad. El sentido de responsabilidad es el que ve y actúa, actúa tocando al otro, descubrir al otro (el niño), atendiendo su reclamo, asumir la responsabilidad es lo que provoca el nacimiento de esa relación pedagógica, deja el maestro de ser el centro de sí, para entrar en la dimensión de relación con el otro, asumiendo al otro y respondiendo con algo a ese otro que me reclama. La llamada, en el sentido vocacional, es probablemente ese reconocimiento del otro que se dispone vulnerable.

1.3 SABERES DOCENTES

En el apartado anterior, me detuve a explorar diversas concepciones acerca del significado del oficio docente con el propósito de responder a la pregunta: ¿qué significar ser maestra/o en el contexto actual? He enunciado una serie de cualidades que tienen que ver con los modos con los que las maestras y los maestros se despliegan en el encuentro con las criaturas y con ellas mismas al imaginar, diseñar y poner en marcha sus clases. Presenté dos amplios sistemas conceptuales, el primero de ellos como fuerzas que operan moldeando y condicionando desde fuera, las funciones docentes y el segundo como una alternativa que podría permitir a las y los docentes asumir su oficio desde dentro, es decir, desde posturas radicalmente pedagógicas. Analizado esto considero que es apropiado preguntarme: ¿qué saberes sostienen esos modos de ser y estar?, ¿de qué naturaleza es el saber que requieren las maestras para poner en juego sus modos particulares de enseñar y de disponerse a la enseñanza?

Ningún conocimiento técnico e instrumental capacita a las maestras y a los maestros para asumir esa complejidad descrita en el apartado anterior, sino que

su función requiere de una disposición particular (lúcida, viva, reflexiva, pensante, encarnada, personal) que les permita responder y actuar situacionalmente y construir saber a partir de los acontecimientos y vivencias (Cifali, 2010). Una disposición entendida como un modo de ser, estar, pensar y sentir frente a la relación educativa y a la relación con el mundo. Esta disposición está más vinculada con un saber conectado a la experiencia que con la apropiación de conocimientos teórico-prácticos.

Existe un amplio consenso en reconocer que los saberes profesionales que los maestros y las maestras requieren para llevar a cabo sus funciones están vinculados a la práctica, a decidir lo adecuado en cada situación (Biesta, 2017; Contreras, 2010), e implican a la totalidad de la persona. A estos saberes profesionales se los ha nombrado de diferentes maneras: saber de la experiencia (Contreras, 2011), conocimiento práctico personal (Connelly & Clandinin, 1988), conocimiento práctico (Van Manen, 2015) o sabiduría pedagógica (Biesta, 2017). En los párrafos siguientes, presentaré las particularidades de cada una de estas visiones acerca de los saberes docentes.

1.3.1 DE LA EXPERIENCIA AL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PERSONAL.

La propuesta de John Dewey acerca de la experiencia y del aprendizaje a través de la experiencia: “aprender haciendo”, está postulada desde una visión filosófica pragmática entendida como un proceso de teorización de las prácticas para volver a ellas y deja entrever una concepción de experiencia con cierto sentido de experimentación. Su visión pone en el centro el valor instrumental del conocimiento formal. En este sentido, el conocimiento es un medio para la reconstrucción de situaciones problemáticas que permitan poner a prueba el valor de las teorías. De esta manera, el mundo de las ideas tiene importancia en tanto sirve para resolver problemas reales (Ruiz, 2013). Si bien esta visión pragmática acerca de la experiencia no se encuentra en el centro de mi trabajo, considero necesario hacer referencia a ella ya que tiene algunos matices que resultan interesantes para ser pensados en mi tesis, a la vez que la noción de experiencia de Dewey y todo su trabajo tuvo un gran impacto a nivel mundial a

partir de mediados del siglo pasado siendo punto de partida e inspiración para un gran número de investigaciones posteriores, dentro de las que se incluyen las de Jean Clandinin y Michael Connelly o Gert Biesta, entre otros.

Experiencia no es lo percibido por los sentidos, como sostenían los empiristas como tampoco es todo aquello que nos pasa; para Dewey, la experiencia “constituye la totalidad de las relaciones de los individuos con el ambiente. Tiene un componente activo y otro pasivo y en este sentido no está totalmente vinculada a lo cognitivo. Es una acción, un ensayo sobre el mundo, es lo que le sucede al individuo que ejerce su acción sobre el mundo el cual a su vez tiene efectos sobre el individuo” (Dewey, 2004 p.37). A través de la acción el ser humano transforma el mundo, pero a su vez, ejerce una transformación en su propia experiencia del mundo, de esta forma, en la medida que esa experiencia va transformándolo en el presente tiene efectos sobre las experiencias que ha adquirido en el pasado y las que proyecta hacia el futuro. Esta afirmación constituye lo que el autor concibe como el principio de continuidad y de transacción

La experiencia para Dewey tiene que ver con lo que se sabe, pero también con lo que se ignora, aquellos acontecimientos para los que la persona no encuentra respuesta y que le resultan irracionales o inciertos. Es dinámica y elástica, está viva y en movimiento. Es proyectiva y supone una postura moral ante la vida ya que implica transformar el mundo tal y como se presenta. Se apoya en interacciones y continuidades requiriendo una apertura a la reflexión y las inferencias. Los componentes de la experiencia para Dewey son dos: la continuidad, que permite vincular las experiencias pasadas con las presentes y las futuras, lo cual supone un proceso entre lo que es consciente y lo que se va conociendo. Y la interacción que refleja la relación existente entre el pasado de quien aprende con el medio actual, que acontece en entidades definidas y estables. La experiencia no tiene valor por sí misma, sino que adquieren relevancia y valor diferencial para las personas en tanto se compone en el actuar (Ruiz, 2013).

Los maestros y las maestras en formación están siempre situadas en un -entre-entre sus experiencias pasadas y futuras, se trata de un contexto vivo, en permanente desarrollo y construcción (Clandinin, 2013). De esta forma, y en lo

que respecta a los propósitos de mi tesis, cabe destacar que las maestras en las prácticas profesionales entran en un contexto de interacción con el entorno escolar, y en tanto viven y actúan con y sobre el entorno, modifican las condiciones dadas, descubren las consecuencias que tienen sus actos y transforman su experiencia. Analizada en este sentido, la formación de maestras no consiste en la adquisición de información, sino que está sujeta a procesos a través de los cuales, en interacción con el medio, van construyendo un complejo entramado de disposiciones que, basadas en experiencias previas, les predisponen para afrontar situaciones futuras. En este sentido cabría afirmar que ellas y ellos construyen y reconstruyen sus conocimientos a través de la experiencia y que ese conocimiento lejos de ser externo se encuentra enraizado en la historia personal y en permanente interacción con el entorno (Olson, 1995).

Desde los años 70, Clandinin y Connelly, con el propósito de estudiar la práctica docente y con la intencionalidad de llevar a cabo investigaciones de corte práctico, se situaron en tendencias de investigación emergentes. Dado que hasta el momento las investigaciones acerca del oficio docente se centraban en estudiar sus características y las metodologías aplicadas, a partir de las habilidades y actitudes observadas en los maestros y en las maestras, consideraron la necesidad de indagar en los procesos de pensamiento de los docentes, ya que son sus saberes los que marcan la diferencia en cualquier encuentro educativo.

Orientados por su conceptualización de que el conocimiento de los y las docentes deriva de su experiencia personal y por tanto no es independiente de la persona que enseña, y que tampoco es algo objetivo que puede transmitirse, sino que es la suma de todas sus experiencias, consideraron la necesidad de acercarse a la experiencia viva de las aulas (Clandinin & Connelly, 1998). Comenzaron estos estudios acercándose a las concepciones filosóficas de autores como Dewey (2004) y Schwab (1970) entre otros, a fin de interpretar a los docentes como conocedores: de sí mismos, de sus contextos, de las criaturas, de sus materias, de la enseñanza y del aprendizaje y como creadores de su propio conocimiento. De esta manera, centrando su atención en lo personal y en lo práctico, presentan y desarrollaron el concepto de

“conocimiento práctico personal” (Connelly & Clandinin, 1988) al que posteriormente llamaron saber de la experiencia (Clandinin, 2013).

“Un término diseñado para capturar la idea de experiencia de una manera que nos permite hablar de los maestros como personas conocedoras. El conocimiento práctico personal está en la experiencia pasada y en la mente y el cuerpo presentes del maestro, y en los planes y acciones futuras. El conocimiento práctico personal se encuentra en la práctica de la persona. Es, para cualquier docente, una forma particular de reconstruir el pasado y las intenciones del futuro para hacer frente a las exigencias de una situación presente” (Connelly & Clandinin, 1988, p. 25).

Aquí vemos reveladas dos cuestiones que me parecen imprescindibles para poder captar algo del modo en que se construyen los saberes docentes y de lo que constituye ese saber. Por un lado, se advierte que el conocimiento está en la experiencia, por otro lado, nos muestra una cualidad de la experiencia al desvelar que tiene una configuración histórica en tanto que a partir de las situaciones que se presentan en el desarrollo de una actividad, se reconstruye el pasado, se resignifica el presente y a partir de esa resignificación se comienza a proyectar, imaginar, diseñar, crear, sostener y seleccionar las acciones, decisiones o pensamientos futuros.

Si nos proponemos pensar en cómo los maestros en práctica y también los que se encuentran en formación, a través de la interacción con el medio, desarrollan sus saberes en el plano de la experiencia tal y como vengo argumentando, es fácil deducir que el encuentro dentro del aula con las criaturas es el escenario por excelencia que les permite construir y re-construir sus historias, sus relatos y, con ello, su experiencia. Sin embargo, el escenario de vivencias de un docente no empieza y concluye dentro del aula, sino que existen diversidad de contextos profesionales con los que el docente interacciona y que le interpelan respecto a su oficio. Michael Connelly & Clandinin (1995) proponen un concepto con el que pretenden explicar los contextos en los que los y las docentes en activo y en formación desarrollan sus saberes. En este sentido y en concordancia con los planteamientos de Freema Elbaz (1983) asumen que el conocimiento de los maestros y de las maestras es narrativo, está compuesto de historias de vida narradas. Estas historias, son relatos de sus propias experiencias, reflejan sus

historias de vida y a su vez los contextos en los que viven, acogiendo lo personal y lo social. Estas historias están repletas de escenas y tramas entretejidas y compuestas de diversas capas. Así asumido, este escenario se tiñe de una enorme complejidad, y para poder captar algo de esa naturaleza acuñan el término metafórico de “escenario profesional docente” (professional knowledge landscape).

“Una metáfora del escenario se adapta particularmente bien a nuestro propósito. Nos permite hablar de espacio, lugar y tiempo. Además, tiene un sentido de expansión y la posibilidad de estar lleno de diversas personas, cosas y eventos en diferentes relaciones. Entender el conocimiento profesional como un paisaje requiere una noción de conocimiento profesional compuesto por una amplia variedad de personas, lugares y cosas. Debido a que vemos el paisaje del conocimiento profesional como compuesto de relaciones entre personas, lugares y cosas, lo vemos como un paisaje tanto intelectual como moral. Lo vemos en términos epistemológicos”. (Clandinin y Connelly, 1995, pp. 4-5)

Este escenario complejo recoge la vida profesional de los docentes tanto dentro como fuera del aula y la innumerable cantidad de interacciones que tienen lugar. Es un escenario narrativo, una historia que recoge aspectos morales, estéticos y emocionales. El contexto en el que se desarrolla el conocimiento personal del profesorado incluye también, además de la vida dentro del aula, la interacción con el afuera del aula y esto es el contexto laboral: la escuela, por ejemplo; el contexto político, el modo en el que las instituciones donde trabajan asumen las políticas públicas; así como los modos en que ambos contextos se relacionan. Es decir, los maestros y las maestras, en la construcción de sus saberes establecen relación con la escuela como espacio institucional y cultural; con otros docentes; con las políticas públicas y su implementación; y con el conocimiento formal. Esta compleja realidad del maestro les presenta dilemas epistemológicos que los autores explican a través de lo que denominan historias secretas, sagradas y tapadera proporcionando un marco útil para comprender la relación entre la práctica personal de los maestros y el conocimiento profesional.

Las historias secretas son las que los y las maestras viven dentro del aula, en el encuentro con las criaturas donde se sienten seguros y libres del escrutinio de

otros para ser y estar. Estas historias secretas son contadas fuera del aula a otros docentes en ambientes que también consideran seguros y secretos. Las historias que son narradas por los maestros y por las maestras fuera del aula en ambientes públicos no seguros, donde se presentan como expertos en su oficio, son historia tapadera. Tienen la particularidad de ser narraciones que encajan dentro de los rangos aceptados por la sociedad y reconocidos por la cultura. Las historias sagradas, por su parte, son narraciones que tienen que ver con elementos o recetas impuestas, se trata de cómo hacen propias las políticas públicas y su implementación, los hallazgos de investigaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje en el panorama intelectual/teórico, este escenario tiene la particularidad de enunciar lo que es correcto y aceptable en la educación y en la enseñanza y lo que es adecuado para las criaturas. Son las visiones de personas externas que en modo de teorías deberían impulsar la práctica docente (Clandinin y Connelly, 1996).

Las personas como seres narrativos, y en nuestros relatos se entremezclan diversas líneas argumentales, las cuales se entretajan e interconectan y se asumen de manera reflexiva, influyendo en cada uno para poder, en definitiva, comprenderse a sí mismo. Las historias personales se configuran al vivir en un escenario que es, como cada uno, narrativo. Con su propia red de relatos: sobre la enseñanza, sobre la infancia, sobre las familias, los conocimientos académicos, escuela y las políticas. Y en la medida en que se trata de relatos vivos, cuando las historias individuales se transforman, modifican las otras historias conectadas en esa red. Esta metáfora de escenario nos permite considerar que se trata de un lugar en movimiento, donde se establecen relaciones e intercambios de significados de forma continua, se trata de un lugar de relaciones entre personas e historias, entre el pasado el presente y el futuro, y entre las narrativas sociales, institucionales y culturales.

En este escenario de complejidad se están contando múltiples historias de distinta naturaleza a la vez, tanto en la vida de un maestro como en la vida de una institución. La historia de un maestro gira en torno a muchas capas: su familia, su crianza, su educación, su escuela, su barrio, su clase social, las historias de sus familias. Comprender que un ser humano está habitado por estas múltiples capas, que el conocimiento de un maestro y de una maestra está impregnado de su historia es asumir que su conocimiento tiene múltiples

aspectos y esto puede permitir liberar las historias tapadera, las historias secretas y las sagradas. A la vez, dado que es un escenario de relaciones, tiene también un componente moral, son historias que están plagadas de sentido de lo que para cada maestro/a es adecuado. Entonces, hay historias visibles y otras no visibles dentro del escenario, las historias se viven, se narran, se reviven y se vuelven a contar a veces moldeadas por lo que es correcto social, cultural o institucionalmente, a veces en conflicto con esas historias, a veces sujetas a las propias deliberaciones, a veces se mantienen en secreto y a veces se mantienen como tapadera. Pero en ocasiones estas historias se entrelazan al ser contadas y revividas junto a otros, las historias se mantienen vivas y se sostienen en todas y en cada una de las decisiones que se toman a nivel institucional y a nivel personal. Las historias vividas, sean estas contadas o no, están siempre presente en el saber profesional, atraviesan a la persona y a su ser

Todas estas cuestiones nos ayudan a comprender que el escenario del conocimiento docentes es enormemente complejo, y que depende de un contexto incierto, siempre cambiante y vivo. Y dado que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatos y que [...] la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales, y quienes participan del hecho educativo, son narradores a la vez que personajes de las historias propias de los otros” (Larrosa et. al, 1995, pp. 11-13) es contado, recontado, y revivido las historias cómo las maestras en formación construyen su saber. En esta línea de pensamiento, podemos afirmar que los maestros y las maestras en formación también, al igual que los docentes en activo, cuando entran a un aula lo hacen con lo que son, con lo que traen, con lo que cuentan, se contaron y les contaron sobre si mismos y sobre la realidad. Entran como seres narrativos que viven a través de sus historias y de la interacción con otras historias: historias que son pasadas presentes y futuras y que tienen componentes personales, sociales, culturales e institucionales, es decir, están en relación con esas narrativas. Estos autores afirman que éste es posible asumir la enseñanza curricular como historias para ser contadas más que como un despliegue de objetivos a alcanzar. Esta consideración deja entrever que lo que sucede en un encuentro educativo, tiene más valor como una historia que sucede mientras se vive que si es considerado como objetivos a ser alcanzados, esta visión experiencial,

intentando hacer un paralelo con lo expuesto en el punto anterior, denota que en la vida del aula, suceden cosas que son susceptibles de ser narradas y por tanto que pueden llegar a constituirse en experiencias, en novedad, en subjetividad, que pueden transformar de forma profunda la vida de quienes habitan el aula mucho más que los objetivos curriculares propuestos por el maestro entendido como transmisión de conocimientos

1.3.2 CONOCIMIENTO PÁTICO

En el capítulo anterior expuse, siguiendo a Max Van Manen, que existen una serie de cualidades propias de los maestros y de las maestras que distinguen su labor de cualquier otra función de enseñanza. Se trata de la comprensión, la esperanza, la responsabilidad ética, el amor, la solicitud y el tacto pedagógico. Estas cualidades hacen notar que la naturaleza del conocimiento y del lenguaje pedagógicos se encuentra atravesada por componentes que van más allá de lo cognitivo, que más que ser pensado o razonado se siente. es un conocimiento pático: em-pático o sim-pático, es un conocimiento que provoca afectación. Todas estas condiciones que permiten cultivar la relación educativa afectan al ser y se configuran como disposiciones que el autor denomina conocimiento pático.

Muchos profesores y profesoras comprenden de forma intuitiva que las actividades diarias de la enseñanza y el aprendizaje están afectadas por factores como la atmósfera de la clase y la escuela, la calidad de las relaciones entre alumnos y alumnas y profesores y profesoras, y las dimensiones complejas y sutiles de la temporalidad y el espacio vivido de los pasillos, las aulas, los despachos, y los patios de la escuela. En la medida en que todo esto depende de la presencia personal del maestro o de la maestra, de su percepción relacional, de su tacto para saber que decir y que hacer en situaciones imprevistas, y de su rutina y sus costumbres solícitas es que se trata de un saber pático. Las teorías sobre la enseñanza, que se ocupan sobre todo de las formas externas de conocimiento en el orden de la razón, poco sirven para la actuación inmediata; necesitamos atender a la dimensión del cuerpo, de los sentidos, de

lo intuitivo y de la emoción, es decir, al orden de cosas que se ponen en juego en la experiencia vivida, donde cuerpo y mente se encuentran.

Cultivar esa dimensión pática de la enseñanza requiere orientarse hacia un lenguaje que sea capaz de captar y de permitir pensar en la sensibilidad experiencial o vivida de la vida cotidiana, es en la vida real donde se puede discernir el significado concreto de la pedagogía. Es necesario preguntarse, a partir de lo que se vive en el hecho sustancial, esencial de los acontecimientos, estar siempre dispuesto a preguntarse qué es lo que hace que una determinada situación o relación con un niño sea pedagógica y no otra cosa. Es necesario ejercitar el cuerpo para la enseñanza, el profesor que lee un libro significativo sobre niños suele leer con ojos de profesor. De esta forma, los profesores adquieren un conocimiento reflexivo de pedagogía, que les permiten actuar con tacto en los momentos importantes. (Van Manen, 2004, pp. 57-62). La reflexión pedagógica pretende comprender la importancia de cada acontecimiento y situación de la vida del niño. “Se orienta hacia la pedagógica comprensión de la bondad de acciones pasadas, tanto propias como de los demás, con respecto a las vidas de estos niños” (Van manen, 1982, P.56).

Las situaciones se presentan y lo que hace al acontecimiento como algo pedagógico que es, reclama la acción de un adulto responsabilizado de las criaturas, aunque la respuesta al acontecimiento sea incluso no actuar. En la vida educativa cotidiana, las maestras no tienen tiempo para detenerse a deliberar y a reflexionar acerca de cómo actuar, sino que simplemente actúan en base a reflexiones anteriores, actúan y luego reflexionan. En el momento pedagógico, el maestro debe actuar. Entonces la situación pedagógica tiene dos partes, a) vivir activamente y en presencia a través de las de los acontecimientos pedagógicos y b) pensar reflexivamente sobre estas experiencias. Las maestras y los maestros viven de manera atenta, alerta y presente los momentos de encuentro educativo y luego reflexionan sobre eso; y pueden actuar porque primero ha preparado su cuerpo para la atención la solicitud. Dicho de otra forma, los educadores saben actuar pedagógicamente en momentos importantes porque le anima el espíritu de la pedagogía que se formó gracias a anteriores reflexiones.

En ese saber pático, entre esas situaciones pedagógicas y esas reflexiones, operan diversos elementos, el conocimiento de los hechos, las normas, los métodos de enseñanza y la orientación ético-filosófica. Se trata de la concepción de la infancia y el aprendizaje; de los valores, normas y principio en los que se basa la actuación y deliberación; la metodología de enseñanza, la gestión del aula y las rutinas y de las propias cosmovisiones acerca de la vida, de la educación y de la condición humana. Dichos elementos se encuentran incorporados al maestro o a la maestra, están encarnados en su ser; sin embargo, ninguna de estas cuestiones le permite saber cómo actuar de manera pedagógica ante las situaciones que se producen en el encuentro y en la relación educativa. Estos elementos configuran sus estructuras mentales y son indispensable (por así decirlo), pero sus decisiones no están dictadas directamente por los hechos, los valores, la filosofía o los métodos. Ellos estimula, provocan, impulsan la reflexión pedagógica, configuran el conocimiento teórico que posee, la información de la que dispone; pero la esencia pedagógica se manifiesta en las situaciones prácticas concretas, por lo imprevisible e inesperado del encuentro, el saber para la acción pedagógica es específico para cada situación concreta y orientarse a cada criatura en particular, es decir, hay algo que sobrepasa el pensamiento, y tiene que ver con una especial sensibilidad y apertura al contexto. Es a través del pensamiento reflexivo tras la acción que los y las docentes se preparan constantemente para la improvisación. Una reflexión que, atemperando el ánimo, encuentra su lugar como base de seguridad de las actuaciones, de la deliberación, de la capacidad de saber decidir qué es lo adecuado en cada momento sin tener que detenerse a reflexionar sobre lo que acontece en cada momento, lo cual si no sucediera paralizaría la acción.

La pedagogía es sensible al contexto de las historias personales, y exige reflexionar sobre las vidas de los niños. Una característica de la enseñanza es que el educador entiende el aprendizaje y el desarrollo del niño en el contexto de una biografía amplia. Comprender la vida de los niños de forma amplia puede tender de alguna manera hacia una futura acción pedagógica más apropiada a la relación que uno mantiene con ellos. Todo esto implica una disposición a la pregunta, a interrogándose sobre lo que vive en la relación con el otro, por el sentido y la adecuación de sus actos en la relación, por lo que ocurre, por lo que

propone, ofrece y comparte con los estudiantes; pero también sobre lo que los alumnos viven en la relación pedagógica, sobre sus necesidades, sobre lo que les supone y representa las propuestas y procesos de aprendizaje, así como sobre el sentido singular, subjetivo y variable que tiene para cada una y cada uno de ellos (Van Manen, 1998) y lo que se vive en las situaciones educativas es o puede ser también experiencia (Contreras, 2013).

1.3.3 LA SABIDURÍA PEDAGÓGICA

Existen actualmente, según expresa Gert Biesta dos tendencias que orientan los lineamientos acerca de qué debe saber un maestro para ser maestro. Una de ellas, basa el conocimiento en la aplicación y puesta en práctica de las evidencias científicas acerca del universo pedagógico. Otra, con la mirada puesta en las competencias, argumenta que el docente debe incorporar toda una serie de habilidades, destrezas y conocimientos para poder aplicarlas a su función. El autor discute estos dos postulados y afirma que ambas se olvidan de algo que es crucial en el encuentro educativo, en cada situación pedagógica; y es que no existen conocimientos científicos ni competencia docente alguna que puedan resolver la cuestión nuclear del juicio pedagógico. Sólo el docente, en el encuentro incierto y contingente del aula es capaz y responsable de responder a las situaciones que se le presenten que son nuevas, abiertas e imprevistas. Y es por ello por lo que introduce el concepto de juicio pedagógico anclado en la sabiduría. Este es el argumento del que el autor parte para proponer que el maestro o la maestra es o debe ser un virtuoso. Centrando la atención en el desarrollo de una sabiduría pedagógica argumenta que ese debe ser el centro de la formación del profesorado.

La idea de competencias, del profesor competente, centra su atención en lo que deberían hacer los docentes más que en lo que debería saber los docentes. Este planteamiento podría resultar interesante en tanto se pregunta no sólo acerca de la aplicación de conocimientos o habilidades, sino que también se centran en la acción docente, en la práctica, lo que entremezclaría acción, cognición y valores. Lo preocupante de este discurso, explica el autor, es que se esté

convirtiendo concretamente en eso, en un discurso, que ese pensar la formación del profesorado y sus saberes esté monopolizado por la narrativa de las competencias, eso convertido en sentido común, dejaría poco espacio para las personas, para que estas puedan pensar la educación. Esta narrativa se convierte entonces en potente lugar retórico y simbólico para pensar lo educativo, se convierte en un pensamiento hegemónico. Las personas, los docentes comienzan a leerse en estos términos adaptando sus formas de ser y estar a ese discurso dominante.

Biesta (2017) plantea dos lecturas, de las múltiples que se podrían hacer, acerca de las competencias como aquello que deberían dominar los maestros y las maestras para ejercer sus funciones una tiene que ver con que la competencias tienden a ubicar la función de la educación como un instrumento generador de bienes para una sociedad concreta, desde un ideal y unos propósitos concretos y la segunda tiene que ver con que pone el acento en el aprendizaje, lo que deben aprender los estudiantes, alumnos, aprendices. Esto deja poco lugar a la novedad y plantea obstáculos para poder pensar en los propósitos, en los contenidos, y en la función específica de la responsabilidad del docente en la relación educativa. La única “libertad” que se deposita en los maestros y maestras es poder elegir cómo alcanzar los objetivos.

Los procesos educativos suelen funcionar en tres áreas y en relación con cada una deben plantearse los propósitos: cualificación, socialización y subjetivación. El propósito de la cualificación sería el de aprender a hacer cosas dotando a las personas conocimientos, habilidades y disposiciones. Sin embargo, la educación trata también sobre cómo las personas pueden, a través de ella, formar parte de una cultura, o una sociedad. Se trataría de insertar a los recién llegados en el orden establecido, algo que tiene que ver con la identidad. Sin embargo, existe otra dimensión que más tiene que ver con la subjetividad, con la libertad humana de ser singulares con otros, es decir, poder estar fuera de dicho orden.

Los maestros y las maestras están permanentemente realizando juicios con relación a situaciones concretas, a alumnos y alumnas concretos. Cualquier cosa que un maestro haga, cualquier cosa que se viva en una situación educativa, tiene impacto en los tres órdenes (cualificación, socialización y subjetivación). Es por eso por lo que las tres dimensiones se encuentran interconectadas. Y es

aquí donde se plantea algo crucial respecto al saber docente y es “la necesidad de hacer juicios situacionales acerca de lo que es deseable pedagógicamente en relación con esas tres áreas” (Biesta, 2017, p. 152).

¿El juicio pedagógico puede basarse en las competencias que posee un o una docente? ¿Saber hacer implica saber qué hacer en un momento o contexto y con un alumno o alumna concreto? ¿El hacer docente puede basarse en las evidencias que aporta el conocimiento constituido? (Cifali, 2010). Responder positivamente a estas preguntas implicaría que el conocimiento científico ha dado respuesta a todas y a cada una de las situaciones, y eso sin tener en cuenta que sería una visión retrospectiva, es decir basada en lo que ya ha sucedido.

Ya que ni la ciencia ni la teoría pueden cultivar la disposición sabia ante las situaciones educativas, Biesta argumenta que la pedagogía es arte, porque requiere ingenio y juicio y a su vez la pedagogía es praxis, porque tiene que ver con lo variable y con el requerimiento de realizar deliberaciones y tomar decisiones. El juicio pedagógico, al tratarse del universo de lo social, de la interacción humana y a la generación o creación de un bien algo distinto a la producción de una cosa; no puede ser de naturaleza técnica o científica. El saber pedagógico se implica en resolver qué es lo que hay que hacer y no a saber cómo se deben hacer las cosas; tiene que ver con la praxis, con la “sabiduría práctica o sabiduría pedagógica” (Biesta, 2012), con lo que Aristóteles denomina “estado razonado y verdadero de la capacidad para actuar en relación con el bien humano”.

La sabiduría práctica, en cuanto insta a tomar decisiones adecuadas, hace referencia a juicios de valor. Por tanto, no puede entenderse como un conjunto de habilidades o competencias, sino que denota una cualidad de la persona, o dicho en otras palabras de una “virtud” que puede traducirse también como carácter. El saber docente, asumido en estos términos hace referencia a una condición de la persona, una calidad integral. En este sentido no se trata de algo que se tiene sino de lo que se es: el docente que emite juicios adecuados no tiene sabiduría, sino que es sabio en términos pedagógicos. Quien cultiva la sabiduría práctica se ocupa de la formación de la persona, no como particular sino como profesional. Y esto tiene dos lecturas, con la socialización profesional, es decir, con el cultivo de su identidad, pero también y sobre todo con la

subjetivación, ya que implica “la formación y la transformación de la persona, y es a partir de allí cuando surgen las preguntas acerca de conocimientos, habilidades y disposiciones, acerca de valores y tradiciones, acerca de competencias y evidencias” (Biesta, 2017 p.158)

La sabiduría práctica se ancla también, como he ido argumentando, en la experiencia, es algo que llega y se cultiva con la experiencia. Una experiencia que puede ser propia pero también puede ser provocada por otros: “si quieres saber qué es la sabiduría práctica, si quieres saber cómo es una persona sabia en términos prácticos, mírale a él, mírale a ella, porque son ejemplos excelentes y de excelencia” (Biesta, 2017, p. 157) Esto guarda una enorme relación con la virtud o el virtuosismo. El virtuoso aprende de la experiencia, aprenden poniendo en práctica aquello que desean desarrollar y también observando y estudiando a otros virtuosos. El virtuosismo pedagógico, para realizar juicios sensatos, se desarrolla realizando juicios pedagógicos en la mayor cantidad de situaciones educativas. En este caso, aprender en la práctica no es sinónimo de practicar o experimentar, sino que se trata de la práctica reflexiva, se trata de tomar como punto de referencia la capacidad para realizar juicios sensatos y adecuado, lo que significaría estar permanentemente atravesados por la pregunta acerca de lo deseable pedagógicamente en relación con el universo de propósitos educativos. A su vez, implicaría observar y preguntarse o preguntar sobre lo que consideramos juicios pedagógicos sensatos en otras personas sabias; desarrollando una disposición a la pregunta sobre lo adecuado, en la medida que cultivamos la pregunta sobre lo adecuado observando a otros, y viviendo experiencias

Resumiendo, entendemos que los saberes que demanda el oficio educativo requieren de un aprendizaje concebido como un proceso de creación y construcción de la propia subjetividad (Biesta, 2017), donde se cultiven modos personales de ser, estar, pensar y saber. se trataría del desarrollo de una maestría o sabiduría pedagógica (Biesta (2012). El saber pedagógico se compondría entonces del saber de la experiencia práctica y del poso de sabiduría que esa experiencia va conformando y que va a orientar tanto el pensamiento como la práctica.

1.3.4 EL SABER DE LA EXPERIENCIA

José Contreras (2010), partiendo de la premisa de que atender a la relación entre experiencia y saber es más adecuado que hacerlo respecto a la relación entre teoría y práctica para pensar lo que entraña el oficio docente y la formación del profesorado; propone dos cuestiones centrales: La noción de experiencia entendida como lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo y la idea de saber entendida cómo el fruto de la experiencia, que tiene siempre un fuerte componente personal. Estas afirmaciones me despiertan una serie de preguntas sobre las que necesito indagar para dar un sentido más profundo y completo, si se quiere, para poder hacer experiencia de la lectura, como diría Jorge Larrosa (2003). Dada la complejidad del lenguaje, y las distintas apropiaciones que se hacen de las palabras, cuando José Contreras habla de experiencia y de saber, habla desde un lugar personal, desde el sentido que él ha dado a estos dos conceptos a lo largo de su vida profesional preguntándose por la Didáctica general, que es la asignatura que enseña a futuras maestras y maestros, e intentando buscar su propio lugar. Es decir, ha explorado la idea de experiencia y saberes experienciales pensando desde su experiencia como docente en la formación inicial con el propósito de hacerla más adecuada. Propone que la tradicional y extendida concepción de la formación cómo una implicación práctica de la teoría no es adecuada para formar a los/las docentes, ya que no es ese el modo en el que las maestras y los maestros ejercen su oficio, esta dualidad no responde a su quehacer.

Tal y como he dicho el autor sostiene dos nociones que le permiten ir más allá de la polaridad teoría- práctica para pensar la idea de experiencia y la de saber. Práctica no es sinónimo de experiencias ni teoría lo es de saber. Entonces, ¿de qué manera trasciende a estos dos conceptos? Ambos pueden ser comprendidos de diferentes maneras, el sentido con el que el autor se refiere a la experiencia no es el comúnmente aceptado. Ya que el término de experiencia suele utilizarse para hablar acerca de lo que se vive en la práctica. En esta misma línea de pensamiento, al hacer referencia al “saber de la experiencia” podría significar erróneamente una acumulación de vivencias, o “a una acumulación de

saberes prácticos, a modos de saber qué hacer y cómo en situaciones concretas” (Contreras, 2013, p. 129)

Entonces, ¿cuál es el sentido de la experiencia desde la visión que nos propone el autor? Quizá podría afirmarse que, más adecuado que decir que alguien es una persona que tiene experiencia (lo que haría referencia más bien a que ha acumulado mucha práctica) sería expresar que una persona es un ser de la experiencia, de este modo nos permite apreciar con más claridad la naturaleza de la experiencia, ya que cuando hablamos de lo que uno es, no solo hacemos referencia a lo que se sabe o se conoce sino y sobre todo, a los modos particulares de ser y estar, a una disposición a construirse, a transformarse a partir de lo que se vive. Entonces hablar de experiencia es hablar de disposición de atención a lo que nos-sucede y de pregunta ante eso que sucede.

“Si entendemos la experiencia como algo que en ocasiones se tiene, pero también cómo algo que se hace, es decir, que requiere una cierta disposición del ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa” (Contreras, 2013, p. 129).

Experiencia que no es simplemente lo vivido o lo que se hace en la vida, ya que esto es lo que acontece a cada uno, la experiencia nace del pensar sobre aquello que es vivido; experiencia no es una acumulación de hechos, ni tiene que ver directamente con lo que pasa o se vive, sino más bien con la resonancia que tiene en cada uno o en cada una eso que pasa (Conle, 2003), lo vivido se transforma en experiencia al pasar por el pensamiento y la reflexión. Experiencia es lo que se presenta como novedad en el encuentro con lo que se vive, lo que despierta el pensamiento, lo que reclama ser nombrado y significado, lo que abre la pregunta sobre el sentido de los acontecimientos. La experiencia no se posee, sino que se cultiva. Se trata de una disposición a vivir experiencia, enseña a mirar la realidad más que a comprenderla y solucionarla (Larrosa, 2003), tiene que ver con la pasión más que con la posición, es algo que nos acontece y no-sucede, es improgramable, implanificable e impensable. Nos deforma, nos transforma, nos deshace justamente porque es experiencia

aquello que se nos presenta como novedad (Mèlich, 2011). Por eso es no dogmática, una persona experimentada no es lo que es porque ha vivido muchas cosas, porque tiene una larga trayectoria profesional o vital y ha acumulado mucho conocimiento o muchas respuestas; muy por el contrario, una persona con experiencia en los términos en los que estoy hablando, es aquella que más que poseer cosas, posee una disposición a vivir experiencias, a hacerse preguntas, a ver novedad en lo que vive. Lo que posee el ser humano experimentado, no es una guía sino una orientación, no es una acumulación de conocimientos sino una disposición del ser es una posibilidad de ser y no una posibilidad de ser algo definitivo.

Experiencia es lo que cada uno hace con lo vivido, nace del pensar respecto a eso que se vive. No implica acumular vivencias guardadas como ficheros para ser utilizados, aprovechados o puestos en práctica, no tiene que ver de modo directo con lo que pasa sino más bien en cómo eso que pasa resuena en cada uno. Lo que se vive puede convertirse en experiencia cuando pasa por el pensar y el reflexionar. En este sentido experiencia tiene que ver con lo novedoso, con estar abierto a afectación novedosa de lo que sucede, aunque sea algo cotidiano, con la relación íntima que se establece con lo que va sucediendo y que configura la propia subjetividad, con lo que requiere una nueva atribución de sentido y significado, lo que abre preguntas acerca del sentido de las cosas (Contreras, 2010).

La experiencia se encuentra ligada a lo que se vive junto a otros en un tiempo y en un espacio determinados y a la forma en que eso que se vive es sentido y experimentado por alguien en particular, así experiencia siempre es experiencia vivida, está pegada a la vida, pegada al ser. Tiene que ver con los modos singulares con los que cada persona se relaciona con eso que le sucede, con cómo lo piensa, con cómo lo siente. Experiencia no es lo que acontece o lo que se vive, sino lo que acontece y se vive subjetivamente como algo que resulta significativo para alguien en particular, es en este sentido que se trata de un acontecimiento novedoso que irrumpe inesperadamente, desmintiendo lo que se pensaba o trae de nuevo al recuerdo lo que se sabía y se había olvidado. Por lo tanto, la experiencia es subjetiva y se encuentra en relación tanto con la razón como con la emoción (Contreras y Pérez de Lara, 2010). “La experiencia tiene que ver, más que con lo que hacemos, con la dimensión más receptiva y

reflexiva de lo que nos pasa -incluido, por supuesto, lo que nos pasa con lo que hacemos” (Contreras, 2011, p. 61).

La experiencia tiene un componente de actividad y uno de pasividad. La actividad frente a lo que se vive está vinculada al aspecto cognitivo del ser, en tanto lo que sucede nos provoca un novedoso pensamiento, “extrayendo contenido al mundo acerca de cómo es”. La pasividad, tiene que ver con lo corpóreo, con los sentidos, en tanto el ser se mantiene receptivo, se deja tocar por lo acontecido, se deja decir por lo que la propia acción dispara.

Estos planteamientos me hablan de la experiencia como:

- Acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido.
- Lo que nos ocurre que nos deja huella y tiene efecto personal.
- Aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones
- Es el poso que lo vivido va dejando como actitud y orientación ante la vida
- Modo de relacionarse con los acontecimientos, que, aunque ayuda a tener una orientación, a la vez acepta la necesidad de pensar de nuevo las cosas.

Entonces, si experiencia es una disposición del ánimo a estar abierto a la novedad, a prestar atención a lo que sucede para orientarse hacia la pregunta acerca del sentido y el significado, ¿cuál es ese saber que se deriva de ella? ¿de qué manera se sedimenta?

Esa huella, ese poso, ese modo de ser que se va sedimentando en el cuerpo de quien se dispone a estar atento ante la vida y a preguntarse por ella es el saber de la experiencia. Entonces, si hacer experiencia, vivir de manera experiencial es hacer algo con lo que nos sucede, ese algo que nos va sucediendo va haciendo huella en nosotros, va dejando un poso de sabiduría, que determina nuestro modo particular de estar ante las situaciones, de ir respondiendo a lo que sucede, de analizar lo que se vive, de dar respuesta a lo que la vida nos reclama, y de seguir preguntándonos.

Es un saber de la alteridad, un saber que acepta la sorpresa del otro, de la otra, de lo otro del mundo, y que se interroga por sus necesidades y sentidos y por lo adecuado de la relación, se trata de una disposición del ser. “Pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro” (Contreras, 2013, p.130). Es un saber que acoge la incertidumbre, que acoge lo que ocurre como oportunidad más que como una interrupción a lo previsto (Alioli, 1997). Que se crea y se re-crea con otros en una relación con el conocimiento que me permite crearlo no solo transmitirlo. Es un saber que se crea en relación junto a los estudiantes en clases como lugar de encuentro y acontecimiento. Es un saber en tanto nos deposita en el mundo con una disposición a preguntarse por lo adecuado.

Es un saber que no se puede enseñar. No se trata, por tanto, de la acumulación de modos de hacer y de resolver cuestiones en la práctica, sino más bien de una disposición, de “un modo de saber que se cultiva y no solo que se comunica” (Contreras, 2013, p.131), que demanda una relación pensante con la realidad, con lo que sucede y lo que me sucede. No es un saber en abstracto, sino que se mantiene en estrecha conexión con el presente concreto, en una relación viva de reflexión y acción. Que no se desprende de lo vivido, que está vinculado a sí y que nos permite vivir es un saber que tenemos in-corporado, no es un conocimiento, sino que nos atraviesa. Se trata de un saber (con) el que enseñamos. En este sentido es que se distingue del conocer. Se comunica, se informa, se expone lo que se conoce, se enseña con lo que se sabe, porque saber es otra cosa distinta que conocer. En la experiencia y en el saber de la experiencia es donde se sostiene la mediación personal.

Es un saber que busca el sentido de aquello que nos ha afectado; un saber también que se deja afectar, que reconoce que el saber está siempre en movimiento, que tener experiencia significa saber los límites de lo que uno saber, así como saber que las nuevas experiencias nos obligan a pensar de nuevo, a pensar-nos de nuevo. Es un saber personal: un saber que se sostiene en primera persona, que lo es en la medida en que nos ayuda en concreto a pensar lo que nos pasa, a dilucidar el sentido o los sinsentidos de lo que hacemos, y los condicionantes en los que, eso que hacemos, se encuentra atrapado; un saber que nos ayuda a preguntarnos por la presencia del otro, de

los otros, y lo que traen consigo como experiencia y saber, como experiencia y deseo de ser (Contreras 2010, 72).

Es un saber que se nutre de la experiencia y a la vez se abre a ésta. La relación teoría práctica es unidireccional, las teorías orientan las prácticas, las decisiones. En la relación experiencia saber, ambas se nutren, son recursivas, lo que se vive al ser pensado alimenta el saber y un saber que a su vez orienta la acción, como dos caras de la misma moneda. El saber, dice Contreras, se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo. La cuestión, pues, no es conocer cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se formula el problema de la teoría), sino poner en marcha la “relación pensante con el acontecer de las cosas” (Mortari, 2002, p.155). La idea de teoría y práctica presenta una dicotomía, por un lado, va la teoría (que proviene además de un afuera, que no está incorporada) y por otro la práctica (cómo aplico esa teoría) Sin embargo, la experiencia está siempre ligada al saber, en tanto que es sabiduría, modo ser y estar, modo de vivir.

Desde la perspectiva de la teoría-práctica cabría preguntarse cuál es conocimiento instituido más válido para explicar un fenómeno cualquiera sea y cómo este podría ponerse en práctica, o de qué modo se puede hacer cosas, ejercer la práctica docente, bajo la guía de ciertas proposiciones de acción. Característica dominante del conocimiento: su separación del sujeto. El saber está ligado a la experiencia, necesita de una relación viva con esta, porque es ahí, de la experiencia de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber nace de lo que se vive y que se piensa (asume) como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan ese hacer personal. El saber que se va sedimentando en tanto se busca el sentido, la disposición que orientan ese hacer.

En resumen, es un saber que no se puede enseñar, ya que no se trata de aprender un conjunto de teorías para la práctica, sino de cultivar una disposición a preguntarse por lo que es y será adecuado, cada vez, en cada circunstancia. Una disposición de apertura. Porque se trata de poner en el centro como cada uno y cada una mira a la infancia y no en el pasado o en el futuro (lo que

conduciría a una prescripción) sino en el momento presente en cada momento en que cada uno y cada una se relacione con las infancias, con cada infante en cada momento. Acogiendo lo incierto del encuentro como oportunidad. De disponerse a la relación con los saberes con los que se enseña, para preguntarse por ellos, para vincularse de manera íntima con ellos. Así como en la lectura existe un algo que leer, algo que ha sido dado por otro/s, que ha sido interpretado por otros y puesto a disposición, en la escritura que nace de vivencias, el acontecimiento es dado como algo primigenio, sin interpretación alguna, un acontecimiento invita a ser interpretado por quien lo vive, es una puerta que se abre la realidad. Sin embargo, es también algo que está impregnado del pensamiento puesto en acción de quienes viven y participan de él, existe un pensamiento y una interpretación de la realidad, quizá no consciente, quizá cargada de la experiencia vital, de lo que cada uno sabe, piensa, ha vivido ha pensado. Cuando algo acontece, se/nos abre la interrogación, a la interpretación. Es algo que queda haciendo resonancia en cada uno o en el aire hasta que se esfuma sin ser interpretado.

A modo de cierre deseo destacar que he ido recorriendo en este apartado visiones del saber docente, que aún con sus particularidades tienen, desde mi punto de vista, lugares de encuentro que pueden operar en diálogo unos con otros y enriquecerse mutuamente. Porque me he decidido a centrarme en encontrar sus lugares comunes, ya que considero que en esencia todos los autores con lo que he presentado el concepto de saber, están vinculados por una idea de la docencia y del saber que sostiene la enseñanza desde un lugar relacional, personal, contextual, histórico, narrativo y experiencial.

Plantean una ruptura con la visión positivista y prescriptiva dominante y se gestan a partir del giro lingüístico, el giro hermenéutico en educación. Sostienen que el conocer no es suficiente para desarrollar la práctica educativa, sino que sostiene en cualidades propias del ser, en la subjetividad, en la sabiduría; cualidades que orientan sin zanjar las acciones, las decisiones y los juicios. Piensan en el docente como un ser que sabe y que construye saber reconociendo el lugar de las vivencias. Aún centrados en las potencialidades del maestro o de la maestra, consideran las relaciones y la mediación como el

centro de la educación. Reconocen la inefabilidad y la intransmisibilidad del conocimiento docente. Y en ese sentido proponen modos de ser y estar, disposiciones y dan lugar a la experiencia como el escenario donde el saber se crea y recrea. Proponen la reflexión y el pensamiento como el lugar donde se sostiene el ser, el estar y el hacer docente, donde se construye y sedimenta el saber.

1.4 FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y DE MAESTRAS

Anteriormente he hablado acerca de la profunda complejidad que caracteriza el actual estado de la educación centrándome fundamentalmente en lo que entraña el oficio docente, teniendo en cuenta el entramado de fenómenos, corrientes e intereses; culturales, sociales, políticos, institucionales, históricos, económicos que condicionan su sentido. En este mismo orden de cuestiones, todos los elementos condicionantes que alteran y atraviesan el fenómeno educativo en la escuela, lo hacen también en otros muchos órdenes de la vida de las personas. Por esta razón, la formación de los ciudadanos y la de los maestros y maestras, aunque con sus particularidades, plantean necesidades parecidas y requieren de estrategias similares (Pérez Gómez, 2010). ¿Cuál es el sentido de la formación inicial de maestros y de maestras actualmente? ¿Cuáles son esos elementos y la atraviesan? ¿De qué manera lo hacen? ¿Qué principios deberían regir la formación de profesores y de profesoras desde una perspectiva pedagógica? ¿Qué significa esta idea de “perspectiva pedagógica”? ¿Existen o pueden estar operando otras formas de preparar a los futuros maestros que puedan considerarse no pedagógicas?

Al adentrarme en el estudio del estado actual de la formación inicial de maestras y de maestros, he indagado en diferentes propuestas que contribuyen a imaginar escenarios alternativos para atender de forma más adecuada a las demandas pedagógicas contemporáneas. He encontrado una serie de aportaciones que agruparé, para facilitar el estudio, en dos tendencias en función del modo en que conciben el oficio docente como profesión o como

oficio. De esta forma así como Phillippe Perrenoud, Donald Schön, Maurice Tardif y Fred Korthagen, entre muchos otros, adhieren a las corrientes que proponen una formación de maestros y maestras en el sentido de la profesionalizar el oficio, otros autores como Jorge Larrosa o Andrea Alliaud reivindican otros modelos formativos que apuestan por el desarrollo de la formación docente en tanto oficio, y se muestran discrepantes respecto a la profesionalización argumentando que uno de los problemas a los que se enfrenta la formación inicial guarda relación con la tendencia a la profesionalización en manos del capitalismo cognitivo. Abordar estas aparentes discrepancias supondría entrar en un debate complejo que considero no es necesario para el fundamento teórico de esta tesis; aunque cabe aclarar que la tendencia a la profesionalización que abordo en estas páginas no es reductible a una proletarización (Perrenoud, 2007) la cual estaría vinculada directamente con principios de mercantilización y producción, a lo que diversos autores denominan capitalismo cognitivo (Larrosa, 2020). Atenderé a los planteamientos de ambas tendencias ya que aportan elementos que me permiten pensar la formación inicial de maestros y de maestras en tanto experiencia y subjetividad, reflexión y pensamiento, escritura y conversación, sin quedarme atrapada en cuestiones terminológicas.

1.4.1 LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL

En las décadas de los 70-80 el paradigma predominante sostenía que el conocimiento de los maestros y de las maestras era exclusivamente de carácter racional, y sus comportamientos y tomas de decisiones conscientes (Perrenoud, 2007). Bastaba entonces con las aportaciones de las ciencias para dotar al profesorado de los conocimientos necesarios para el desarrollo de sus acciones. Una serie de investigaciones llevadas a cabo en ese período aportan otra visión, y comienza a asumirse que dichas decisiones son tomadas en el momento de la acción educativa, de manera inconsciente e irracional. Esto conduce a asumir que los conocimientos constituidos o formalizados son necesarios pero insuficientes como base de las decisiones y las acciones educativas. La apuesta no es rechazar los conocimientos científicos sino, por un lado, luchar por

reconocer el valor generador de conocimiento de la práctica y de desarrollar un tipo de formación que articule racionalidad científica y práctica reflexiva como dos caras de la misma moneda.

A su vez, en ese mismo momento histórico, comienzan a impulsarse una serie de reformas que afectaban a la educación primaria, secundaria y a la formación inicial del profesorado tendentes a la profesionalización del oficio (Tardif, 2004); primero en el ámbito anglosajón, luego en Europa y posteriormente en América Latina. Estas reformas se justifican en la consideración de que si bien, la actividad profesional está determinada por unos objetivos y por una ética, ambos externos a la propia práctica; es condición de este tipo de actividad la autonomía profesional. Los docentes y las docentes son considerados creadores y ejecutores, y en tanto que profesionales deben contar con la capacidad de detectar, planear, concebir, solucionar y aplicar su conocimiento para atender a las problemáticas que se les presentan.

Las respuestas que brinda un profesional no están en el orden de lo previsto, sino que se ajustan a la singularidad de situaciones concretas, lo que le exige un elevado grado de creatividad más que la capacidad de aplicar fórmulas predeterminadas. Es el profesional quien sabe qué hacer y el modo de hacerlo de la mejor manera posible. Formar profesionalizando implica enseñar sin limitar la posibilidad creativa autónoma asumiendo responsabilidades morales y legales. Entonces vemos que un profesional de la enseñanza cuenta con un marco de referencia ético, con unos propósitos y funciones determinadas, es autónomo y creador de soluciones en situaciones singulares, y asume responsabilidades sobre sus decisiones. Estas condiciones laborales requieren criterios, sentidos y marcos de actuación propios y personales, esto reclama el desarrollo del “practicante reflexivo” atendiendo a factores tanto experienciales como cognitivos. Este enfoque hacia la reflexión para la formación inicial de maestros y de maestras fue desarrollado para rebatir el paradigma dominante, vienen a demostrar que los maestros y las maestras requieren y activan en sus tareas algo más que racionalidad y consciencia.

En estos términos, Maurice Tardif (2004) asume la profesionalización del oficio reconociendo a su vez que los maestros y las maestras son poseedores de saberes propios, subjetivos y que son esos saberes los que se movilizan y activan

en la práctica del aula, reconociendo así a los maestros como sujetos de conocimientos, que poseen, utilizan y producen saberes propios y específicos de su trabajo, en su trabajo del aula se convierten en mediadores de la cultura y de los saberes escolares. “Las cualidades de este saber subjetivo nos indica que son temporales, son plurales y heterogéneos, están personalizados y situados, llevan consigo las señales de su objeto que es el ser humano” (p. 198) Atendiendo a estas cuestiones, es aceptable reclamar una formación inicial que articule el conocimiento producido en el ámbito académico respecto a la enseñanza con los saberes que los docentes desarrollan en sus prácticas a través de la experiencia. Esto implicaría abandonar el modelo aplicacionista y disciplinar para atender a las cuestiones propias de la práctica y la experiencia.

Esta enseñanza que atiende a la práctica puede ser concebida con diferentes matices. Desde un enfoque tradicional, la práctica llegaría en el momento posterior al que se hubieran aprendido todas las teorías necesarias aportadas por el conocimiento científico disponible. Se puede apreciar que, en el proceso formativo, la teoría cobra mayor relevancia que la práctica y la que sostiene toda la estructura del aprendizaje. Podría ser también asumida la práctica como una especie de experimentación “ensayo, error, busca de explicación teórica: el estudiante se sitúa en la práctica y es acompañado o guiado por un maestro experimentado, el cual da instrucciones en la medida que el estudiante va poniendo en juego sus habilidades. Desde esta concepción formativa basada en el practicar se sostiene una brecha entre teoría y práctica, en este caso la práctica cobra más relevancia que las teorías a las que se recurre para justificar y comprender las acciones realizadas. Una tercera tendencia, el enfoque realista, propone teorizar en la práctica. Implica ofrecer pequeños retos en los que el estudiante pueda experimentar cuestiones propias de la disciplina que está estudiando, guiado por un profesional con experiencia y las teorías se irían incorporando en la medida en que el estudiante vaya abriéndose preguntas, cuando sea capaz de tener interés en conocer cuestiones determinadas. Los problemas o desafíos a los que el estudiante se va enfrentando sirven como punto de partida para guiar el proceso educativo. La interrelación entre teoría y práctica, desde este enfoque formativo es más estrecha y equilibrada que en los dos enfoques planteados anteriormente, con un tono experimentalista pragmático al estilo deweniano (Korthagen, 2010, p. 98).

Una de las aportaciones más relevantes de este tercer enfoque profesionalizador tiene que ver con que presta atención a un elemento del saber docente que hasta hace muy pocos años pasaba desapercibido: el aspecto personal, irracional, inconsciente y subjetivo que guía sus acciones y a su vez, al lugar que ocupa la reflexión (Korthagen, 2004; Korthgen y Vasalos, 2005) en tanto mecanismo que permita hacer conscientes y atender a cuestiones que, por permanecer latentes o encontrarse implícitas, pasan desapercibidas. Se trata de una reflexión orientada a la pregunta acerca de sus sentimientos, deseos, pensamientos y actuaciones y en los mismos aspectos presentes en sus alumnos y en sus alumnas, que permite al docente llegar a sus cualidades esenciales. Es también interesante en tanto invita al docente a investigar sus prácticas, al aprendizaje con otros docentes en formación y a la meta-reflexión (Korthagen, 2010).

En este sentido, puede apreciarse lo indispensable que se torna atender a estos saberes de la experiencia que no provienen directamente del conocimiento instituido, aunque este no es rechazado, sino que nacen de un tipo de relación con la vida, con la historia y también con los saberes constituidos. Apuntando a una concepción de la formación del profesorado que contemple tanto aspectos personales como profesionales desde una perspectiva integradora, dada la aceptación de que son aspectos personales, de carácter muchas veces subjetivos, inconsciente e irracional, los que se activan en el encuentro del aula y son cualidades del carácter y de la forma de ser y estar las que dejan huella en la vida de los y las estudiantes. (Korthagen, 2010) Orientar la formación hacia las cualidades de la persona más que al enfoque de adquisición de competencias, desde una perspectiva reflexiva orientada a hacer más fina la brecha entre teoría y prácticas. Se trata de un abordaje que permita comprender la realidad y convertir el conocimiento en sabiduría (Pérez Gómez, 2010).

1.4.2 LA FORMACIÓN INICIAL COMO OFICIO ARTESANO

La Universidad ha sido gobernada por la religión, por el estado y por el capitalismo cognitivo, sin embargo, afirma Jorge Larrosa (2016), en la actualidad la universidad como lugar de estudio, está asistiendo a su desaparición, a su propia muerte y aniquilación. El dispositivo de estudio está siendo subordinado por los dispositivos de profesionalización en manos del mercado de trabajo, de investigación regida por lógicas mercantilistas y el de aprendizaje con una orientación hacia la individualización. El estudiante adquiere la condición de capital humano, receptor de contenido o procesador de información. El profesorado se convierte en productor, transmisor o comunicador de contenidos, en un innovador, en gestor de aprendizaje. Las aulas son transformadas en entornos de aprendizaje. El tiempo es asumido como una inversión productiva y rentable y no un tiempo libre o liberado. El espacio público para el estudio se torna en un espacio individualizado, para el desarrollo de los propios talentos y capacidades en torno a sus intereses (Bárcena, 2022). La materia común y sus comentarios para el estudio es sustituida por carteras de información y contenidos que han de ser convertidos en competencias individuales. Todo este fenómeno no se debe tanto o no solamente a que se están interponiendo en el gobierno de las universidades condiciones propias del capitalismo cognitivo o semio-capitalismo sino a las formas en que se están disponiendo y convirtiendo los tiempos, los espacios, los objetos materiales, las relaciones, los lenguajes y las maneras de hacer. Todo esto conduce a la pérdida del sentido de la universidad como un lugar en sí mismo, como un tiempo y un espacio liberado destinado al estudio; y del estudiante como un estudioso.

“Mi tesis es que el dispositivo formal de la Universidad, y la idea misma de estudio, precisamente por lo que implicaba de tiempo libre, de espacio público, de sujetos no subordinados ni a la economía ni a la relación ni al estado, aún podría resistir a todos los intentos de captura. Precisamente por su desconexión. Pero si es el dispositivo mismo el que es arrasado, la Universidad ya no es Universidad, y el estudio ya no tiene sentido” (Larrosa, 2016, p.130)

Como alternativa a estos modos de profesionalización, mercantilización y estandarización, Jorge Larrosa invita a pensar en la formación de maestros y de maestras concibiendo el oficio docente justamente en ese sentido, en el del oficio artesano. Se trataría de imaginar la formación docente como una preparación para estar en el mundo, para vivir en él no en términos de ocupación o trabajo sino como una forma de vida, como una capacidad de saber hacer no en términos técnicos sino como una forma propia y encarnada de hacer las cosas, como lo que se hace, pero también cómo lo que se piensa (hacer-experiencia-pensar), como una exploración del lenguaje propio del oficio. Es decir, pensar la formación en el oficio docente desde la experiencia en tanto subjetividad, de tal forma que “la experiencia en el oficio tiene que ver, fundamentalmente, con la atención al mundo (y con la responsabilidad con el mundo), con el hacer las cosas bien, y no sólo, ni principalmente, con la formación o con la transformación del sujeto” (Larrosa 2020, p.29).

La formación inicial de maestros y de maestras tiene como función primaria formar a sus estudiantes para desarrollar su oficio en un escenario complejo de grandes transformaciones tal y como es el actual. Afirma Andrea Alliaud (2015), que las dificultades a las que se enfrentan los maestros y las maestras al enseñar se deben justamente a que esa función primaria no ha sido satisfecha. En el contexto latinoamericano al que pertenece la autora, la formación docente desde mediados del siglo XIX ha estado en manos del Estado, cuya finalidad principal ha sido orientarla hacia el desarrollo de la educación común, asociado a la expansión de los sistemas educativos nacionales y de la universalización de la escolaridad básica, en un marco de unificación nacional y de integración del capitalismo mundial. En este contexto, la función socializadora, civilizatoria y moralizadora de la educación cobra gran relevancia junto con el carácter normalizador y disciplinado de la instrucción. Para que el profesorado pudiera atender a estas cuestiones, la formación docente se orientó hacia la transmisión de ciertas prácticas y rutinas “adecuadas” asignadas como válidas por la ciencia y a la vez hacia la revalorización de la moralidad del maestro y de la maestra. Esta visión de la formación docente sigue operante en la actualidad, y a esto se suma la obligación de atender a la complejidad de los escenarios presentes. Lo cual amplía las exigencias de la formación docente para acoger las problemáticas actuales, las subjetividades de quienes aprenden.

El resultado de esas amplias exigencias deriva en estudios para la formación del profesorado con planes que amplían la carga horaria y curricular e intensifican la formación práctica con los aportes de las didácticas específicas. Tendencia que se observa tanto en el contexto latinoamericano como en los países de la Unión Europea. En la formación inicial, esta atención a la dimensión práctica se concreta en dos aspectos: a) incorporación de prácticas externas al finalizar los estudios o a lo largo de la carrera; y b) atender a contextos educativos reales que articulen conocimientos teóricos con escenarios de la práctica en la formación para poder desarrollar un aprendizaje situado. El resultado ha sido que los momentos de las prácticas se configuran como espacios del “hacer” para poner en práctica conocimientos adquiridos y la formación en la universidad como un espacio del “saber”, estructurado para proporcionar la adquisición de conocimientos formalizados que permitan a los y las estudiantes conocer lo necesario para luego poder ser aplicado en el futuro profesional.

Sin desechar la dimensión práctica de la formación así concebida, esta parece resultar insuficiente. Los maestros y las maestras muestran resistencia a aplicar conocimientos aprendidos, a la hora de tomar decisiones quienes suelen recurrir a lo que ya sabían fruto de sus propias experiencias escolares o lo que les fue quedando durante sus instancias prácticas, o bien a un entramado ecléctico entre ambos.

Sin embargo, lo más problemático de la formación inicial tiene que ver con que los maestros y las maestras no se sienten preparados para afrontar la singularidad de los encuentros en sus aulas a pesar de los largos períodos formativos que han atravesado (Alliaud, 2015). Aun atendiendo a la dimensión práctica en la formación inicial esta suele ser aplicacionista y a la par, la enorme cantidad y complejidad de contenidos son asumidos como formación en tanto transmisión de información.

Sostiene Andrea Alliaud que las dificultades a las que los maestros y a las que las maestras se enfrentan tiene que ver con que no han aprendido su oficio. Y esto no se debe a que no hayan adquirido conocimientos durante la formación, sino que no han aprendido a obrar, lo cual requiere una transmisión particular que no es practicar o aprender sobre las prácticas y mucho menos adquirir conocimientos teóricos. Una formación situada en este enfoque resulta

insuficiente para saber cómo hacer algo, pero sobre todo para saber qué hacer, para tomar decisiones, algo que los maestros y que las maestras hacen de manera continua y que además resulta ser el eje de su trabajo, saber que hacer en situaciones inciertas, particulares (Biesta, 2017). La formación inicial requiere ese elemento del obrar, de hacer y del saber que hacer. La autora asemeja la formación inicial en tanto aprendizaje de un oficio, a un espacio similar al que se desarrolla en un taller artesano y afirma que el encuentro entre el maestro y el aprendiz requiere tiempo para imitar y para probar, para reflexionar e imaginar. El maestro en un taller muestra modos de estar, secretos, atiende a detalles que pueden parecer insignificantes. El aprendiz en un taller mantiene contacto con los materiales y las obras, el maestro confía y asume la responsabilidad. Todo parece indicar que se trata de formar docentes experimentados, se trata de formar docentes “que sepan enseñar y no solamente que conozcan sobre la enseñanza” (p 136). Aprender la enseñanza como un oficio se asume como aprender de la propia experiencia, de la experiencia de otros y aprender juntos. Un saber qué hacer y un saber tomar decisiones que no se adquiere con la aplicación práctica de teorías y mucho menos con la adquisición de conocimientos teóricos, sino que requiere el cultivo del ser en tanto sujeto de experiencia (Contreras, 2013),

“...re-afirmamos la importancia de ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo convocando el saber que se produce al enseñar, invitando a la experiencia, creando y re-creando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción, cualidad fundamental para llegar a ser «artesanos»” (Alliaud, 2015, p. 333).

En resumen, tras esta breve exposición he de proponer que asumamos la formación inicial como el desarrollo de una profesión no atravesada por las lógicas capitalistas o la asumamos como un oficio artesano, los retos serían conformar una universidad para el estudio. Una universidad para el desarrollo de una disposición reflexiva y pensante con el acontecer de las cosas, para acoger el valor de la experiencia y los saberes que se derivan de ella, para establecer nuevas relaciones con el conocimiento, con el mundo, la cultura y la infancia y para formar maestros reconociéndolos como sujetos de conocimiento

y saber. Todo esto nos lleva a la consideración de que es necesario cuidar y promover en la formación de maestros y de maestra el desarrollo de saberes experienciales, asumiendo que los estudiantes ya son poseedores de un saber del oficio, de una experiencia respecto a la enseñanza y acogiendo estas disposiciones previas para hacer del entorno universitario un espacio que acoge la experiencia (la propia y la de los otros, los relatos experienciales a la par que los conocimientos formalizados o constituidos), que provoca experiencia (hacer propio lo que se vive, transformarse) y que vive experiencias (en relación lecturas, escritura, reflexión y pensamiento).

1.5 EN BUSCA DE UNA PEDAGOGÍA NARRATIVA

Teniendo como horizonte formativo el desarrollo de saberes experienciales nace en mí la pregunta acerca de qué formación inicial de maestros y de maestras podría permitir desarrollar esos saberes gestados y sedimentados en la experiencia en tanto transformación, en tanto disposición del ser. Esta pregunta entraña una gran complejidad, requiere que detenga mis propias lógicas de pensamiento configurado a lo largo de mi escolaridad y también de mi formación inicial y trayectoria profesional. Este detenerme implica además moverme hacia otros lugares desde los que mirar y pensar la formación. Lugares que a su vez me permitan formular preguntas de diferente naturaleza a las que suelo o solía atender a la hora de proponer una formación. Se trata de un detenimiento que suspenda mi tendencia a las respuestas sostenidas e inspiradas en una lógica muchas veces técnica y prescriptiva, que me permita abrir preguntas más que esbozar respuestas.

Preguntarme sobre una pedagogía de la experiencia, de la radical novedad, de la transformación en términos concretos, prácticos o didácticas sin recurrir a prescripciones técnicas o a la aplicabilidad del pensamiento, al estudio de planes o programas, me ha conducido a indagar en autores que se proponen encarnar y habitar espacios formativos cuyo núcleo es la experiencia en tanto transformación, en tanto novedad. Profesores e investigadores que, desde sus

trabajos de indagación y sus espacios de formación universitaria, se proponen explorar en sus propias prácticas y/o en las prácticas de otros docentes junto a ellos, a fin de abrir senderos que brinden la oportunidad de poner en marcha espacios formativos que atiendan a las necesidades de los maestros y de las maestras, de los niños y de las niñas obrando en el actual contexto social, cultural, político e institucional.

“Nuestra preocupación no ha sido justificar un plan o programa de formación, sino estudiar algo de lo que solemos tener consciencia en cualquier proceso educativo, pero a lo que no siempre le dedicamos la atención y el trabajo de indagación necesarios: que la tarea educativa tiene mucho de borrosa, de resbaladiza, de imprevisible, de sutil, de delicada; y que la tarea de la formación también.” (Contreras, 2016 p. 11).

En este sentido y siguiendo a diversos autores (Alliaud, 2015, 2017; Contreras, 2010, 2011, 2013, 2016, 2017; Contreras, Quiles & Paredes, 2019; Molina & Sendra, 2014; Saiz y Susinos, 2017, 2018; Sierra, et al., 2017; Suárez, (2015, 2017) se puede afirmar que se trata de una formación que, con énfasis en la experiencia, propicie en los y las estudiantes la reflexión sobre sus propias prácticas y vivencias. Que les implique en primera persona. Que les permita construir y reconstruir sus historias de manera única y personal explorando en ellas, en sus propios saberes y en sus experiencias vividas, haciendo hincapié en el valor social, político y ético. Que les permita pensar desde ellos, pero junto a otros en los sentidos y significados de lo pedagógico reconociendo las cualidades que conectan con su ser y con sus propios principios y deseos acerca de lo educativo. Con una especial atención en los espacios y en los tiempos académicos. Que dé lugar al desarrollo de la propia subjetividad y con ello a los saberes de naturaleza relacional con los otros y con el conocimiento que les movilizan. Que genere una disposición que brinde la oportunidad de deliberar y obrar en la incertidumbre dónde la palabra y la escritura ocupan un lugar central. Que abra oportunidades para que los y las estudiantes puedan imaginarse, vivirse y pensarse como educadores y como educadoras, movilizando y activando tanto los saberes de los profesores y de las profesoras como lo saberes como los suyos propios (Arnaus, 2013; Blanco y Sierra, 2013).

1.5.1 LA DIMENSIÓN PERSONAL EN LA FORMACIÓN

Cuando se entra en relación con los y las estudiantes en cada curso académico se sabe que no es suficiente con tener un plan (Orozco, Pañagua y Martos, 2021), que son innumerables las dimensiones que se ponen en juego y que afectan a los modos de ser, hacer, sentir y estar; se trata de aspectos subjetivos, personales e históricos que están presentes en cualquier experiencia formativa. Así como las maestras y los maestros en sus aulas se disponen al encuentro con las criaturas desde un saber pedagógico personal y relacional, es ese mismo saber el que se pone en juego en la formación inicial o, mejor dicho, tal y como intentaré argumentar, es esa dimensión a la que hay que atender. Estoy hablando de un saber que no es fijo, sino que es provisional; un saber dinámico que se activa en lo novedoso de las relaciones; un saber que es una disposición a la escucha y a sostenerse en las preguntas acerca del sentido y del significado de lo que se hace y se piensa (Contreras, 2016).

Dado que ese saber pedagógico es personal, que lo que se mueve en las aulas son encuentros y relaciones entre personas, y que “nadie enseña (ni aprende) en abstracto” ponemos en juego nuestras vidas, nuestras historias, deseos e imaginación (Greene, 2000). De esta manera, en las aulas universitarias, en un tiempo y en un espacio específico, se producen múltiples encuentros entre historias y relatos que entran en relación con otras historias y relatos y también con los relatos culturales, sociales e institucionales. Desde esta perspectiva narrativa cada uno de estos elementos puestos en juego en la formación, no pueden ser predefinidos ya que adquieren formas y matices específicos relacionados de manera única y compleja en cada situación particular, presentándose en movimiento y siempre en construcción.

El hecho de que seamos historias y relatos sugiere que estamos hechos de experiencias que vamos creando en la medida en que concedemos sentido a lo que vivimos a través de la reflexión y el pensamiento, es decir, a través de la palabra, la cual nos permite instalarnos en el mundo, es decir interpretarlo siempre provisionalmente (Mélích, 2011). Lo que equivale a decir que la experiencia se compone narrativamente y no sólo porque contamos lo que vivimos sino porque vivimos desde y a través de los relatos que nos contamos y

que nos cuentan. Somos historias intersubjetivas, en la medida en que vivimos y narramos experiencias junto a otros construimos nuestra propia subjetividad y damos vida a una historia compartida (Clandinin, 2013; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Esto me conduce a pensar que la formación inicial no depende tanto de planes y programas sino de los modos en que las diversas historias se encuentran, se ponen en relación y crean juntas una nueva historia impregnada de múltiples sentidos y significados, es decir una historia compartida que a la vez es personal y subjetiva. De esta manera, sería adecuado concebir la formación como una historia, como un relato co-construido y co-compuesto en un entramado de historias y de relatos (Martín-Alonso, 2017).

¿De qué manera se puede propiciar el encuentro de esas historias de tal forma que esto permite crear una nueva historia, muchas nuevas historias? ¿Qué conocimientos se ponen a disposición de los y las estudiantes? ¿De qué forma se presentan? ¿Cómo se produce el encuentro entre profesores y estudiantes?

Si, tal y como vengo argumentando, la experiencia como transformación se manifiesta en un entramado de historias, la de los y las estudiantes y la del profesor o de la profesora, entonces podemos afirmar que lo que sucede es y requiere indispensablemente de una práctica de relación pedagógica. En este sentido es necesario atender al menos a tres cuestiones: a) a la singularidad de cada uno acogiendo y explorando las historias personales; b) habitar la incertidumbre propia de las relaciones dando lugar a la experiencia; y c) establecer una relación particular con el conocimiento que responda a criterios pedagógicos y atendiendo como conocimiento las experiencias y los saberes de los diversos profesionales (Contreras, 2013). Esto teniendo en cuenta las vidas y las experiencias de las alumnas y de los alumnos; cuidando las vivencias que se presentan durante la formación y presentando la experiencia y los saberes de diversos profesionales.

1.5.2. EXPLORAR EN LAS HISTORIAS PERSONALES COMO ACONTECIMIENTOS NOVEDOSOS

Podría pensarse que el hecho de poner en el centro de la formación las historias personales, tanto las que estudiantes y profesores traen consigo de sus biografías como las que se van construyendo durante el proceso formativo, podría teñir la formación de un carácter autorreferencial e incluso terapéutico. Sin embargo, de lo que se trata, es de indagar en el saber propio y en el universo de lo pedagógico “con” los relatos personales (Alliaud, 2015). Así es que explorar en las historias personales acogiendo la vida, implica poner en el centro la experiencia y su relato y pensar de manera narrativa con ambas. No se trata de contar historias sino de hacerlas nuevas (novedosas), de traer lo que de singular tienen, de pensar junto a ellas en cuestiones de la enseñanza y en lo pedagógico llevándolas al campo de la indagación y la exploración, para que ese reflexionar sobre lo que se vive deje una resonancia en cada quien (Conle, 2003). Es necesario volver allí, a la propia historia y experiencia, trabajarla y reflexionar sobre ella, darle sentido y significado, porque será allí donde, en definitiva, cobre sentido subjetivo y personal todo el proceso de formación. Se trata de construir nuevos significados, relacionarse con lo vivido de una manera nueva, y abrir la imaginación pedagógica. Para ir ocupando un lugar como educadores y como educadoras, imaginarse allí desde lo vivido, desde lo que se es, incorporando valores, contando con intuiciones y percepciones y disponiéndose hacia una relación con la experiencia (Contreras, 2013).

Narrar nuestras historias como estudiantes o como profesores/as, nos permite hacer explícito lo implícito accediendo a nuestra dimensión subjetiva, a los modos en que hemos ido construyendo nuestro pensar acerca de lo educativo, a las ideas que hemos ido anclando en nuestro ser. A su vez, nos permite apreciar cómo eso que hemos vivido se proyecta hacia nuestra historia futura, imaginándola. Haciendo visibles los relatos presentamos algo nuevo sobre lo que pensar, ya sea centrando la atención en lo vivido por uno/a mismo/a, o en lo que han vivido otros. Pero esto exige un ejercicio de pensamiento detenido, una “disciplina mental” de reflexión sobre la experiencia (Mortari, 2012, p.526), ya que esta cualidad novedosa de relatar la experiencia, no se refiere tanto a la

condición de contar cosas nunca vividas, sino y sobre todo estas son tratadas de forma que abran interrogantes y visiones nuevas, que al contrario de confirmar nuestros presupuestos traigan algo novedoso y no previsto al centro del encuentro educativo. Esto significa tratar nuestra vivencias como acontecimientos, tal y como expresa Jorge Larrosa (2003) la actividad de la lectura, yo agregaría de la escritura también, es algo que podemos hacer de manera rutinaria; sin embargo, la experiencia de la escritura es un acontecimiento que no podemos ordenar en una relación causa-efecto sino que solo podemos cuidar para que suceda si atendemos a ciertas condiciones de posibilidad, es necesario que confluya la historia adecuada, en el momento justo con una disposición sensible oportuna. En este de acontecimiento es que las historias que ponemos en juego son educativas cuando nos abren cuestiones y nuevas posibilidades para entender la experiencia o para preguntarnos por aspectos del mundo que no habíamos contemplado y no cuando confirmamos presupuestos (Olson, 1995).

1.5.3. HABITAR LA INCERTIDUMBRE PARA DAR VIDA A LAS PREGUNTAS. EL ENCUENTRO EDUCATIVO COMO LUGAR DE EXPERIENCIA

Transformar el espacio y el tiempo de la formación en un lugar de experiencia, es en el mismo proceso formativo, cuando lo que se vive y se narra se acoge de forma sensible donde se va componiendo una historia, un relato, por ello se requiere contar en el aula universitaria con la experiencia del alumnado y del profesorado. Llevar la vida al aula es ir aprendiendo a estar ahí, presentes, dando sentido pedagógico a la vida cotidiana, poniendo en la relación el mundo, los otros y uno mismo. Llevar la vida al aula es también desplazar el sentido tradicional de intervenir “sobre” el otro, hacia una práctica de relación, en este sentido la educación se sitúa en un lugar de encuentro donde puede darse una experiencia del tú, del sí y del saber (Molina y Sendra, 2014) De lo que se trata es de que la propia vivencia formativa sea una oportunidad a la experiencia, o como una vivencia compartida y pensada juntos y juntas favoreciendo el tránsito de la experiencias hacia un saber vinculado a ella (Contreras, 2013).

Levar la vida al aula y hacer del aula un lugar para la vida es, tal y como he expresado, un lugar de relación humana intersubjetiva poniendo en el centro la mediación con el saber.

Si algo caracteriza a las relaciones humanas es su imprevisibilidad y su incertidumbre. Las relaciones pedagógicas, en tanto también están atravesadas por esa condición. Negar esta incertidumbre implicaría obstruir la posibilidad de que algo suceda entre y en quienes participan de una relación. Pero ¿cómo disponerse para acoger y habitar en ella? Y ¿por qué esto tiene un valor pedagógico? Acoger y amar aquello que es propio de la naturaleza del oficio docente, por más incómodo que resulte, es condición necesaria para ejercerlo. Es incluso esta incomodidad, la que podría brindar al encuentro la oportunidad de asumir lo que sucede como novedad. Amar, acoger y disponerse a habitar la condición incierta de la vida, lejos de paralizarla, la libera; lejos de bloquear caminos, los abre. Es esta apertura a lo nuevo, incierto e imprevisible lo que confiere al acontecimiento, valor pedagógico. Acogiendo la incertidumbre en el contexto de la formación inicial es como, por un lado, se puede cultivar una disposición hacia ella, y por otro lado, es como puede vivirse la experiencia de la contingencia y la provisionalidad del saber, lo cual invita a su vez a revalorizar y resignificar el lugar de la pregunta acerca de lo pedagógico y de lo adecuado. Poder vivir en el espacio formativo en el que esto se pone en juego significa prepararse para lo incierto, lo provisional y lo contingente de la vida.

Al indagar en la formación de manera personal y pública en los saberes propios del oficio con un tono pedagógico, se abren interrogantes, se plantean preguntas, se explora lo incierto de las situaciones educativas para dotarlas de sentido y se exploran modos de responder a las situaciones educativas concretas. Esto es disponerse a las exigencias que supone el ejercicio del oficio docente, que evoca la complejidad del saber que requiere y hace visible un pensar acerca de qué se sabe, qué se necesita saber y sostener como maestros y maestras, “abrirse a lo que sucede y estar mejor provistos para afrontar lo inesperado sin quedar paralizados”. (Alliaud, 2015 p. 336.). Todo esto como una forma de provocar una disposición a la indagación sobre lo que se vive como puente hacia la indagación en el futuro contexto profesional y a lo largo de la vida. (Contreras, Quiles & Paredes, 2019).

1.5.4. LA DIMENSIÓN EXPERIENCIAL DEL CONOCIMIENTO FORMAL

Institucionalmente la formación inicial de maestras y de maestros está condicionada por un modo de segmentación disciplinar en forma de asignaturas. Estas transitan ciertos núcleos del conocimiento formal que en cada curso académico han de ser transmitido a los y las estudiantes. Sin embargo, la transmisión-adquisición de conocimientos prácticos o teóricos disociados del sentido y de lo que compone la propia vida no es suficiente, no basta con sumar competencias profesionales a aspectos personales, dado que los maestros y que las maestras en formación son sujetos experienciales y no sujetos epistémicos (Tardif, 2004). El conocimiento constituido que se presente para la formación debe huir de las conclusiones y proposiciones prefijadas, para lo cual es necesario que ese saber sea atravesado por la experiencia (Connelly & Clandinin, 1988, 1995), que se configure como parte de sí, que se haga propio, que se subjetive, que permita reelaborar la historia personal. Es necesario que ese conocimiento que se estudia se estructure e interiorice como una disposición sensible a los otros, a reflexionar y pensar con él en relación con lo que se vive y así conceder los propios sentidos acerca de lo pedagógico, a fin de que esto posibilite tomar decisiones adecuadas para obrar con sentido en situaciones concretas siempre nuevas, únicas e inciertas (Contreras, 2011).

Poner en el centro de la formación la experiencia no significa que el conocimiento provenga pura y exclusivamente de las vivencias y de las prácticas de las personas, interpretar la experiencia en este sentido implicaría más bien entenderla como experimento. Significa acoger los legados del conocimiento y la cultura pedagógica disponible de modo tal que se pongan en uso y en movimiento con las experiencias vitales, con lo que cada estudiante y profesor sabe, conoce y es, desplazando simbólicamente el “enseñar algo” hacia el “enseñar con algo” (Molina y Sendra, 2014). Así configurados, los conocimientos pedagógicos enriquecen la realidad, dimensionan el hacer pedagógico, amplían visiones y perspectivas, presentan otras caras de la realidad que no pueden ser percibidas, y permiten tomar distancia de uno mismo o de una misma y descentrarse (Eisner 2002).

Una pedagogía de la experiencia no abandona el trabajo con el conocimiento constituido, solo que este no se incorpora como una información que asimilar, sino como una interpelación, como una posibilidad de conversación con el mundo, no se trata pensar solo en que dicen esos conocimientos sino de pensar que nos dicen a cada uno de nosotros y cada una de nosotras desde nuestras historias y experiencia. (Contreras y Pérez de Lara 2010; Contreras, Quiles y Paredes, 2019; Larrosa, 2016) Se trata de que ese conocimiento proponga nuevos escenarios, nuevas historias, nuevos pensamientos, nuevas ideas y nos permitan pensar en cuáles son aquellas ideas, pensamientos, historias y escenarios que sostienen nuestras acciones y decisiones (Alliaud, 2015).

Una pedagogía de la experiencia convoca a llevar a la formación relatos de experiencia de otros maestros y maestras y de alumnos y alumnas, no para dar explicaciones sino para contar historias, no busca proponer modelos para ser imitados, sino que se espera que esas historias que viven otros docentes generen resonancia, interpielen e inspiren la creación de lo propio, se trata de aprender con otros y no de otros (Alliaud, 2015). De la misma forma que convoca a presentar otros recursos que cuenten o permitan hacer emerger historias (lecturas que presenten diversas perspectivas teóricas, proyectos de investigación, documentales, películas, cuentos, imágenes) (Contreras, Quiles y Paredes, 2019), distintas actividades y recursos que provoquen la reflexión acerca de conocimientos e ideas previas y permitan establecer una conversación entre ellos y los demás (Sabariego, Sánchez y Cano, 2018).

Blanco (2006) apunta respecto al trabajo en relación al conocimiento pedagógico la posibilidad de abordarlo atendiendo siempre a la matriz relacional en tres dimensiones; con respecto a la creación del conocimiento relacionándolo con el contexto en el que fue creado y con aquellas personas que lo mantienen vivo; con respecto a su transmisión, buscando la creación relaciones de autoridad con cada estudiante y con el conocimiento y en relación a cada estudiante con el conocimiento profesional, buscando la vinculación con su propia experiencia para tomar consciencia de unos mismo y sí (Novara 2003) este tipo de vínculo con el conocimiento profesional posibilita a los y las estudiantes tomar consciencia de cuáles son los fundamentos, muchas veces ocultos, que dan sentido y sostienen las prácticas y los proyectos profesionales; el reflexionar sobre las ideas proclamadas y las acciones manifiestas respecto al

conocimiento pedagógico y a la experiencia provoca conciencia y desarrolla subjetividad. Poner a dialogar estas dimensiones de manera personal o colectiva pone sobre la mesa tanto nuestros discursos contruidos como nuestras propias biografías (Correa, 1999). La autora realiza una serie de propuestas formativas que pueden orientar las actividades de clase, alimentadas siempre por una relación de autoridad (Blanco y Sierra, 2013):

- Seleccionar, como fuente de saber profesional, narraciones de educadoras y de educadores que reflexionan sobre su práctica; experiencias que no se incorporan en la formación como conocimientos teóricos prefijados, sino que se introducen como una forma de creación en sí de las orientaciones y de las disposiciones propias sobre la relación educativa (Contreras, 2013).
- Privilegiar la presencia viva de educadores y educadoras en la Universidad, como parte de las actividades de formación.
- Demandar el relato de experiencias propias de las alumnas y de los alumnos.
- Utilizar las experiencias vividas por las y los estudiantes como fuente de aprendizaje.
- Favorecer los procedimientos de valoración que toman como base el desarrollo de saberes propios: la elaboración de ideas frente a la repetición de conocimientos establecidos.

En resumen, una formación inicial que tome como centro una pedagogía de la experiencia debería atender a tres escenarios de un modo particular, la relación con uno mismo (subjetividad), la relación con los otros (intersubjetividad) y a la relación con la cultura o conocimiento formal pedagógico (lo que se pone entre y nos permite pensar). En cuanto a la subjetividad el modo de hacerla presente es acogiendo los relatos e historias personales junto a una implicación en primera persona durante el proceso formativo. Atender a la relación con otros significa cuidar lo que sucede y acontece en el encuentro, los modos y disposiciones personales que se ponen en juego, acogiendo lo que de incierto y de personal tiene. En cuanto la relación con el conocimiento formal el modo de darle vida es asumiéndolo como saber encarnado, como una oportunidad para pensar a partir de él vinculándolo con las experiencias personales, con la experiencia que se va gastando en el transcurso de las clases y con las

experiencias de otros maestros y de otras maestras y sus modos únicos y singulares a ser, estar y hacer.

Podría arrojar algo de claridad imaginar el relato de un viaje al extranjero como metáfora de la formación. Un trayecto que va cobrando forma y sentido en el transcurso de este. El viajero prepara su mochila, lleva en ella todo lo necesario e indispensable para el viaje y se prepara con ilusión y expectación. Y dado que cuando se viaja siempre existe alguien que acoge, hay un anfitrión que prepara su hogar, su mesa y una cama cómoda y piensa qué lugares que podría mostrar al viajero, qué experiencias podría brindarle, imaginando al visitante y al viaje se prepara y espera a que en el encuentro vayan resolviendo el camino. Juntos recorren el sendero guiado por un mapa y una brújula, pero sin un trayecto preestablecido, ponen en juego sus historias abiertas a lo inesperado que acontezca, dejando lugar a que las cosas sucedan sin definirlas previamente. Se trata de un viaje en el que ambos se entregan al territorio para vivirlo a flor de piel y lo transitan juntos, el visitante confiando en que el anfitrión cuidará de él porque le ha mostrado su hospitalidad mientras le brinda la experiencia de su territorio, el anfitrión dispuesto a escuchar y a atender las experiencias, las inquietudes, los deseos y las necesidades que el viajero lleva consigo y que va mostrando en tanto habita ese territorio temporalmente. De este camino queda la experiencia que juntos han construido y el viajero se lleva consigo de regreso, recuerdos vinculados a la memoria de otros viajes, con atención a lo que el camino, los lugares, los aromas, los sabores, las personas, los acontecimientos mediados por su anfitrión le fueron contando.

1.5.5. ESCRITURA Y FORMACIÓN INICIAL

Puede parecer, a simple vista, que un ser humano antes que a escribir aprende a hablar, sin embargo, esto no es así del todo. Dado que nadie aprende una lengua y su oralidad en solitario, sino que es enseñado por otro que antes ha aprendido las reglas gramaticales, y tiene incorporado un lenguaje y sus usos, podemos afirmar que antes que la oralidad está la escritura. Dicho de otra forma, la escritura no es ni la traducción del pensamiento, ni la concreción de la

oralidad, sino que la escritura lo contiene todo: la escritura excede e implica a la oralidad, al lenguaje y al logos. Seguramente Derrida (1971) en “De la gramatología” ha querido plantear cuestiones mucho más profundas y extensas de las que yo aquí interpreto, pero me sirvo de ellas porque me permiten comenzar a plantear una cuestión central en mi tesis, y es que es la escritura (la lectura), la palabra escrita, la que genera posibilidades para profundizar, para ampliar la capacidad de comprensión, en última instancia, cómo potencia el pensamiento y la oralidad. Una escritura que no es simplemente el acto de escribir, sino la escritura como todo un dispositivo o un sistema en movimiento que deja y devela la huella temporal e histórica de la realidad, las historias y las historias deben su vida y existencia a la escritura. Derrida discute el pensamiento metafísico predominante el cual afirmarí que la voz humana estaría más cercana a la conciencia que la escritura, la escritura en este sentido, traduciría a la voz y la voz es la manifestación del pensamiento: pensar-hablar-escribir sería en este orden jerárquico el segundo subsidiario del primero y el tercero subsidiario del segundo.

Sin embargo, cuando pensamos utilizamos palabras, y no sólo palabras aisladas sino palabras ordenadas de una forma concreta predeterminada que nos precede, que precede al pensamiento y a la oralidad, eso que nos precede es ante todo lenguaje escrito, es escritura, es un aparato simbólico que da sentido al mundo, que sostiene la historia y que los seres humanos heredamos. Así el lenguaje con sus reglas, sentidos y significados configura nuestro pensamiento. En este sentido, la narrativa y la escritura puede ser entendida como un vehículo para facilitar la comprensión de uno mismo, del otro y del mundo; y como centro de la formación puede ser asumida como un espacio donde se producen, se interpretan y se median historias. Al respecto, Carles Mèlich expresa:

“Toda empresa pedagógica tiene la función de dotar al recién llegado de un aparato simbólico, de una gramática con la que pueda hacer frente tanto a lo disponible como a lo indisponible de su existencia, con la que pueda lidiar con todas las cuestiones, tanto las que pueden resolver como las imposibles de eludir y que nunca pueden responderse técnicamente [...] con la contingencia.” (2011 p. 78)

Inmersos en este sistema simbólico damos sentido a quienes somos a través de la experiencia y la palabra biografizando (Delory-Memberger, 2014), es decir, creando nuestra propia interpretación de la realidad, escribiendo y reescribiendo nuestra historia. A través de las historias que nos contamos y que nos cuentan vamos modelando una imagen de nosotros mismos a través de construcciones narrativas, en un entramado de relaciones con nosotros mismos, interpretamos el pasado y el presente e imaginamos el futuro; y con el mundo y con otros, con la interpretación que hacemos de sus diversas narrativas y discurso.

Como seres históricos, nuestras vidas se inscriben en un tiempo y a la par tenemos una vivencia de él. Cada ser es pasado, presente y futuro, el suyo propio y también el de la humanidad. Esa vivencia del tiempo no es abstracta ni lineal, no se trata de una sucesión de acontecimientos sino de nuestra propia articulación de lo que somos en cada momento. Esa historia que vamos narrando en cada punto del camino que es la vida, contiene todo el camino. Los relatos que contamos acerca de quienes somos, aunque acontezcan en un momento puntual están dotándose de interpretación y memoria del pasado y de proyección y anticipación del futuro.

Interpretamos lo que nos acontece lingüísticamente, por lo tanto, solo podemos tener conciencia de nosotros mismos dentro del lenguaje. Y eso que interpretamos forma parte de nuestra subjetividad, no refleja la realidad del mundo sino la construcción que hacemos de él en relación con otros textos. Textos que existen antes y más allá de nosotros y funcionan en el mundo como prácticas discursivas. La experiencia de nosotros mismos se articula entonces, en una interpretación de nosotros mismos y está contenida en la trama narrativa de nuestras vidas siendo esta, el espacio de la subjetivación por medio del cual modelamos nuestro ser, por el que nos vamos convirtiendo en quienes somos. Y dado que somos historias en relación con otras historias podría decir que el discurso de las narrativas condiciona nuestro ser en el mundo a la vez que puede liberarnos permitiéndonos cuestionar los discursos dominantes (Vignale, 2008).

Dado que lo que somos proviene de la interpretación personal que hacemos de las experiencias singulares y únicas que atravesamos a lo largo de la vida, no

existen dos biografías de experiencia idénticas lo cual señala nuestra singularidad. Esta singularidad no es estática, nunca se llega a ser alguien, siempre vamos siendo. Lo que vamos viviendo con los demás, va reconfigurando, reescribiendo nuestras experiencias pasadas y nuestras proyecciones futuras, es a través de este ejercicio de narrarnos como vamos reapropiándonos de quienes somos; en este sentido quizá, más que “ser” podríamos afirmar que “vamos siendo”, y ese vamos siendo, quizá solo podría responderse a través del relato retrospectivo de nuestras historias (Birulés, 2009).

Ya sea a través de lo que vivimos en primera persona, lo que nos narramos a nosotros mismos, o lo que nos narran y que a la vez reescribimos en nosotros; la experiencia de ser sí-mismo es un proceso continuo, nunca acabado, a través del cual acumulamos e integramos experiencia. Un proceso que nos construye y transforma a la vez que da forma o unidad de existencia; lo cual nos permite vivir e interpretar el mundo a la vez que re-contamos, re-componemos lo que somos y vamos siendo. Es en este sentido la experiencia sí-mismo, es única y plástica (Delory-Memberger, 2014).

Cabe preguntarse si sólo aquello que vivimos en primera persona puede ser objeto de experiencia, o más bien si es posible construir experiencia a partir de las experiencias de otros. Para responder a ello es necesario atender al poder mediador de la palabra, la experiencia a través del relato posibilita su transmisión/apropiación, pero atendiendo a que ni lo que narramos es una copia auténtica de lo que vivimos o sucede, ni lo que apropiamos es una copia fiel de lo que nos cuentan; existe en medio siempre, una representación del mundo. Delory-Memberger (2014) nombra a esta instancia Heterobiografía, entendida como la escritura que hacemos en nosotros mismos cuando comprendemos e interpretamos el relato de otros, se trata de una relación con otros a través de la palabra. Estas ideas guardan cierta relación con los conceptos que plantea Larrosa (2003) de intertextualidad, intratextualidad y polifonía.

A) Intertextualidad

En ese universo de relatos y discursos que es la cultura, es donde vamos creando nuestra propia conciencia de sí, nuestra identidad y subjetividad. La experiencia de sí no se desarrolla en una conversación con uno mismo acerca de lo que somos, manteniendo una mirada introspectiva, sino que la vamos creando en relación y diálogo con esos otros textos, con esas otras narrativas que nos envuelven. Se trata más bien de un proceso de subjetivación en el que cada uno va buscando ser sujeto sin llegar a serlo nunca completamente; el sujeto sería el horizonte y la subjetivación el camino. Se trata de un proceso político en tanto se produce en relación con lo otro. Existen condiciones exteriores por las que un ser, no por cuenta propia (aunque lo haga con su consentimiento), entra en un proceso en el que llega a ser otro de lo que es, pero en el que puede sin embargo reconocerse como inmerso en un movimiento que tiene que ver singularmente con el quien que es” (Arendt, 1958 en Tassin, 2012). En este sentido, Roig (1995) afirma que el lenguaje cumple una función mediadora entre nosotros y el mundo, y que esa interpretación que realizamos en esta dialéctica entre nosotros y el mundo no representa la realidad sino nuestra realidad, nuestra relación con el mundo

b) Polifonía

Somos las múltiples historias que contamos acerca de nuestra historia. Al narrarnos buscamos adecuar nuestro relato a diversos interlocutores para poder ser interpretados por ellos, eso que interpretan no es idéntico a lo que contamos sobre nosotros mismos, y a la vez somos narrados por otros que nos interpretan, otros que nos presentan una versión de nosotros diferente a la versión que tenemos de nosotros mismos. De esta forma, todas estas voces están resonando en quienes somos.

c) Intratextualidad

Somos autores, narradores y personajes de nuestros relatos; vivimos, escribimos y contamos nuestra historia; configurándonos como tres actores de nuestra propia historia, actores que aun siendo nosotros mismos nos sitúan en diferentes situaciones. Estos textos enunciados por estos tres actores a menudo entran en contradicción, se produce una diferencia de significado y eso exige seguir narrándonos. Asumiendo que nuestras historias, nuestra conciencia de

nosotros mismos, está construida en relación y diálogo con otras historias y asumiendo que cualquier conversación está atravesada por el poder, que estamos atravesados por prácticas discursivas sociales e institucionales donde existen relaciones de poder; entonces podemos pensar que esta construcción narrativa de nosotros mismos se produce en términos de violencia. Nuestra autonarración no es autónoma está estructurada dentro del marco de prácticas sociales coactivas y normativas (Larrosa, 2003). Somos historias situadas en relación con otras historias y dentro del marco social e institucional modelado por diversos intereses y exigencias que se nos presentan como discursos. Discursos que al entrar en relación con nuestra historia nos atraviesan, nos modelan siempre en relación con una interpretación que hacemos de ellos; por lo tanto, eso que vamos siendo, las transformaciones que vamos viviendo, en definitiva, nuestros aprendizajes, no se reducen ni a los condicionamientos que el mundo ejerce sobre nosotros, ni a instancias plenamente subjetivas. Este juego relacional que nos va configurando se debate entre estructuras y discursos sociohistóricos e historias personales. De esta forma, aunque somos seres situados y atravesados por un marco histórico, solo existe aprendizaje cuando este se inscribe en lo singular de cada uno (Delory-Memberger, 2014). Asumiendo en este caso que el aprendizaje es aquella experiencia histórica/narrativa encarnada de lo que vamos siendo cuando, en el encuentro con lo otro, irrumpen sus relatos como novedad transformándonos.

¿Qué tipo de escritura puede acompañar ese proceso de ir haciéndose y creándose a uno mismo en relación? ¿Qué cualidades podría adquirir una escritura en la formación inicial de maestros y de maestras que les permita ir biografizando su vida? ¿Cómo acompañar una escritura que posibilite el proceso de construcción de la propia subjetividad, de la propia historia y de las historias que atraviesan nuestra propia historia? ¿Cómo abordar desde la escritura el descubrimiento de la huella que los discursos sociales e institucionales, que la cultura ha ido configurando en ese diálogo con la propia historia? y ¿Cómo escribir para poder subvertir, transformar, poner en cuestión aquello a lo que quizá, no hemos concedido el propio sentido pedagógico? En este sentido, y siguiendo a diversos autores intentaré esbozar algunas de las cualidades o condiciones de esa escritura.

Se trata de una escritura personal que vuelve la mirada sobre sí-mismo acerca de lo que se vive en relación con lo que se es para explorarse. Una escritura diferente a la académica que suele enfocar la mirada hacia afuera, hacia lo que otros piensan, sienten y viven; pero que también es diferente a la escritura auto-referencial e introspectiva que vuelca la mirada sobre sí. Se trata de una escritura que no es solamente contar, sino que pone en juego la reflexividad, es decir que sale hacia afuera a la par se vuelve hacia adentro; para sorprenderse, preguntarse y abrirse a nuevas cuestiones pedagógicas. Que toma la vida y la interpretación de otros y otras para ponerla en relación con lo que se piensa, se siente y se es, buscando el sentido y significado pedagógico de la vida, la historia y los acontecimientos. Una escritura que responde a preguntas como: “qué significa eso para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido?” (Contreras, 2010, p.73).

Se trata de una escritura con valor epistémico (Alvarado y Cortés, 200; Bombini, 2012; Serrano, 2014; Sardi, 2013), aquella que puede modificar el pensamiento transformando a quien escribe. Disponerse a escribir implica sumergirse en una experiencia a través de la cual surge algo nuevo, algo que no se habría pensado si uno no se hubiera puesto a escribir, desconociendo previamente lo que se iba a decir (Wells, 1990 en Carlino, 2005). Una escritura en la que el autor/narrador se descentra de sí mismo, se aleja de sus discursos construidos facilitando la tarea de revisar críticamente sus ideas, sentido y significados pre-configurados. Una escritura que narra en primera persona desde la propia experiencia de ser en relación (a la cultura y a los otros) por lo que requiere apelar al recuerdo y ponerlo en cuestión, matizarlo, ampliarlo, re-crearlo. Una escritura que, en ocasiones, parte de las vivencias y por ello recuerda, amplía y matiza lo ocurrido. Y pone en escena una gran cantidad de elementos que se escaparían del pensamiento lineal pero que al ser narrados pueden interactuar activando así el pensar (Sardi, 2017).

Una escritura recursiva, sujeta a un proceso de edición (Dávila, Argani, Suárez, 2019), de escribir, leer junto a otros, conversar sobre lo que el relato sugiere para ser nuevamente reescrito. Entre otras cuestiones, ese distanciamiento subjetivo y temporal del texto, esa oportunidad de ponerlo a conversar con otros abre un universo de posibilidades, permitiendo poner en escena todos aquellos discursos que, alojados en el sí-mismo son llevados a la luz para ser re-

narrados, re-pensados y re-escritos. Escribir teniendo en cuenta (imaginando) la mirada crítica de otro, un interlocutor no presente. De esta forma el autor se enfrenta a un doble reto: uno semántico (de contenido) y otro retórico (de discurso), algo que no sucede cuando sencillamente se cuenta el conocimiento apelando a la memoria de algo que ya se conoce. Es este esfuerzo retórico, este juego dialéctico el que hace de una escritura una experiencia transformadora (Carlino, 2005).

Una escritura que, a partir de incidentes críticos que inquietan, rompen o llaman la atención indaga en los sentidos atribuidos, hegemónicos, desde un espacio de contrasentido. Se trataría de yuxtaponer espacios que en un principio podrían ser incompatibles (Ripamonti, 2019), lo cual permitiría poner en conversación aquello que para nosotros a priori tendría sentido con su contrasentido. Una escritura personal y reflexiva, subjetiva y biográfica, que al establecer una relación narrativa con lo que se vive permite, conectando con la propia historia, con las propias concepciones pedagógicas, auto-explorar el ser y el hacer. (Muñoz, Pañagua y Blanco, 2020). Una escritura que nace y reflexiona sobre las vivencias que nos interpelan, que despliega la posibilidad de relacionarse con los acontecimientos desde otros lugares. Porque es solo escribiendo, nombrando la realidad, como podemos transitar de los meros acontecimientos hacia la experiencia. Es solo nombrando lo que acontece y nos tensiona cuando algo nuevo se crea (Sardi, 2017).

Una escritura de nuestra biografía escolar, rescatando escenas y personas significativas de la trayectoria formativa. Esto pone a la luz de quien escribe la huella que la propia historia ha dejado en sí y cuánto esa huella resuena en el acontecimiento de la vida presente, pone a dialogar las interpretaciones del pasado y su relación con los propios modos de ser, estar y hacer del presente (Sardi y Andino, 2013). Se trata de un trabajo sobre la propia subjetividad en relación con el saber, con el oficio docente y con los otros. Una escritura que trata de un volver al pasado tensionándolo para alumbrar el presente. Lo que sucede a quien escribe se convierte en un disparador para pensar, a partir de él, la propia historia formativa. Una escritura retórica ficcional, como la propuesta por Bombini (2012) a través del dispositivo que ha nombrado como “guion conjetural” que, a modo de planificación narrativa permite anticipar reacciones y razones y poner sobre la mesa nuestras ideas, creencias y convicciones.

Una escritura que invita a reflexionar a partir de lo que acontece buscando atribuir sentidos y significados pedagógicos propios, libres de juicio inmediatos. Una escritura de esta naturaleza puede materializarse a través de dispositivos como el autorregistro (en lo que sucede en la práctica docente; las dos hojitas (Bombini 2012) relatos de aula (Pañagua, Martín & Blanco, 2019). Una escritura que tense aquello que tenemos como certeza, para poder liberarnos de prejuicios, para poder vislumbrar los discursos que hemos asumido de forma acrítica, para poner en evidencia las inercias que hemos incorporado a lo largo de nuestra historia personal y escolar, para llevar a la luz el pensamiento hegemónico que nos atraviesa (Dávila, Argnani y Suárez, 2019). Una escritura sobre sí y no para responder a una tarea académica, una escritura que libera a pesar del dolor que provoca (Caparrós Martín y Sierra Nieto, 2019), que habita el caos, la incertidumbre, la indefinición y el sinsentido para que algo nuevo fructifique. Ya que, como expresa Carlini (2005) cuando escribir se convierte en un ejercicio para mostrar lo que se conoce a otro, lo que se hace es traducir el pensamiento en lenguaje.

1.5.6. LA ESCRITURA EN EL PRACTICUM

Aunque una pedagogía de la experiencia, tal y como he expuesto anteriormente puede vincularse a diversos espacios formativos sin que requiera indispensablemente de un contacto directo con situaciones concretas de la docencia en un aula junto a niños y a niñas; el prácticum se convierte un espacio ideal para poner en juego y evocar vivencias propias del oficio docente. Sin embargo, el hecho de acudir a una escuela y observar o vivir situaciones de enseñanza no significa que esto se convierta directamente en experiencia y saber de la experiencia. Para ello es necesario afinar la mirada y el oído, preguntar por el sentido de lo que se vive y sucede, abrirse a la reflexión poniendo en relación las propias concepciones y también el conocimiento pedagógico encarnado. Esto requiere detener prejuicios, aplacar los primeros impulsos, liberar los entendimientos y las concepciones previas, pausar interpretaciones y respuesta inmediatas; y todo eso no tanto para despojarse de ello (si es que esto es posible) sino para poder acoger como novedad eso que

se vive e intentar indagar en nosotros y en nosotras junto a otros y a otras en cuestiones de naturaleza pedagógica buscando la propia medida de lo educativo, para cultivar una disposición del ser de escucha, de reflexión, de adecuación y de apertura.

En un prácticum así entendido, la escritura cobra un sentido privilegiado. Pero exige que las historias que se van viviendo sean escritas, leídas y conversadas en un proceso circular y recursivo de ir componiendo públicamente una historia compartida a la par que se crean y recrean los propios relatos de experiencia personales (las historias pasadas, presentes y futuras de los alumno y de las alumnas y del profesorado) en diálogo con las experiencias de otros, ya que estas mueven la propia subjetividad, evocan nuestras propias historias y amplían la mirada (Cifali, 2010; Conle, 2000; Contreras, 2017; Suárez, 2017).

La escritura reflexiva acerca de lo que se vive en las prácticas profesionales es el medio principal para dar forma al pensamiento, para re-construir y re-significar lo vivido y para comunicar el sentido que le hemos concedido a lo vivido, por lo que podría afirmarse que la experiencia formativa la constituye esencialmente la escritura sobre lo que se vive en el proceso formativo (Sardi, 2013). Sin embargo, no cualquier escritura es válida para pensar, de nada sirve un tipo de escritura que reproduce y repite, una escritura impersonal, externa, aséptica que no arriesga el sentido propio, que no pasa por sí, aquella que suele primar en los procesos de formación (Carlino, 2005). Esta escritura requiere por parte del profesorado un “acompañamiento que preste atención a las dificultades y las paradojas que viven las y los estudiantes, que se acerque respetuosamente, pero con verdad, a sus miedos, sus incertidumbres, sus límites” (Sierra et al., 2017). Recuperando valor epistémico implícito en la escritura reflexiva, aquel que permite tomar distancia de las propias ideas para así revisarlas y transformarlas (Bombini y Labeur, 2013), es como la escritura puede constituirse como una práctica necesaria en la formación (Brailovsky y Menchón, 2014).

Los “relatos de experiencia” (Cifali, 2010; Suárez, 2015), “textos experienciales” (Richert, 2003), “los relatos experienciales o registros de observación” (Brailovsky & Menchón, 2014), “las dos hojitas” (Bombini & Labeur, 2013), “Incidentes críticos” (Sardi, 2013) muestran modos de asumir, desde diferentes

espacios de formación, una escritura que convoque modos de cultivar una relación fructífera entre experiencia y saber, una escritura personal-reflexiva (Contreras, 2013) que pone en marcha una indagación que explora el sentido de lo acontecido por la afectación que le provoca, donde quien escribe se manifiesta en primera persona siendo parte del relato, poniéndose en juego con su propia subjetividad (Molina, Blanco y Arbiol, 2016). se adentra en el abordaje de situaciones de la enseñanza y de la educación, que permiten a la vez que construyen los propios conocimientos, su transmisión. La escritura de relatos en la formación pretende que quien los escriba y quien los lea tenga la posibilidad de pensar con ellos, abrir interrogantes, entrar en relación con la historia y con lo que ella les muestra, abriendo preguntas existenciales (no retóricas) que no buscan respuestas sino orientaciones, que no persiguen la teorización sino el cultivo de una disposición a la experiencia (Molina y Gómez, 2016).

Cuando al trabajo sobre lo propios relatos escritos le siguen momentos de lectura, conversación y reescritura, a la vez que se convierten es espacios horizontales de co-formación y auto-formación, son espacios reflexivos, de pensamiento sobre las propias prácticas y la experiencia educativa (como estudiantes o como docentes) destinados no solo a la formación sino a la creación de un saber narrativo que, a partir de espacios de investigación e indagación pedagógico producen, validan y hacen circular discursos y saberes acerca de la educación (Suárez, 2017).

Andrea Alliaud (2006) presenta algunas cualidades que, según su entender, deberían tener los relatos de experiencia producidos por maestros y por maestras para ser transferido a la formación inicial. Considero que las cualidades que la autora detecta pueden ser transferibles a los relatos de experiencia que los y las estudiantes producen en las prácticas: a) relatos contruidos desde la propia significación escritos con la intencionalidad de ser compartidos, b) relatos que cuenten lo que sucedió pero fundamentalmente que presenten que les sucedió al relatar, al vivir y narrar esa experiencia, c) relatos que, naciendo de los sucesos, provoquen y muestren reflexivamente las transformaciones que vivió el/la protagonista, d) relatos que contengan moralejas para pensar y provocar la acción y toma de decisiones en quien los lee.

Para los y las estudiantes es necesario aprender a leer los textos escritos, pero también es necesario aprender a leer los acontecimientos que se presentan ya que son también relatos e historias (textos) de alguien en medio de algo. La vida que se vive en un aula de educación primaria es el texto representado por los niños y por las niñas y por las maestras y por los maestros de sus propias interpretaciones de la vida y de ellos mismos y de ellas mismas; y es también el texto, el relato que se va creando y componiendo en la trama de la historia que van viviendo juntos, son sus propias vidas e interpretaciones del mundo puestas en relación (Larrosa, 2003).



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

-Corsi e Ricorsi-

Yo no creo que sea posible ningún tipo de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas.

(Hannah Arendt, 2005)

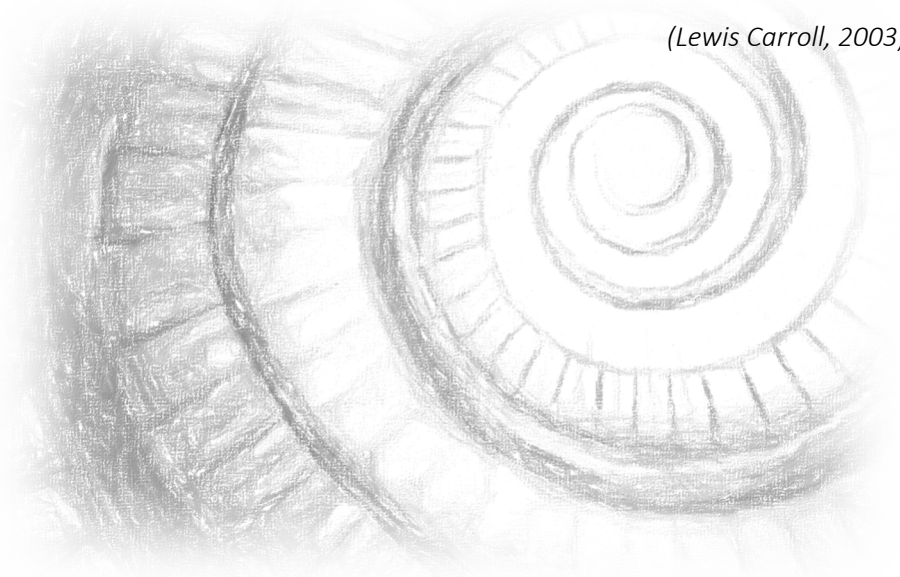
¿Podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí?

-Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar -dijo el Gato.

-No me importa mucho el sitio... -dijo Alicia.

-Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes -dijo el Gato. –

(Lewis Carroll, 2003)





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

2.1 DESEOS QUE SOSTIENEN Y MOTIVAN ESTA INVESTIGACIÓN: LA EXPERIENCIA COMO EJE DE SENTIDO

El camino que en este apartado me propongo narrar, a través del cual espero dar cuenta de lo que he contemplado y pensado no ha estado exento de miedos, inseguridades y temores, más bien todo lo contrario; ha estado y está plagado de ellos. He tenido que romper moldes que ni siquiera era consciente que tenía y que atravesaban mi visión de “la verdad”, del significado que atribuía al conocimiento y su exploración, así como al oficio docente y su formación. Posiblemente este acontecimiento esté anclado y responda a la rivalidad entre paradigmas y al pensamiento hegemónico que, de alguna manera, me atraviesa en cuanto a lo que es correcto o no lo es cuando nos disponemos a investigar en educación. He dicho que es una cuestión de paradigmas, pero también es una cuestión emocional, ya que temo profundamente no ser capaz de transmitir lo que visto o no haber sido capaz de realizar una investigación que pueda llegar comprenderse como tal, pero sobre todo temo no haber respetado lo que las y los estudiantes me han brindado. Me deja en cierto modo tranquila esta aclaración, me sosiega y me libera para poder seguir el camino narrativo que voy a emprender a continuación. La causa de esta liberación tal vez responda a lo que expresa Jorge Larrosa en su libro *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación* (2000 p. 7),

“Quizá sea hora de intentar trabajar en el campo pedagógico pensando y escribiendo de una forma que se quiere indisciplinada, insegura e impropia. El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se nos está haciendo impronunciable [...] cada vez tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir, aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que poseemos (y que nos poseen)”

Asumir mi inseguridad me brinda cierta seguridad ya que me permite afirmar al menos algo: que he procurado acoger responsablemente la tarea de investigar, con toda la delicadeza y el cuidado posibles para así poder explorar, comprender

y contar algo que se me escapa de las manos conforme quiero atraparlo porque no es mío, porque es la vida vivida por otras personas. Y es quizá ese deseo de atrapar algo imposible el que me ha permitido reconocer que lo que voy a narrar es lo que esa vida de los y las estudiantes que compartieron este tiempo conmigo, resuena en mí. Todo esto sin perder la rigurosidad que la tarea de una tesis reclama, algo que he intentado acoger como una búsqueda de sentidos.

Dicho esto, para situarme en el comienzo de esta tesis considero que es necesario explicitar cuales son las motivaciones personales y profesionales que le dieron vida e impulso. Deseaba formarme como investigadora y como profesora en el ámbito universitario. Sin embargo, esta afirmación no dice mucho de la gestación de este proyecto debido a su amplitud y generalidad, un deseo no es más ni menos que eso, una apertura a la posibilidad, un impulso. En este sentido, es que considero necesario determinar un origen para este proyecto situándolo como fruto o continuidad de mi Trabajo de Fin de Máster.

En él me propuse explorar el desarrollo de saberes experienciales en la formación inicial de maestras y de maestros a través de procesos de escritura y reflexión con una orientación narrativa. Considero ahora, desde un análisis retrospectivo, que en aquel entonces comencé a transitar un camino novedoso en el plano ontológico, epistemológico y metodológico. En este sentido, lo que en ese trabajo pude llevar a cabo fue un primer acercamiento a una realidad y comenzar a dar cuenta del proceso formativo foco de este estudio. Lo que en mí quedó de ese trabajo fue una curiosidad emergente por comprender el fenómeno educativo en tanto experiencia vivida y el valor que la escritura y la palabra adquieren en la constitución de los saberes experienciales. A su vez, ese trabajo de Fin de Máster despertó en mí el deseo de investigar, de aprender a investigar, que puede llevarse muy bien de la mano con lo que considero una actitud curiosa e inquieta que me son propias.

Al tiempo que inicié esta investigación comencé también mi formación como profesora universitaria con el apoyo de una Beca de Formación del Profesorado Universitario. Nieves Blanco, mi directora de tesis fue la encargada de acompañar ambos procesos. En este sentido, las visiones pedagógicas que han latido a mi alrededor tanto en el proceso de ir haciéndome profesora, como en el de aprender a investigar son compartidas y mucho tienen que ver con la visión

que mi directora puso ante mí. Aprender a investigar y aprender a ser profesora en la universidad se configuraron como dos caminos a la par. Desde luego, como ser humano que soy, las cuestiones que me atraviesan no son aisladas. He sido y soy un mismo ser transitando vivencias diversas. No he sido consciente de cuanto estos trayectos se fueron esculpiendo mutuamente hasta el momento en que me he dispuesto a escribir esta tesis.

Lo que en todo caso moviliza mi deseo como profesora e investigadora es mi sed por saber, por aprender y por brindar algo de aquello que se moviliza en mí cuando aprendo e investigo. Considero que un proceso de investigación es, ante todo, un aprendizaje personal. Lo que he intentado fue aprender algo indagando en la realidad, sometiéndolo a instancias recursivas de preguntas, respuestas, hipótesis, también a un diálogo con lo que pienso y con lo que autores diversos hayan podido proponer respecto al tema en un proceso recursivo de contemplación y pensamiento. Un pensamiento que se plasma en dos instancias, la meditación (diálogos internos) y la escritura. Salir de mí y volver a mí.

Empero se trata de un proceso de aprendizaje que no se reduce solamente a eso, ya que, debido a la naturaleza de una investigación ese conocimiento que como investigadora haya podido ir construyendo debe, desde mi punto de vista, trascender a mí, debe ser comunicado. De tal forma, en esta investigación, además de proponerme conocer y comprender cómo la escritura durante el prácticum ha podido mediar en el desarrollo de saberes experienciales en las maestras; he tenido la necesidad de pensar en cómo ese aprendizaje personal me permite cultivar una forma de ser y estar como profesora a la vez que arrojar algo de luz respecto a la comprensión del fenómeno de estudio y de cómo poder acompañar e impulsar esos aprendizajes en la formación inicial.

2.2 NOTAS PRELIMINARES: EL MÉTODO COMO UN CAMINO RECURSIVO

Como he expresado, en un sentido concreto sitúo como punto de inicio de este proyecto mi Trabajo de Fin de Máster el cual es acogido en esta tesis como un estudio exploratorio. Sin embargo, considero que aquellos lugares a los que vamos llegando están sedimentados en una historia, así como un canto rodado es arrastrado por el caudal del río que lo acoge, lo que hoy soy y soy capaz de hacer y pensar no es más ni menos que el punto de un camino que es toda mi historia y la de aquellos que me antecedieron. Tal es así que, en este momento, recuerdo una lección que una profesora de la asignatura Historia de la Educación me brindó cuando cursaba el primer año del grado en Pedagogía, un relato que acudió a mi pensamiento en muchos momentos del transcurso de esta historia investigativa en solitario, aunque no en soledad (Blanco, 2010). Así como en ocasiones ciertas imágenes nos asaltan en un determinado momento, sin saber muy bien por qué causa o motivo nos aparecen. Las dejamos irse, aunque queden resonando. Intentamos darle algún sentido o explicación para que nos dejen seguir el camino de pensamiento en el que nos hallamos sumergidos. Sobre este pensamiento recurrente, al que intenté dejar irse en muchas ocasiones, pero que quedó resonando; al que procuré darle algún sentido para que me dejase seguir pensando tranquila; y al que hoy recurro para comenzar este apartado metodológico sin saber muy bien por qué lo coloco aquí y sin saber muy bien tampoco hacia dónde pretendo llegar, dejaré que al escribirlo me diga lo que desea decirme, para tomar consciencia de su sentido y comprender retrospectivamente el valor metafórico que le he ido atribuyendo a esta idea en un plano metodológico (Arévalo, 2010).

Corsi e Ricorsi fue esa lección, modos de interpretar la historia. No pretendo dejar constancia aquí de la naturaleza epistemológica de este concepto, sino más bien narrar lo que esta idea dejó resonando en mí y el significado personal que le he atribuido. Se trata de que la historia, las historias andan y vuelven a andar por senderos en los que ocurren y recurren acontecimientos a modo de espiral. Acontecimientos que requieren ser interpretados a la luz de ideas y

experiencias nuevas, y que a su vez generan el surgimiento de otras nuevas ideas y experiencias que alimentarán el porvenir. Las historias avanzan y retroceden. En un avance que no es acumulativo de experiencias ni un retroceso a instancias anteriores, sino que es la propia experiencia que se esponja, que se hace más porosa, que se sedimenta en un ir y volver de los acontecimientos, en un ir volver al pensamiento. Del pensamiento a la vida y de la vida al pensamiento y así una y otra vez, dando sentido a lo vivido.

En un principio destaco de este recuerdo evocador dos cuestiones. Por un lado, que las estudiantes han vivido sus historias de formación, sobre las que han construido experiencia navegando en sus pensamientos, mientras transitaban recursivamente sus caminos formativos. A la vez que hemos construido una historia de investigación junto a esas historias formativas que las estudiantes fueron narrando, del mismo modo, recursivamente.

Esta idea me permite entender la formación como historias experienciales y la investigación como un camino no lineal sino como un trayecto que se va creando al ser transitado, que se va nutriendo de los acontecimientos y de lo que ellos posibilitan pensar y preguntarse. En el que se van presentando recurrentemente preguntas, inquietudes, vivencias de similar naturaleza pero que se abren a nuevas interpretaciones gracias a lo que el mismo camino va abriendo y desde el sedimento que cada experiencia de investigación vivida va dejando. Como indica Ana Arévalo (2010, p.193) “una forma que se va haciendo en el andar de ésta y que permite la posibilidad de poner en relación la experiencia vivida y el pensamiento naciente”.

Valga esto de ejemplo. Cada día, las maestras en formación acuden a unas aulas en las que suceden, en apariencia, casi las mismas cosas. Rutinas en las que es muy difícil ver que algo sucede. Es necesario afinar la mirada, aprender a observar y a interpretar pedagógicamente la vida. Y eso requiere de un tiempo, de una práctica (Biesta, 2017) de mirar y seguir mirando, de deliberar y seguir deliberando para afinar cada vez más ese juicio y esa mirada, y también para aprender a mirar y a deliberar desde sí y juntos a otros. Cada vez con mayor sensibilidad, cada vez con mayor adecuación. Sabiendo siempre que el recorrido nunca acaba, que no se llega a un fin, que más se trata de una disposición que

guía al caminante respecto a la vida y a las cosas, más que una sentencia acerca de lo que es verdad.

Es esa la naturaleza de mi foco de estudio, por tanto, he considerado que también podría ser una disposición adecuada como investigadora, asumir la investigación como una empresa de pensamiento y no sólo como un proceso o un método que pretende generar resultados. En este sentido, entiendo que, como afirman José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré siguiendo a Hannah Arendt, solo es posible el pensamiento desde la experiencia personal. Mi pensamiento ha sido posibilitado por la experiencia que he vivido junto a las y los estudiantes que formaron parte de este camino espiralado. Lo que he vivido ha sido suscitado por las historias que ellos fueron pensando y re-presentando y que sólo fue posible habitando el camino transitado.

Este acompañar a las estudiantes en sus trayectorias de formación en las prácticas, dejando que sus historias me hablen, me muestren, me inviten a hacerme preguntas no significa que haya estado allí esperando a que las cosas sucedan con una disposición pasiva. Sino que me ha requerido cierta actitud y orden como investigadora, sumergiéndome en una búsqueda y una orientación para encontrar sentido y repuestas a las preguntas que fueron surgiendo, contemplando, pensando y re-pensando, cada vez con una mirada y pensamiento nuevo, con una disposición activa.

Así es que el método que he trazado en esta investigación ha sido un camino en espiral, que se ha ido construyendo en un entramado de experiencias, las de las estudiantes y la mía propia. En dónde estuvo presente la contemplación y la acción, a veces pensando y a veces ejecutando (Hannah Arendt,1996). En el que la vida se nos hizo presente demandando poner en juego y tener en cuenta nuestras propias visiones para ir abriendo interrogantes y ponerlos en cuestión, exponerlos públicamente a juicio y escrutinio, el propio y el de otros y otras (Blanco, 2010). En el que necesitamos abrirnos a lo incierto, porque así es el acontecer de la vida, asumiendo su contingencia y preparándonos con preguntas y algunas respuestas tentativas, para ponerlas a prueba, sabiendo de su valor temporal, contextual y provisional. Una apertura que también nos requirió suspender las respuestas inmediatas, las afirmaciones contundentes, y los juicios determinantes ante las vivencias, para dar la oportunidad de seguir

pensando en ellas. Que los acontecimientos se convirtieran en llamadas de atención para atenderlos a lo largo de ese vórtice que fuimos recorriendo. Afinando en ese mismo camino, mientras íbamos interpretando y comprendiendo con mayor agudeza la realidad, la mirada y la escucha, para estar atentas y dejarnos tocar. Estas han sido disposiciones que he procurado mantener y sostener, con el mayor rigor (que no rigidez) del que he sido capaz, sin la certeza de haberlo conseguido siempre, pero que, sin embargo, han orientado mis decisiones metodológicas.

En resumen, esta investigación se ha configurado como un dispositivo recursivo de vivencias, interrogantes, reflexiones/pensamientos, conversaciones, deliberaciones, comprensiones, interpretaciones. El cual tuvo siempre como centro una inquietud, poder captar algo de la naturaleza de la experiencia de estudiantes de magisterio en el camino de irse haciendo/ir siendo maestras y maestros en las prácticas. Pero este es el foco de mi investigación y sobre él escribiré en el siguiente punto.

2.3 FOCO, PROPÓSITOS Y PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Esta tesis se inicia, como he expresado con anterioridad, a partir de un estudio exploratorio previo que fue mi Trabajo de fin de Máster y que brindó apertura a mi tesis en dos sentidos: a) la experiencia educativa junto a sus participantes con los que realicé la investigación; y b) el foco y los propósitos. En este sentido, las profesoras con las que investigué en ese estudio exploratorio me invitaron a seguir profundizando en la indagación junto a ellas y al nuevo grupo de estudiantes que comenzarían a cursar el Practicum. Por otro lado, de los hallazgos de esa investigación se deriva tanto el foco como los propósitos de la tesis.

De esta esta forma, la realidad educativa que movilizó mi inquietud para realizar esta tesis fue la de explorar la experiencia vivida por estudiantes del Grado de Educación Primaria durante los practicas curriculares, para poder conocer y comprender lo que sus vivencias en las escuelas podrían abrirles como

inquietudes, preguntas, exploraciones, reflexiones. Así como explorar los caminos formativos que fueron transitando a fin de construir sus propios saberes profesionales. Todo ello con el propósito de que este conocimiento me permitiese, a la par que a ellas, cultivar mis propios saberes profesionales y poder comunicar algo de ese conocimiento para pensar la formación inicial de maestros y de maestras. Consideré que, el tener acceso a explorar lo que puede suponer para quien lo vive, encontrarse en una escuela como primer acercamiento al ámbito profesional, narrado en primera persona, podía suponer una fuente de enorme riqueza para clarificar lo que se pone en juego en la formación inicial al acompañar a las y los estudiantes de manera fructífera en la construcción de sus saberes profesionales. Esto me condujo a tener en cuenta aquello que las estudiantes escriben a partir de lo que van viviendo y explorando en las escuelas durante las prácticas. En definitiva, el oficio docente y su conformación durante la formación inicial, saberes experienciales y pedagogía narrativa: vivencias, escritura, pensamiento, reflexión, conversación y mediación se convierten en los hilos por los que discurre esta investigación.

En ese sentido, el foco constitutivo y originario de esta investigación ha sido estudiar el desarrollo de saberes experienciales en la formación inicial de maestras y de maestros durante el prácticum a través de procesos de escritura reflexiva, como centro de una pedagogía narrativa. Atendiendo a la naturaleza de los saberes de la experiencia (Contreras 2010, 2013), conocimiento pático (Van Manen 1998), conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinnin, 1988) y a las cualidades de la escritura de la experiencia (Contreras 2010, 2011 y 2013) que han llevado a cabo las y los estudiantes, he considerado que el enfoque metodológico debía responder a la indagación de la experiencia vivida (van Manen 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Los participantes de este estudio se dividen en dos grupos que corresponden por un lado al estudio exploratorio y por otro, los que son el centro de este trabajo. Con respecto a este segundo grupo, cómo ya he adelantado, los participantes fueron seleccionados de manera intencional. Se trató de dos grupos de ocho estudiantes cada uno acompañados por dos tutoras académicas, cuyo enfoque pedagógico se sostiene en lo que nombran una pedagogía narrativa o de la experiencia en la que la escritura y la mediación propiciada por ellas se convierten en el centro del trabajo.

- El grupo A, con el que llevé a cabo el trabajo exploratorio, está conformado por cinco estudiantes de Educación Primaria de la Universidad de Málaga, promoción 2014-2018, durante las prácticas correspondientes al 3º y 4º curso (Practicum II y III). Fueron acompañados por la tutora Nieves Blanco.
- El grupo B, compuesto por 16 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga promoción 2018-2022, durante las prácticas profesionales correspondientes al 2º, 3º y 4º curso (Practicum I, II y III). Fueron acompañados por las tutoras académicas Nieves Blanco y Ester Caparrós.

El trabajo de investigación ha sido de carácter recursivo, los temas de indagación que han ido surgiendo guardan estrecha relación y han nacido de las vivencias de las estudiantes y de las preguntas que sus experiencias me fueron sugiriendo. Estas preguntas no tienen un carácter aislado o diseccionado, sino que se encuentran en diálogo y conexión interna. Sin embargo, para poder esclarecer, narrar y exponer los temas de análisis las he organizado en torno a tres ejes que derivan de las preguntas que propongo a continuación, ya que me permiten organizar la cuestiones en las que los y las estudiantes fueron centrando su atención:

- El oficio docente, un oficio relacional y de mediación ¿Qué significa para las estudiantes ser docente? ¿Qué cualidades del oficio docente van movilizando y haciendo propias?
- Saber de la experiencia ¿Dónde se sostienen esas cualidades? Es decir, ¿de qué naturaleza es el saber que se requiere para activar esas cualidades del oficio?, ¿de qué manera y a través de instancias y recursos van desarrollando sus propios aprendizajes y saberes?
- Escritura, conversación, reflexión y pensamiento. ¿Cómo pueden desarrollarse?, ¿qué formación puede propiciar la creación de esos saberes?, ¿qué lugar ocupa la escritura en el desarrollo del propio saber?, ¿de qué naturaleza es la reflexión?, ¿qué características adquirió en la experiencia de las estudiantes?, ¿qué significó pensar junto a otros y en solitario para cada una de ellas?

Este foco y las preguntas derivadas de él se concretaron en los siguientes propósitos que han guiado el estudio en esta tesis:

- Analizar los modos en que las y los estudiantes pueden desarrollar saberes docentes participando de procesos formativos que atienden la complejidad de dichos saberes durante los períodos de prácticas. Así cómo describir y comprender el contexto de relaciones y el proceso de acompañamiento docente que favorece la reflexión y la emergencia de pensamiento pedagógico en los y las estudiantes.
- Analizar la construcción de saberes experienciales durante el Practicum, enfatizando en los procesos de reflexión centrados en la experiencia. En el mismo sentido, describir y analizar los recursos narrativos utilizados para conectar con la experiencia de los estudiantes. Dichos recursos narrativos provienen tanto de lecturas de experiencias profesionales propuestas por las tutoras como de las propias producciones de escritura elaboradas por de los y las estudiantes
- Investigar los procesos de escritura como un medio de conocer las propias concepciones e ideas y el pensar pedagógicamente. En línea con este propósito a su vez, investigar cómo los procesos de escritura reflexiva pueden favorecer el conocimiento de las propias concepciones educativas y el desarrollo de saberes profesionales.

2.4 MARCO METODOLÓGICO. PARADIGMA INTERPRETATIVO

En este epígrafe me propongo explicar de manera concisa el encuadre epistemológico, ontológico y metodológico de mi tesis, algo que se me presenta sumamente complejo. Valga insistir que, así como mi campo de estudio estaba definido como primera instancia en esta investigación, es decir que antes de haber pensado en mis intereses, foco y propósitos ya estaba definida la experiencia educativa que iba a estudiar; también estaba en cierto modo presente la perspectiva metodológica que guiaría este trabajo. Esta tesis se encuentra enmarcada dentro de un proyecto y grupo de investigación de gran envergadura, con un largo recorrido que indagaba junto a maestras y maestros en las cualidades de su oficio para poder captar algo de la esencia de la enseñanza y poder, junto a ellas, construir significados que a la par que

contribuyen a ensanchar el conocimiento, permita trasladar a sus clases en la formación inicial, algo de esos sentidos que construyen como parte de la investigación. Mi tarea en este sentido consistió más que en escoger el marco metodológico adecuado, en hacerlo mío, comprenderlo, justificarlo y asumirlo. Si bien comprendo que esto no supone un problema metodológico, si se me hace necesario explicitarlo. Debido a que no es lo mismo escoger el camino que ir haciéndolo propio en el andar. En definitiva, no investigaba sola sino en y con una comunidad de pensamiento (Connelly y Clandinin, 1995).

De este movimiento de inquietudes iniciales se desprende algo que consideré fundamental: que si mi propósito era explorar lo que ellas viven y narran, es decir el modo en que van cultivando experiencia, o saberes experienciales, entonces, una orientación metodológica adecuada podría ser la indagación narrativa con un enfoque fenomenológico. Ambos inscriptos en un paradigma interpretativo, naturalista o cualitativo. Así pues, el enfoque metodológico de esta investigación es la indagación narrativa estudiada ampliamente por Clandinin y Connelly con una orientación fenomenológica propuesta por Max van Manen. Ambos enfoques han sido ubicados por distintos autores, reconociendo su naturaleza opuesta a los paradigmas positivista o postpositivista, dentro de paradigmas que han sido nombrado humanista (Plummer, 1983), cualitativo (Reichardt y Cook, 1982; Cook y Reichardt, 1986), interpretativo (Carr y Kemmis, 1988), constructivista, (Guba, 1989), fenomenológico (Taylor y Bogdan, 1984), naturalista (Guba, 1989), hermenéutico (Gummesson 1991), hermenéutico-narrativo (Bolívar, 2002).

El estudio de esta histórica discusión acerca de los paradigmas de investigación me ha arrojado a un terreno pantanoso, y más que proporcionar claridad han dificultado mi proceso de investigación. El mismo Thomas Kuhn a quien se atribuye el haber sido unos de los primeros científicos en discutir el tema de los paradigmas de investigación en su libro “Estructura de las investigaciones científicas” elabora una veintena de definiciones alternativas. Esta histórica discusión que más parece atender a las necesidades particulares, a mí me invita a pensar que la investigación tiene cierto sentido deliberativo por parte de quien investiga y más que atender a programas, constructos de ideas, y cosmovisiones prediseñados; es necesaria e indispensable la mirada de quien investiga, que se haga determinadas preguntas respecto a su posición en el mundo y al foco de

su investigación, para diseñar todo un marco que acompañe y sostenga su metodología de trabajo (Guba y Lincoln. 2000).

En tal sentido, el posicionamiento que he encarnado como investigadora responde a unas preguntas centrales que tienen que ver con qué me propuse aprender y cómo lo he hecho (Lincoln y Guba, 2000). Sin embargo, el hecho de que este camino haya sido fundamentalmente un proceso de aprendizaje personal y profesional, el cual he podido conocer acerca del fenómeno estudiado a la par que he cultivado mi saber docente e investigador, no se redujo sólo a un proceso de aprendizaje, dado que ha procurado ser una investigación, esta aclaración es relevante en tanto que el estudio es un proceso investigador, pero una investigación es algo más que una instancia de estudio (Blanco, 2010).

A pesar de que los recursos o técnicas de recogida de información que se emplean en una investigación cualitativa también denominada naturalista, hermenéutica, interpretativa o fenomenológica, son “tan antiguos como la historia escrita” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 17), no es hasta la década de los setenta cuando comienza a tener una amplia aceptación. En este marco se busca comprender la realidad describiendo e interpretando los hechos vinculados a sus contextos; no pretende la generalización sino la comprensión en profundidad de casos concretos en los que la interpretación de los significados es el eje central y entiende que la relación entre sujetos es abierta y vinculada a valores.

En una investigación cualitativa se busca el estudio de acontecimientos y se destaca la comprensión de las relaciones complejas en los hechos humanos, porque se entiende que “la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación” (Eisner 1998 p. 46). De tal forma que, quien investiga es el principal recurso de investigación, coherente con la idea de que “el conocimiento es algo que se construye, más que algo que se descubre” (p.89). Y se busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de las personas que los viven.

Desde este enfoque cualitativa, investigar es pertenecer a una comunidad, a una tradición que establece la legitimidad de lo que podemos calificar como investigación y la de quienes poseen autoridad para realizarla. Tener legitimidad es tener capacidad para definir lo que vale la pena conocer, cuáles son los problemas a los que dedicar atención. Preguntarse quién puede investigar es situarse en un contexto de relaciones de poder, porque en el ámbito de la enseñanza existe una clara división entre quienes elaboran y definen lo que es conocimiento relevante y quienes lo utilizan, de tal modo que los investigadores y académicos elaboran lo que se considera legítimo, aquel que se pretende que guíe la práctica pedagógica. Aunque raramente proviene de ella.

En tal sentido, la investigación educativa realizada por especialistas se ha erigido como el modelo de esta actividad, y ha definido que la investigación legítima es la que se hace sobre “otros”, con el fin de predecir y/o controlar lo que han de hacer. Esta concepción responde a una distribución de poder y legitimidad que, a su vez, se apoya en una concepción específica de cuál es el propósito de la investigación. Así encontramos una tendencia de investigación predominante que muestra una separación entre teoría y práctica, entre quien investiga y determina el conocimiento (desde la universidad) y quien enseña (en las aulas), entre quien crea conocimiento extrayendo leyes y principios para regular la práctica, y quienes aplican esas normas (Contreras, 1991).

Sin embargo, este enfoque de investigación cualitativa se arraiga en una tradición marcada por la racionalidad técnica y el ideal positivista. Desde un posicionamiento crítico a estos modelos, ciertas perspectivas de investigación en educación opuestas a la modalidad dominante presentan una ruptura con estas jerarquías -que subordina la acción a la teoría informada en la investigación- considerando que teoría y práctica forman parte de una misma realidad y están contenidas mutuamente (Suárez y Rivas, 2017). Dichas modalidades de investigación educativa pretenden romper a su vez con otra tendencia de la investigación cualitativa dominante, que es la separación entre el investigador y el objeto de investigación, considerada objetiva desde una visión positivista. De tal modo, asumen que los participantes hablan desde ellos mismos, cuentan sus historias desde su propia subjetividad y los investigadores construyen y re- cuentan esas historias a través de relatos donde a su vez se pone en juego su subjetividad. (Bolívar, 2002). En esta perspectiva de

investigación educativa se sostiene mi investigación, por tanto, presentaré estos enfoques en el epígrafe siguiente.

2.5 INVESTIGAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Me propongo indagar en la experiencia vivida por un grupo de estudiantes y en los saberes que nacen a partir de ella. Esto requiere entrar en contacto con lo que una persona vive, piensa y dice a partir de ello (Contreras, 2010), en los sentidos y significados que atribuyen a sus propias experiencias. A su vez, pretendo analizar las prácticas formativas de indagación narrativa y la escritura reflexiva de la experiencia en la formación inicial del profesorado, lo que implica entrar en contacto con las producciones y actividades que ellos y ellas realizan durante la formación y con la mediación que se establece dentro de este proceso.

En concordancia con el propósito de la tesis, el enfoque metodológico es la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2013), adecuada para investigar en la experiencia y crear pensamiento pedagógico y saber docente abriendo posibilidades de nuevos sentidos y relaciones con la realidad educativa. Con una orientación fenomenológica-hermenéutica ya que “la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los “textos” de la vida” (Van Manen, 2003, p.22). La orientación fenomenológica me permitirá escuchar y observar, acercarme a la experiencia dejando que ella me interrogue, en tanto que navego orientada hacia la naturaleza y el significado de la experiencia vivida; la hermenéutica me dará la oportunidad de aspirar a su comprensión e interpretación; y la narrativa, como proceso reflexivo, me concede la oportunidad de reconstruir la experiencia vivida por los y las estudiantes a través de un proceso reflexivo por el que se le otorga sentido (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Investigar la experiencia educativa es adentrarse en el estudio de un fenómeno particular. Si bien podemos situarla dentro del amplio marco de la investigación

interpretativa/cualitativa requiere prestar atención a ciertas características de naturaleza pedagógica, en ese sentido y dado el foco particular de esta investigación he considerado que la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000.) y el estudio fenomenológico (Van Manen, 2003) pueden ser una orientación adecuada. En otras palabras, en la investigación que presento coexiste una orientación hacia la experiencia descrita desde una perspectiva fenomenológica, a su vez, una interpretación por parte de los participantes y de quienes pretendemos investigar el fenómeno justificada desde una perspectiva hermenéutica; y por último la materialización de esa experiencia, es decir la forma en que la que la construimos (Ricoeur, 2000) se sostiene desde una fundamentación narrativa.

En línea con la propuesta expuesta en el punto anterior, José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010, p.45), afirman que el estudio de la experiencia educativa se sostiene en dos proposiciones centrales. La primera de ellas es “la consideración de la educación en tanto que experiencia y la segunda, la justificación de la investigación educativa como dirigida no a dar cuenta de las realidades educativas, sino a suscitar la cuestión pedagógica que hay en ellas”. La primera de ellas, que se enfoca en el estudio de la educación como experiencia en tanto construcción de la identidad a través y con las historias, es compartida a su vez por Van Manen (2003) en su propuesta de un estudio fenomenológico hermenéutico de la experiencia educativa, así como por los presupuestos de la indagación narrativa, de Jean Clandinin y Michael Connelly. Sin embargo, respecto al segundo eje cabe destacar que, si bien las tres propuestas comparten el interés por la búsqueda de sentido de la experiencia vivida a través de la reflexión pedagógica así como la importancia de la escritura reflexiva durante todo el proceso de investigación, existe un matiz que los diferencia: la indagación narrativa se centra en quien vive la experiencia y el sentido que le da, mientras que la fenomenología se centra en el fenómeno, se pregunta por su naturaleza y busca su esencia explorando en el mundo vivido. Otro matiz relevante es que la indagación narrativa presta atención al carácter temporal y continuo de la experiencia enmarcada dentro de una historia en la que cobra significado, la fenomenología se centra en un suceso particular sin considerar la dimensión temporal. (Martín-Alonso, 2019, p.90). Otra diferencia entre la indagación narrativa y la fenomenología es que la primera se centra en

estudiar las historias personales mientras que la segunda atiende a la comprensión del modo en que los individuos experimentan un fenómeno determinado (Jorrín Abellán, Fontana Abad y Rubia Avi, 2021).

Estas distinciones no implican una oposición de perspectivas sino por el contrario, ambas resultan complementarias.

“La pedagogía sólo puede ser desarrollada en tanto que sostenida personalmente como autorreflexión: no soy sólo un investigador que observa la vida: también soy un padre y soy un profesor que ocupa un lugar en la vida, desde un punto de vista pedagógico. En tanto que educadores y educadoras sostenemos una orientación propia hacia las cuestiones pedagógicas, y la pedagogía se sostiene sobre las orientaciones y las reflexiones personales de quien la realizan. Es por la vía de la auto-reflexión como la pedagogía encuentra su existencia, esto es, la reflexión sobre el sentido educativo de las experiencias en las que estamos implicados” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, pp. 47-48)

En este sentido, una de las características metodológicas de este trabajo es escuchar a los propios participantes, porque son los chicos y las chicas quienes construyen su propia experiencia a través del lenguaje, que media entre las acciones, pensamientos y sentimientos; construyen su relato de vida de manera narrativa, porque es la forma en que los seres humanos dotamos de sentido al mundo, y por el que el mundo cobra vida en nosotros/as. Por este motivo es desde el significado que ellos y ellas conceden a la experiencia educativa, que me propongo comprender y narrar el fenómeno. A su vez, como investigadora me veo involucrada como participante en el proceso vivido y en cierto modo la experiencia se encuentra atravesada por los significados que yo le conceda. Por eso he de decir que me propongo describir y comprender el fenómeno tal y como lo viven e interpretan los participantes, mediado por la comprensión que como investigadora puedo alcanzar de ello a través de un proceso de escucha, que es algo más que oír, que es abrirse a la experiencia de escuchar, que es desplazarse para dejar lugar de presencia al otro, a la otra y a la palabra que consigo trae (Sierra y Blanco, 2017)

2.5.1 LA INDAGACIÓN NARRATIVA

La investigación narrativa tiene una amplia trayectoria en el campo de las humanidades y de las ciencias sociales en tanto es una forma de caracterizar la experiencia humana. En este sentido y dado que lo seres humanos somos contadores de historias, construimos la realidad y damos sentido a la experiencia construyendo relatos, desde “La poética de Aristóteles o las confesiones de San Agustín” (Clandinin y Connelly 1995) podemos identificar la utilización del relato en y para la construcción de conocimiento y la investigación narrativa. El amplio paraguas de la investigación narrativa, denominado también narratología abarca diversas áreas de conocimiento como la psicología, la historia, la filosofía, la lingüística e incluso la educación. Sin embargo, el hecho de que el ser humano se caracterice como un ser narrativo no significa que hayan existido siempre metodologías de investigación narrativa en ciencias sociales, estas parecen emerger como un giro narrativo y podrían ser alternativas a métodos de investigación positivista y post-positivista. Es evidente que las metodologías narrativas se diferencian de estas en cuanto a su cosmovisión, sin embargo, pueden no ser tan evidentes y hallarse encubiertas “las diferencias reales de opinión sobre los compromisos epistemológicos, ideológicos y ontológicos de los investigadores narrativos” (Clandinin y Rosiek, 2006, en Clandinin 2006 p.45)

La indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2013) es un modo particular de asumir la investigación narrativa, se diferencia de esta en tanto que su propósito no es interpretar la realidad educativa sino generar saber desde la relación establecida con la realidad y con las personas que habitan y sostienen esa realidad (Contreras, 2017). Ciertos acercamientos de la investigación narrativa se proponen bien interpretar y analizar datos narrativos o bien elaborar informes de investigación utilizando un estilo con tono narrativo. Sin embargo, la indagación narrativa que aquí propongo se centra en dos ejes:

Por un lado, la afirmación de que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en

que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias". (Larrosa, et al., 2005 p. 12). En este sentido estamos hablando del fenómeno de estudio.

Por otro lado, la indagación narrativa se propone que el proceso mismo de investigación adquiera cualidades narrativas. "Entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación. Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio [...] llamaremos historia o relatos al fenómenos y narrativa a la investigación. Así, decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas relatadas y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir las vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia." (Connelly y Clandinin, 1990, p. 12).

En cuanto al fenómeno, si la experiencia humana es un experiencia vivida y narrada, re-vivida y re-contada, esto puede aplicarse tanto a la experiencia educativa como a la "experiencia vivida". En este sentido, el investigador narrativo estudia la experiencia, afirmando que los seres humanos construimos re-construimos nuestras vidas a partir de las historias que nos cuentan y de las historias que contamos respecto a quienes somos y a como interpretamos el mundo. Connelly y Clandinin afirman, a su vez, que la experiencia es histórica y explican el concepto de experiencia a partir de la filosofía pragmática de John Dewey (2004) atendiendo a que la experiencia tiene como característica una continua interacción y transacción de las personas con su entorno social y material. Es en el devenir de la vida humana como se construye el conocimiento. La experiencia entonces al ser construida en interacción con el entorno es continua y situacional, la interpretación del mundo nace de la experiencia y vuelve a ella para ser validada una y otra vez, lo que la somete a un movimiento de evolución y cambio constante (Martín-Alonso, 2019). En este sentido, en la indagación narrativa se centra la atención en la experiencia particular del

individuo, así como en las narrativas sociales, culturales e institucionales, atendiendo a una dimensión temporal, social y situacional.

La temporalidad atiende al presupuesto de que la experiencia da continua en el tiempo, en este sentido cabe dirigir la atención tanto al pasado, como al presente y al futuro. La experiencia se produce en una interacción entre personas y sus universos subjetivos y con el entorno social como fuerzas que componen el contexto relacional, por lo que también es necesario, en una indagación narrativa atender a esta dimensión social. Finalmente, la dimensión espacial o situacional, como espacios concretos en relación con los cuales las personas viven y construyen sus historias, son marcos de simbolización que también configuran sus experiencias y por tanto requieren atención por parte del investigador. Esos “lugares comunes de la indagación narrativa” (Huber et al, 2014, p. 53) son referentes para la investigación y sugieren que “se debe prestar atención a la dimensión temporal tanto de la experiencia como de los sucesos que se estudian, a la interacción entre las dimensiones personales y el contexto vital, también a la relación de quien investiga con los participantes y, además, a las cualidades de los espacios o lugares y su impacto en las vidas de las personas y en los sucesos que estudiamos (Muñoz, Pañagua y Blanco, 2023).

Desde esta perspectiva, se estudia la experiencia del individuo en el mundo para enriquecer y transformar esa experiencia para sí y para los otros (Connelly y Clandinin 1990; Clandinin y Rosiek, 2006; Clandinin, 2006). Su propósito trasciende la interpretación y representación de la realidad para transformarla y enriquecerla. Un camino que se construye en relación con la experiencia investigada dando profundidad en las historias que nacen de las vivencias. Desde este posicionamiento la visión de quien investiga cobra especial relevancia, quien genera nuevos relatos en los que su voz se encuentra implicada. Esta proposición es sumamente relevante en mi tesis ya que durante la investigación he ocupado un lugar en el que he ido junto a las y los participantes, generando un pensar entretelado de ideas y sentidos. Mi acercamiento al campo como investigadora no fue extractivo respecto a la información, sino que, por el contrario, fui acompañando, junto a las tutoras académicas el proceso de aprendizaje y de experiencia de los y las estudiantes. Y a su vez, en diferido, fui dando lugar a la creación de nuevos relatos partiendo de lo que sus historias pudieron darme a pensar.

En cuanto a la indagación narrativa como metodología, una de las principales cuestiones que los autores señalan es el lugar del investigador y de la relación de investigación, proponen el concepto de comunidad de atención mutua (caring community) en una relación de colaboración, donde la voz de los participantes y de los investigadores ocupa un lugar particular. Esta relación discurre en espacio y en un tiempo de construcción y reconstrucción de historias. Requiere que el investigador escuche la voz de los participantes en primer lugar, en un silencio atento, para posteriormente, durante el proceso de investigación, su voz se haga presente.

Es importante asumir el proceso de investigación narrativa como un constante esfuerzo por comprender los diversos niveles (simultáneos en el tiempo e interactivos socialmente) en los que se desarrolla el estudio. La tarea principal consiste en reconocer que las personas están viviendo sus historias en un contexto experiencial continuo, al mismo tiempo que las relatan con palabras, reflexionan sobre sus vivencias y se las explican a los demás. Para el investigador, esto representa parte de la complejidad de la narrativa, ya que una vida implica tanto crecimiento hacia un futuro imaginario como volver a contar historias e intentar revivirlas. De hecho, una persona se encuentra ocupada simultáneamente en vivir, explicar y volver a explicar, así como en revivir historias.

Ser capaz de reconocer y describir narrativas en las acciones diarias de profesores, alumnos, etc., requiere que el investigador realice un cambio de perspectiva mental delicado. Los enredos se vuelven más agudos a medida que se relatan y se vuelven a relatar historias; sin embargo, es en ese proceso donde se establecen y se ajustan los horizontes temporales, sociales y culturales. Para el investigador, la tarea es compleja, ya que se convierte en parte del proceso de investigación. Ambas narrativas, la del participante y la del investigador, se convierten en una construcción y reconstrucción narrativa compartida gracias a la investigación.

Los datos empíricos desempeñan un papel fundamental en este trabajo. La interpretación que se deriva de ellos es intrínseca al proceso de investigación, pero esto no significa que la narrativa se limite a la ficción. En cuanto se ingresa al campo de estudio, en esa interacción, narración y re-construcción de relatos

se comienzan a escribir los textos de campo. Sin embargo, en esa construcción que se hace junto a otros, se ha de tener cuenta el espacio tridimensional de la indagación narrativa, es decir, hay que situar permanentemente los horizontes temporales, personales y sociales (Claninin y Connelly, 2000). Esto puede incluir notas de campo, anotaciones en diarios, transcripciones de entrevistas, observaciones de otras personas, acciones de contar historias, escribir cartas y producir escritos autobiográficos en documentos.

El propósito de la indagación narrativa no es el de generalizar los resultados sino el de ir creando, junto a los participantes, un contexto donde poder reinterpretar y crear experiencias e ir construyendo sentidos a la par que se vive y se interpretan en un continuo ocurrir de la relación y de la interacción. Tampoco es el de buscar validez y la fiabilidad en los resultados, criterios válidos en otro tipo de investigación. Ya que no se trata de buscar causalidades sino de construir y reconstruir historias que puedan ser revividas y resignificadas por quienes leen los resultados de la investigación. Se trata de contar historias que inviten a quien las lee a participar de ellas pensando a partir de la historia narrada. Criterios válidos para atender al análisis y la comunicación de los resultados pueden ser la verosimilitud, la claridad y la transferibilidad. La fiabilidad y la validez son criterios sobrevalorados y la claridad y la verosimilitud son criterios infravalorados. Algo compartido por Guba y Lincoln (1989) quienes rechazaron la utilidad de la idea de generalización y señalan que dicha idea será reemplazada por la de transferibilidad.

2.5.2 LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA DE VAN MANEN.

Como adelanté en la introducción de este apartado, la actitud fenomenológica, inspirada en Van Manen (2003, 2014) acompaña el desarrollo de esta investigación. Se trata de un modo de preguntarme por lo que hay de sustancial o esencial y que hace única la experiencia de las estudiantes de vivir las prácticas y escribir la experiencia. Esta sustancia, no se encuentra en los hechos propiamente sino en lo que de pedagógico tiene esa experiencia. Se trata de un acercamiento a la experiencia vivida por las estudiantes abriendo espacios de

resonancia, de atención sensible, de apertura y reflexión, que me permitan comprender lo que para las estudiantes ha significado la experiencia de las prácticas y de ir-se haciendo docentes a través del pensamiento y la escritura y lo que este fenómeno me ha permitido pensar. En este epígrafe voy a presentar la bases de la investigación fenomenológica en educación que son aporte de esta investigación para llegar a definir qué significa esta actitud o disposición metodológica y como delinea mi posicionamiento como investigadora.

La “Escuela de Utrecht” es la que, en el contexto europeo ha contribuido al desarrollo de la fenomenología, inspiradas en el trabajo de Husserl de corte existencialista. Nace entre los años 40 y 70 del siglo pasado, en Países y Bajos y finlandés impulsada por un grupo de pedagogos, educadores, psicólogos y pediatras que en esencia compartían una actitud fenomenológica. El pionero y mayor exponente de una pedagogía fenomenológica en aquel entonces fue Langeveld. Más recientemente en el contexto norteamericano las variaciones de esta fenomenología en educación están inspiradas en el trabajo de Max van Manen. Pedagogo neerlandés afincado en Canadá, es pionero en el desarrollo de una fenomenología hermenéutica como metodología de investigación.

A) El método fenomenológico hermenéutico

Una de las mayores complejidades y particularidades que presenta el método fenomenológico hermenéutico, a mi entender, es que “en el método fenomenológico es que no hay método” (Van Manen, 2003, p.48). No presenta un sistema de procedimientos como el que proporcionan otras perspectivas metodológicas, lo cual brinda por así decirlo, un anclaje más o menos seguro para proceder, la mirada del investigador siendo relevante se entrelaza con el método brindando seguridad para obrar. Sin embargo, desde fenomenología, la investigación pasa por el cuerpo y la mente del investigador, el proceso de investigación depende absolutamente de su disposición reflexiva, intuitiva, sensible al lenguaje y abierta a la experiencia (Ibid. 10-11). Aunque no se haya definido con un método específico convencional, cabe aclarar que se concibe como un “camino” inspirado en la tradición de otros que anteriormente fueron aportando conocimientos sobre experiencias de investigación que se concretan en fuente teórica y base metodológica si son asumidos como inspiración (Ayala, 2008).

Este método como camino se sostiene en una disposición en sentido intelectual y actitudinal con base en los presupuestos fenomenológicos y hermenéuticos. En este sentido, el propósito de estudio es el estudio de la esencia de los fenómenos, en nuestro caso educativos, y en la búsqueda de sus significados. De tal forma que la experiencia vivida por los implicados es el centro de las actividades de la investigación. Actividades que son empíricas, en tanto se recogen experiencias vividas como materiales descriptivos y reflexivos en tanto se pretende analizar y encontrar estructuras sustanciales de la experiencia reflexivamente.

B) El fenómeno o estudio de la experiencia vivida.

Etimológicamente, un fenómeno es lo que “aparece” o “se muestra”, lo que se muestra puede ser lo “es” pero también lo que “aparenta ser”. El fenómeno que interesa no es lo que aparenta ser, dado que está sujeto a interpretaciones previas sino lo que es tal y como se presenta a la consciencia. En este sentido, la fenomenología se preocupa por describir las cosas tal como y presentan a quien las vive, la descripción de la experiencia vivida. Este modo de experimentar el mundo inmediatamente tiene carácter pre-reflexivo, está exento de categorías, conceptualización, síntesis y reflexión. Se trata de un conocimiento reflejo que no es consciente de sí mismo. De este modo lo que se pretende es describir y descubrir las estructuras de significado interno propio y sustancial de la experiencia vivida. Esas descripciones pre-reflexivas han de ser agudas y perspicaces, relatos plausibles que nos ponen en relación directa con el mundo, sin intentar explicarlo ni controlarlo.

Esta experiencia vivida pertenece al universo de significados del ser humano, esto es porque podemos tener experiencia de algo en tanto se es consciente o se tiene conocimiento sobre el fenómeno, el mundo significativo de las personas es lo que interesa a la fenomenología. Aunque lo que se presente a la conciencia sea real o imaginario, empíricamente medible o sentido subjetivamente. Aquello que se presenta a la conciencia no se describe por sí solo por lo que la reflexión fenomenológica tiene carácter temporal, es siempre rememorativa y retrospectiva, solo se puede reflexionar sobre aquello que ha ocurrido con anterioridad, dado que, el reflexionar en el momento que ocurre la vivencia modifica o hace desaparecer al fenómeno mismo.

Una experiencia vivida es algo que nos resulta significativo en nuestras vidas, hay una unicidad en lo que se vive que lo deposita como algo único y relevante que luego, tras la reflexión se lo puede nombrar como algo importante. Sin embargo, incluso antes de la reflexión se presenta un tipo de conciencia implícita, ni temática ni reflexiva en el acontecimiento que implica un estar presente en lo que se vive. Vivir es estar presente como un todo significativo, con lo que se es (maestra, padre, educador), esto es el hecho de estar conscientes en el mundo. Sin embargo, la conciencia reflexiva convierte las vivencias en temas. Esta conciencia reflexiva se alimenta a la vez de la conciencia de estar en el mundo.

C) El estudio de la esencia y la búsqueda de significados

Desde una perspectiva etimológica, esencia deriva del verbo ser, una noción profundamente existencial. La esencia se pregunta por lo que algo es y sin lo cual no podría ser lo que es. Y formula esa pregunta aun sabiendo de la existencia de un contexto, de la (inter)subjetividad, el lenguaje. Cuando en fenomenología se habla de esencia de las cosas, hace referencia a aquellas cualidades que, si despojásemos a la cosa de ellas, ya no serían esa cosa. Cuando por ejemplo se habla de poesía, existen propiedades o características que la distinguen de otros tipos de formas literarias. La esencia es lo que hace de un fenómeno algo propiamente único y singular, tanto que, despojado de esos elementos, ya no se podría afirmar que estuviéramos hablando de dicho fenómeno. La cuestión tan compleja de la esencia discurre en un juego entre diferencia y similitud. No se trata de una propiedad que sea única y estática, sino que se trata de un significado construido en una multitud de aspectos, propiedad y cualidades, algunas más relevantes que otras.

Estudiar la esencia es una tarea de descubrir y describir las estructuras de significado interior que van adquiriendo las experiencias vividas en el devenir de la vida. Estructura que solo puede ser intuida y desvelada si se presta atención a las particularidades de los fenómenos como se presentan en la experiencia. No interesa la facticidad de las experiencias particulares, como aprenden los niños un material concreto, por ejemplo, sino que interesa en ese caso, la naturaleza del aprendizaje y esto es lo que arrojará luz acerca de cómo aprenden esas criaturas ese aprendizaje concreto. Será a través del lenguaje

delicado que describa minuciosa y adecuadamente esa experiencia como pueda captarse algo de la esencia de ese fenómeno, una descripción que permite, de forma vicaria, revivir algo de la cualidad de significación vivida. En este intento por descubrir lo que de esencial tiene un fenómeno, se centra en los significados, en lo que para quien significa esa experiencia vivida, y se aleja de la estadística, las variables, la generalización o la frecuentica de dicho fenómeno, preguntando cuál es la naturaleza de este fenómeno en tanto que experiencia esencialmente humana.

D) Sobre la reflexión y la escritura. Descripción e interpretación

La escritura y el aspecto reflexivo ocupan un lugar central en el estudio fenomenológico ¿Qué significado adquieren estos en el marco y proceso de investigación? ¿cómo se conciben y estructuran?

Van Manen, afirma que “la investigación en el campo de la educación, basada en las ciencias humanas, y que se lleva a cabo por educadores, deber ser siempre guiada por normas pedagógicas. El modelo fundamental de esta aproximación es el de la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica. Para ello, la fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los textos de la vida, y finalmente la semiótica se utiliza para desarrollar una aproximación práctica, escrita o lingüística al método de la fenomenología y la hermenéutica”. Así es que es tan importante la descripción pre-reflexiva, la reflexión interpretativa y el lenguaje como vínculo entre ambas. A través de las descripciones se obtienen datos empíricos que recogen la experiencia vivida. Algunos de estos métodos se concretan en descripciones de experiencia personales y de otros. A través de entrevistas conversacionales u observaciones de cerca. Por otra parte, a través de las actividades reflexivas se busca analizar las estructuras esenciales recogidas en los datos empíricos, dichas actividades son los análisis temáticos, la reflexión temática, la reflexión lingüística y la reflexión mediante conversación.

El método fenomenológico busca dirigir la atención hacia el mundo de la vida y acercarse a la experiencia de manera imparcial, desbloqueando las presuposiciones no cuestionadas. Sin embargo, surge la pregunta sobre qué es esa experiencia, cómo se narra y cómo se accede a ella. Además, se plantea el desafío de qué narra el lenguaje en relación con la experiencia.

El lenguaje cumple la función de describir el mundo intersubjetivo y los significados compartidos en una cultura, pero al mismo tiempo, no puede capturar plenamente la sensibilidad real de la experiencia. Las palabras se quedan cortas al describir los mundos íntimos debido a su naturaleza social. Aunque el lenguaje nos permite conocer todo aquello que es experimentable, las cualidades únicas y privadas de la experiencia interior superan los límites del lenguaje. A pesar de ello, vale la pena intentar expresar nuestra vida pre-reflexiva a través de textos sensibles al mundo de la vida. La fenomenología emplea discursos que buscan fusionar el conocimiento cognitivo y no cognitivo, tanto el gnóstico como el pático. En este sentido, el método fenomenológico se propone explicar el significado implícito en nuestras acciones y hacer visible esos significados.

E) El método como camino. Estructura posible

Van Manen (2003) describe seis instancias que no funcionan como un procedimiento técnico a seguir sino como una serie de principios que modelan o acompañan la actitud del investigador fenomenológico que operan de manera dinámica e interrelacionada:

1. Centrarse en el fenómeno que nos interesa y nos compromete con el mundo. El investigador fenomenológico no empieza ni permanece en una investigación como algo ajeno. Se implica en primera persona y compromete sus significados para ser recursivamente interpretados. Algo que pone en juego su propio ser investigador. Una investigación es el proyecto de alguien real que, en un contexto singular, se implica en la tarea de dar sentido a un rasgo de la naturaleza humana

2. Investigar la experiencia tal y como es vivida despojada de conceptualizaciones. Sumergirse en una investigación fenomenológica supone

un re-aprender a mirar el mundo redescubriendo. Esta atención a la experiencia vivida se centra en las cosas mismas, y significa ser experimentado, es decir cultivar una sabiduría práctica que busca comprender la naturaleza de la experiencia vivida. Se trata de permanecer en contacto con el mundo y explorar de forma activa la experiencia vivida en todos los aspectos posibles

3. Reflexionar sobre las cuestiones esenciales que constituyen el fenómeno. Una reflexión fenomenológica es el conocimiento meditado acerca de qué hace que el mundo posea un significado especial. Se trata de distinguir lo que es esencial de lo que es aparente. Teniendo siempre presente la pregunta: ¿Qué es lo que constituye la naturaleza de la experiencia vivida?

4. Escribir y re-escribir. Una investigación fenomenológica convierte algo en discurso, lo que constituye en ocasiones como una actividad de escritura. Desvincular el pensar del escribir es una tarea difícil: “La fenomenología es la aplicación del logos, el lenguaje y la reflexión, a un fenómeno, un aspecto de la experiencia vivida” (p.51).

5. Sostener una relación firme y orientada hacia el fenómeno. Esta actitud que permite centrarse en el propósito del estudio y salirse del camino de navegar sin objetivos, ser presa de especulaciones no conscientes, opiniones o prejuicios, caer en teorías excluyentes, o en preocupaciones narcisistas. Al investigar un fenómeno hay que permanecer orientado e interesado científicamente en él.

6. Considerar las partes y el todo equilibrando el contexto de investigación. La finalidad en toda investigación fenomenológica es construir un texto sugerente que cause un efecto determinado. En la escritura de un texto de estas características, se corre el riesgo de quedar atrapado sin saber hacia dónde continuar. Construir a través de un relato vivo un sentido de globalidad. Embarcados en la cuestión de resolver la pregunta sobre la esencia del fenómeno se puede perder de vista el fin de la investigación que es construir un texto que en su estructura y organización permite efecto, abra preguntas y resuene como experiencia para ser pensada por el otro que lee.

2.6 PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Estos documentos han sido elaborados tanto por el Grupo A (en el primer cuatrimestre del curso 2017/2018) en el estudio exploratorio como por el Grupo B (en el segundo cuatrimestre del curso 2018/2019, segundo cuatrimestre del curso 2019/2020 y primer cuatrimestre del curso 2020/2021). Sin embargo, dado que el foco central de esta investigación está puesto en grupo B, en la descripción siguiente centro la atención en ese período de prácticas correspondiente a tal grupo.

2.6.1 OBSERVACIÓN EN LOS SEMINARIOS

Durante los tres períodos de prácticas las estudiantes y los estudiantes por las mañanas acudieron a los centros de prácticas acompañadas por una tutora profesional y por las tardes, en momentos puntuales distribuidos equitativamente a lo largo del tiempo, realizaron un encuentro grupal junto a dos tutoras académicas para organizar y orientar el trabajo a realizar dentro y fuera de la escuela, las cuales han llevado a cabo una propuesta formativa compartida, con un enfoque reflexivo y donde la escritura y otros recursos narrativos buscan desarrollar un pensamiento propio en las y los estudiantes. En dichos seminarios he llevado a cabo observaciones, los cuales tuvieron una duración de entre 2 y 3 horas aproximadamente cada uno, realizando registros en el diario de campo y grabaciones de audio que posteriormente he transcrito de manera literal.

PARTICIPANTES	PERIODO	Nº DE SEMINARIOS
16 estudiantes Grupo B	segundo cuatrimestre del curso académico 2018/2019	4 seminario con una duración de entre 2 y 3 horas cada uno
16 estudiantes Grupo B	Segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020	4 seminarios con una duración de entre 2 y 3 horas cada uno
9 estudiantes Grupo B	Primer cuatrimestre del curso académico 2020/2021	5 seminario con una duración de entre 2 y 3 horas cada uno

En el primer período de prácticas y en los subsiguientes, la disposición que he procurado mantener a la vez que de observación y registro ha sido la de participante activo en las conversaciones y reflexiones que se fueron sucediendo, procurando involucrarme sin invadir significativamente los espacios de trabajo de las profesoras y de los alumnos y alumnas. De esta manera he intentado llevar a cabo una “observación de cerca” (Van Manen, 2003). En el mismo sentido, he intentado disponerme a la experiencia con una mirada holística, con el propósito de comenzar a relacionarme desde la reflexión y la pregunta con los participantes y con la experiencia de estudio y de captar el sentido de lo que allí iba sucediendo.

En el segundo período de prácticas, a diferencia del primero en el que mi disposición tuvo un cariz más de observación que de intervención, me involucré junto a las tutoras académicas en el diseño y orientación de los seminarios, a fin de poder profundizar en los temas y objetivos de la tesis. A su vez, he orientado las conversaciones que se sucedían en los seminarios a los temas que los y las estudiantes iban proponiendo con mayor relevancia en sus diarios y relatos y haciendo hincapié en las preocupaciones e intereses que ellos y ellas sacaban a la luz en los encuentros.

Encontrándonos ya en el segundo Practicum y tras el análisis de la información recogida durante el primer año, han emergido una serie de ideas y temas acerca de las cuestiones que podrían ponerse en juego durante estos encuentros; estos temas han ido guiando las conversaciones y reflexiones llevadas a cabo con el fin de poder profundizar en los objetivos del estudio, siempre procurando mantener una disposición abierta, sin categorías profundamente definidas ni preguntas cerradas. Los temas centrales han girado en torno a: la mirada y relación con la infancia y sus necesidades; autoridad; el juicio pedagógico y la deliberación; concepciones sobre la singularidad y diversidad; percepción acerca de los saberes profesionales; enseñanza y aprendizaje; y la relación con las familias y el contexto.

En el tercer periodo de prácticas mi actitud como investigadora conservó las particularidades del curso anterior. Sin embargo, al guiar los seminarios desde un enfoque emergente, donde los temas de conversación se iban construyendo en torno a las cuestiones que surgían de sus diarios y de las necesidades de indagación de mi investigación, los temas de conversación centrales han girado en torno a: la profundización en la escritura reflexiva; las relaciones con las criaturas y los matices que fueron adquiriendo; en el diseño e intervención de un proyecto de intervención autónoma; atención a la diversidad, familia, contexto.

2.6.2 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Los estudiantes realizaron tres tareas de escritura fundamentales durante este período (además de otras dinámicas encaminadas a promover la reflexión sobre la experiencia vivida, como la lectura de relatos de experiencias de maestros y maestra, fotolenguaje). Los criterios para su elaboración han sido diseñados y propuestos por las tutoras académicas, las cuales, a su vez, han ido realizando lecturas y comentarios de manera continuada durante todo el período, tarea a la que me he sumado. La naturaleza de estos escritos será abordada con más detalle y profundidad en el apartado de análisis y discusión.

- **Diario de prácticas:** Elaborado en un espacio virtual de la universidad que permitía compartirlo con la tutora académica y el resto de los compañeros. Se les plantea el diario como una herramienta descriptiva, siendo así un lugar para el registro (de sucesos, situaciones, hechos observados y conversaciones relevantes), pero también como un espacio para reflexionar sobre lo que acontece permitiéndoles pensar sobre la práctica educativa y para desarrollar ideas sobre la educación. De este modo la escritura termina poniendo al descubierto ideas, emociones y disposiciones personales en relación con las situaciones vividas en la escuela.
- **Relatos de aula:** Cada semana debían compartir, en la misma plataforma que los diarios, dos textos que las profesoras han llamado relatos de aula. La tarea consistió en escoger un acontecimiento que, por algún motivo, hubiera merecido su atención y describir lo sucedido para, posteriormente, pensar en su significado, en cómo pudieron haberlo vivido los participantes, qué preguntas les despierta y cómo puede ese suceso ayudar a comprender la complejidad y la naturaleza de la relación educativa. En la construcción de relatos se pretende que la mirada esté centrada en buscar el sentido de lo que sucede más que en juzgar o valorar lo que ha ocurrido. Son documentos pensados para la reflexión evitando interpretaciones abstractas, generalizaciones o explicaciones causales; debería ser descrito desde dentro de la historia, en primera persona, poniendo en juego pensamientos, estados de ánimo, emociones, centrándose en un solo suceso particular de la experiencia, en lo que esa experiencia provocó en cada uno, y sin intentar embellecer el relato.
- **Memorias finales:** Se construyeron a partir de lo que fueron recogiendo en el diario, entendido como un documento para ordenar, sistematizar y profundizar en la experiencia vivida al finalizar el período de prácticas. Una de las partes más relevantes de las memorias será la elaboración de un relato de aprendizaje, que los lleve a pensar sobre su propio proceso de aprendizaje a lo largo de las prácticas, configurándose como un documento meta-reflexivo.
- **Planificación narrativa:** Dado que en estas prácticas los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar alguna intervención, siguiendo la línea de

una pedagogía narrativa, las tutoras solicitaron la realización de esta tarea que consiste en un ejercicio de anticipación de las propias acciones y expectativas. Se trata de explicitar aquello que esperan o desean que ocurra durante la intervención. Una planificación narrativa no implica el planteamiento de objetivos de aprendizaje, ni de metodologías de la enseñanza y actividad y consignas, recursos didácticos, instrumentos y criterios de evaluación tal y como se prevé en una planificación tradicional. Se trata de narrar lo que se piensa hacer y lo que se cree y desea que suceda en el aula cuando se pongan en marcha la intervención. En otras palabras, escribir la planificación supone situarse en el lugar del tutor o tutora profesional y pensar las prácticas al imaginar lo que pasará en la intervención, pensando el conocimiento, los temas, que trabajarán y pensándose en relación con el alumnado al ir escribiendo, sin perder de vista el contexto en el que están y lo que se ha aprendido en las prácticas y en la Universidad. Durante este proceso de escritura narrativa, se les recomienda que argumenten las decisiones pedagógicas que van dando forma a la clase imaginada y planteen las inquietudes, preguntas y dudas que pueden abrirse al ocupar el lugar del tutor/a, así como los caminos que visualizan como posibilidades y alternativas al relacionarse con los niños y niñas de la clase. Tras realizar la intervención, a este documento debería sumarse un registro de experiencia, entendido como un relato en el que se pone en relación aquello que habían pensado que podría suceder y lo que en definitiva sucedió en el aula. Dada la situación sanitaria en la que nos vimos sumergidos durante este tiempo y la consecuente reducción de las prácticas, fueron muy pocos los estudiantes que en este período pudieron llevar a cabo la intervención, por tal motivo he recogido poca información al respecto.

Todos estos documentos elaborados por el alumnado me han brindado la oportunidad de adentrarme en las experiencias y reflexiones, configurándose como una valiosa información para acceder a las historias personales y a los modos en que van construyendo un saber anclado en ella a la par que desarrollan sus propias ideas acerca de la educación, la enseñanza y el rol docente y desarrollando su propia subjetividad (Van Manen, 2003).

2.6.3 ENTREVISTAS

Las entrevistas fueron realizadas tras concluir los períodos de prácticas y ser entregadas y evaluadas las memorias finales. Previo a su realización, llevé a cabo un análisis de cada uno de los dispositivos de escritura elaborados por el alumnado a fin de que los hallazgos me permitiesen entablar conversaciones y reflexiones contextualizada, personales, es decir, que las entrevistas fueron diseñadas ad-hoc. Fueron conversaciones abiertas orientadas por algunos temas centrales relacionadas con el foco de la investigación y con los temas que fueron aflorando en la escritura. En cada Practicum, las entrevistas adquirieron ciertos matices particulares:

Entrevistas Practicum I

El propósito principal fue comenzar a entablar una relación narrativa con cada uno de ellos y de ellas, conocernos. Y también indagar en los saberes, pensamientos, acciones, reflexiones que fueron poniendo en juego durante las prácticas, y explorar que conexión guardan todos estos elementos con sus historias pasadas, presentes y futuras. Por otra parte, les he propuesto pensar en qué relación pueden guardar esos pensamientos, ideas y saberes con las narrativas sociales, culturales e institucionales. Asimismo, he intentado que afloren las vivencias que tuvieron durante estas prácticas, en relación con lo que fueron viviendo en las escuelas, en los seminarios dictados en la universidad y los momentos de escritura. Fueron conversaciones abiertas pero atravesadas por aquellas cuestiones que pusieron de manifiesto en los diarios y en los relatos.

Entrevistas Practicum II

En términos generales, las entrevistas han girado en torno a la relación con la infancia: de qué forma establecen relaciones y desde donde miran a los niños; cuál es la cualidad de la relación que establecen o que consideran pedagógica; temores y tensiones que afloran en la relación con las criaturas; en lo que consideran e interpretan las necesidades de los niños y de las niñas; qué y cómo asumen la enseñanza; cuál es la cultura, los conocimientos que deberían ponerse

en juego en la escuela. En definitiva, se trató de conversar la relación educativa que establecieron con los niños y niñas con los que trabajaron, y la mirada acerca de la infancia y a la enseñanza que fue aflorando durante la experiencia.

Entrevistas Practicum III

Los temas centrales en estas entrevistas han girado en torno a la relación con la infancia, la relación con el conocimiento, la transmisión cultural y la autopercepción en tanto maestras. Cualidades de las relaciones que establecieron con las criaturas; selección del conocimiento a transmitir; modos en que transmitieron ese conocimiento; espacio que brindan a la reflexión y al pensar detenido acerca de lo que acontece; transformaciones percibidas; miedos, expectativas, frustraciones, juicios pedagógicos y prejuicios que afloraron.

A su vez, además de estas entrevistas formales y dada la relación de investigación que hemos ido cultivando con el paso del tiempo, mantuve con las estudiantes conversaciones abiertas, que se fueron dando de forma espontánea, motivadas en general, por intereses, dudas, necesidades que se les fueron presentando en los centros de prácticas. En estas conversaciones se estableció un vínculo en el que, a la vez que me encontraba acompañándolas en la toma de decisiones y en los juicios que elaboraban a partir de sus propias inquietudes, fui procurando cultivar un pensar compartido, en el que pudiésemos indagar conversando en los problemas que se planteaban, para construir juntas una interpretación de las cosas, un relato compartido en el que, mi experiencia y la de ellas, se pusiera en diálogo para ir más allá de lo que cada una, de forma individual, podría llegar a pensar.

2.6.4 DIARIO DE INVESTIGACIÓN

Durante el tiempo que llevé a cabo la investigación he elaborado un diario de investigación en el que he ido plasmando todo aquello que las situaciones de

investigación me han invitado pensar, ha sido un espacio que se ha configurado no solo como un lugar donde contar aquellas cuestiones que sucedían y lo que me daban a pensar, sino que como un instrumento imprescindible para generar pensamiento, análisis y reflexión a partir de las lecturas, del trabajo de campo y del análisis de información.

2.6.5 EDICIÓN PEDAGÓGICA DE RELATOS DE AULA

Al concluir nuestros tres años de prácticas, convoqué a cuatro estudiantes para llevar a cabo un proceso de edición de relatos a fin de profundizar en la recogida e interpretación de los datos en el marco de la indagación narrativa. Estas tres estudiantes fueron seleccionadas por la implicación que mostraron en el trabajo y la disposición a la escritura, ya que iba a tratarse un trabajo extracurricular que requeriría de una importante carga de trabajo. Tres de las cuatro estudiantes aceptaron participar.

Los propósitos de esta actividad fueron: a) analizar las cualidades formativas del proceso de escritura y edición de relatos y b) interpretar el modo en el que las estudiantes pueden desarrollar saberes a través de la escritura, la reflexión, la conversación y la re-escritura recursiva de relatos.

La edición de relatos de experiencia consiste en la re-escritura de versiones sucesivas de relatos de aula que, como estudiantes del grado, elaboraron durante los períodos de prácticas. Un proceso llevado a cabo a través de lecturas, conversaciones y sugerencias posibilitó un espacio para indagar y dar sentido profesional a lo vivido en las escuelas. Se trató de un proceso de autoexploración llevado a cabo a lo largo de tres meses en reuniones semanales. Para comenzar esta investigación cada una de las estudiantes escogió un relato de aula escrito durante las prácticas profesionales que por algún motivo le resultara significativo, bien sea por su contenido o por su potencialidad exploratoria. En cada reunión, leímos y conversamos acerca de cada uno de esos relatos atendiendo a dos consignas:

- Indagar pedagógicamente en lo que cada uno de ellos nos suscitaba.
- Realizar sugerencias de orden estético para mejorar su comunicación.

Una vez concluida esta primera fase, cada una de las participantes reescribió su propio relato, atendiendo a las nuevas ideas que se les despertaron tras esas conversaciones. Posteriormente nos reunimos y volvimos a releer y a conversar a partir de estos nuevos relatos. Exploramos en esta ocasión los cambios propiciados y las cuestiones comunes y no comunes que se nos fueron presentando a la par que realizaban la escritura, tanto en el primer momento durante las prácticas, como ahora con lo que la distancia de los acontecimientos les posibilitaba. De estas conversaciones surgieron los temas de análisis, para profundizar en ellos decidimos escribir un nuevo relato que posteriormente pusimos en común y fueron el eje temático a partir del cual escribimos el artículo titulado “La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente¹”, publicado en la Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Márgenes que será incluido en el apartado de anexos de esta tesis

Abordaré este instrumento con mayor profundidad en el apartado de análisis y discusión dado que ha sido una de las experiencias con mayor poder revelador de sentido en esta investigación.

¹ Reyes Galván, C., Silva Madrigal, I., Moreno Guerrero, P., y Pañagua Domínguez, L. A. (2022). La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De La* De Málaga, 3(2), 185-202. DOI:<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>

2.7 MÉTODO. EL CAMINO Y SUS FASES

En la siguiente tabla presento la organización temporal del trabajo de tesis en la que se incluye la fase I: preparatoria, la fase II: acceso al campo y la fase III: de análisis. Posteriormente desarrollaré su contenido.

Fases	Tareas	Curso 2017/2018		Curso 2018/2019		Curso 2019/2020		Curso 2020/2021		Curso 2021/2022		Curso 2022/2023	
		Semestre 1º	Semestre 2º	Semestre 1º	Semestre 2º	Semestre 1º	Semestre 2º	Semestre 1º	Semestre 2º	Semestre 1º	Semestre 2º	Semestre 1º	Semestre 2º
Fase I: Fase preparatoria	Investigación exploratoria.												
	Datos recogidos Grupo A												
	Revisión bibliográfica. Estudio de bases teóricas y metodológicas												
	Selección de Participantes												
Fase II: acceso al campo	Acceso al campo												
	2º curso Grupo B												
	3º curso Grupo B												
	4º curso Grupo B												
Fase III: Análisis	Edición pedagógica de Relatos de aula												
	Análisis parcial de la información												
	Elaboración de informes parciales												
	Análisis final de la información												
Fase III: Análisis	Elaboración del informe final												

2.7.1 FASE I. PREPARATORIA

Este proyecto de tesis se inició en octubre de 2017 y es continuidad de una investigación exploratoria llevada a cabo durante el curso anterior (2016-2017) titulada “El desarrollo de saberes experienciales a través de procesos de indagación narrativa”. Una investigación que se realizó en el marco de mi Trabajo de Fin de Máster, cuya tutorización fue llevada a cabo por una de las directoras del presente proyecto de tesis. En ella indagué en una propuesta formativa que tuvo como protagonistas a un grupo de seis alumnos estudiantes (cuatro chicas y dos chicos) y su profesora durante el segundo año de prácticas en la formación inicial del profesorado en educación primaria de la Universidad de Málaga que tuvo como finalidad favorecer la construcción de saberes experienciales a través de procesos formativos de indagación narrativa, donde la reflexión y la escritura se configuraron como elementos esenciales del proceso. En el marco de esta tesis denominé a este grupo: Grupo A. Se trató de una investigación centrada en analizar, describir y comprender en profundidad el proceso de prácticas, el acompañamiento pedagógico y los recursos narrativos utilizados. Metodológicamente desarrollado como un estudio de caso utilizando como instrumentos la observación, entrevistas y análisis de documentos. En el curso 2017/2018 continué analizando los datos obtenidos, profundizando fundamentalmente en el análisis de la escritura.

Pero a su vez, en esta fase he centrado mi atención especialmente en llevar a cabo una revisión bibliográfica profunda y sistemática a fin de establecer el estado de la cuestión y acotar las bases metodológicas y teóricas de la investigación. Esta revisión se prolongó, dada la naturaleza de este estudio, durante todos los años que desarrollé la tesis. Las lecturas en un principio me permitieron comprender algo de la naturaleza de un estudio que se me presentaba desconocido y tuve como propósito comprenderlo “todo”. Esta actitud fue transformándose conforme me sumergí en el proceso, atravesando momentos de profunda incertidumbre. Dos cuestiones fui descubriendo en su transcurso, la primera de ellas tiene que ver con la proliferación de una inabarcable cantidad de información que tenemos disponible en la actualidad,

la segunda con el reconocimiento de lo emergente que fueron siendo las inquietudes y preguntas que se despertaron en la relación de investigación que determinó en gran medida, mis intereses de consulta y estudio bibliográfico (Jorrín y Fontana, 2021). Acompañaron estos momentos de selección mis directoras de tesis atendiendo a las preguntas que la investigación me fue suscitando.

A su vez, una tarea central fue la selección de participante y la negociación de su participación en la investigación. Dado que este proyecto se incardina con otro de mayor envergadura en el que participa quien dirige esta tesis, junto a un grupo de profesores de varias universidades (Universidad de Málaga, Universidad de Valencia, Universidad de Barcelona). En la UMA el grupo está compuesto por cuatro profesores que llevan a cabo prácticas formativas con una orientación narrativa, en base a una pedagogía de la experiencia. Por lo tanto, fueron dos de esas profesoras junto a sus alumnos y sus alumnas en prácticas quienes participaron en la investigación. En un principio convenimos con el grupo de estudiantes que los nombres utilizados serían seudónimos para preservar la identidad de los participantes. Sin embargo, al avanzar la investigación, en el transcurso de la educación de relatos, las tres estudiantes participantes aceptaron la incorporación de sus nombres reales.

La realización del proyecto de investigación no fue una tarea sencilla, fue diseñada tanteando las posibilidades que creía que se podrían presentar y a las cuestiones que consideré que sería oportuno atender, adelantándome a los acontecimientos. Se trató de un diseño abierto a acoger las circunstancias sin perder de vista los tiempos y las demandas académicas.

2.7.2 FASE II. ACCESO AL CAMPO

El tiempo dedicado al trabajo de campo fue el comprendido entre febrero del año 2018 y julio de del año 2022. En él se sucedieron diversos momentos de observación en seminarios, de entrevistas conversacionales, de lectura y análisis del material escrito por los y las estudiantes, de conversaciones espontáneas,

de acompañamiento en el proceso formativo, de lectura y escritura, de intercambio con mis tutoras de tesis y el grupo de investigación, de reflexión sobre el fenómeno estudiado y de análisis parciales y divulgación de resultados. Aunque hubiera sido de interés el acompañamiento a las estudiantes en sus centros de prácticas, ni la organización de esta asignatura en la Universidad ni mi propia situación institucional (como profesora en formación) hicieron posible tal que se produjera tal situación.

Esta segunda fase núcleo de la tesis, se desarrolló con un grupo de 16 estudiantes del Grado de Educación Primaria, al que he denominado Grupo B, durante los períodos de prácticas I, II y III, correspondientes a los cursos 2º, 3º y 4º, en los cursos académicos 2018/2019 a 2020/2021. Concluyendo con un período de edición de relatos de aula en el que participaron tres estudiantes al concluir su formación hasta la publicación del artículo que ellas escribieron junto a mí y fue publicado en julio del año 2022. Dicho artículo forma parte de este compendio

Se trató en camino recursivo y espiralado que parecía repetirse todos los años: las estudiantes en las prácticas, escribiendo, realizando seminarios, y yo acompañando ese camino guiando los seminarios, proponiendo entrevistas, respondiendo a sus preguntas e inquietudes en momentos puntuales y no programados; intercalado con momentos de lectura y reflexión. Sin embargo, en ese aparentemente lineal devenir del camino, tanto ellas y ellos como yo fuimos ensanchando y profundizando nuestras miradas, nuestra disposición atenta y reflexiva, nuestra actitud respecto a la escritura y la conversación, en el tránsito de nuestra experiencia de investigar juntos acerca de lo que significa aprender a ser maestros durante el Practicum a través de la escritura, a la par que configuramos una relación de investigación que mucho tiene que ver con la cualidad de relación pedagógica sobre la que ellas estaban pensando y escribiendo.

2.7.3 FASE III. ANÁLISIS

Esta fase, se divide en dos momentos: a) análisis parciales y elaboración de los artículos que integran este compendio; b) análisis final.

2.7.3.1 A) *ANÁLISIS PARCIALES Y ELABORACIÓN DE ARTÍCULOS:*

En un primer momento llevé a cabo tres fases de análisis parciales al finalizar cada uno de los períodos de prácticas, los cuales dieron como resultado los dos artículos y el capítulo de libro que forman parte de este compendio. Para este análisis, previamente realicé: a) Transcripción de seminarios y entrevistas, de manera literal pero atenta a las resonancias que fueron surgiendo en este camino, llevando a cabo las primeras anotaciones marginales en tanto primeras impresiones; b) organización y primera lectura de las producciones de escritura realizadas por las estudiantes, apuntando también primeras impresiones para posibles temáticas y resaltando aquellas secuencias que me resultaban relevante por su potencial narrativo.

He concebido el análisis y la interpretación de la información como un proceso continuo y deliberado de pensamiento reflexivo y de escritura sobre lo que he ido observado, leído y vivido que puse en marcha durante todo este período de la investigación, el cual me fue llevando a tomar decisiones acerca del modo en que seguiría obrando en los momentos siguientes. Esta disposición reflexiva me ha permitido ir analizando a cada paso las cuestiones que se fueron presentando, dando lugar a nuevas preguntas que fueron orientando la investigación.

Tras cada seminario, luego de cada lectura, tras leer algún diario o relato y realizar los comentarios, durante las entrevistas junto a los participantes y posteriormente a su realización fueron momentos de un pensar significativo acerca de la experiencia. Sin embargo, hubo algunos momentos puntuales donde llevé a cabo de manera profunda un análisis de la información detenido,

han sido análisis parciales realizado tanto con el Grupo A (durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2016/2017 y el primero del curso 2018/2019) como con el Grupo B (durante los cursos académicos 2018/2022) en dos momentos puntuales: a) al concluir las prácticas centrada fundamentalmente en la escritura de los diarios, relatos, memorias y seminarios los cuales me condujeron fundamentalmente a la realización de las entrevistas y b) una vez realizadas las entrevista.

1. Primera fase de análisis parcial: Curso académico 2018-2019

De esta forma el análisis llevado a cabo a partir de la información obtenida ha tenido siguiendo las orientaciones metodológicas del enfoque fenomenológico (Van Manen, 2003) buscando aspectos temáticos de la experiencia vivida por los alumnos y las alumnas, llevando a cabo un análisis en tres niveles a) aproximación holística, un acercamiento global a la información procurando captar significados generales; b) aproximación selectiva, llevando a cabo varias lecturas y aislando aquellas frases reveladoras de sentido; c) aproximación detallada mirando frases concretas y buscando el sentido subyacente en ellas.

Con el grupo A me he centrado específicamente en:

1. El proceso de escritura de relatos de aula.
2. La experiencia vivida a través de la escritura, la mediación realizada por la tutora académica, las actividades llevadas a cabo en los seminarios en tanto allí se establecen espacios para la reflexión compartida.

Con el grupo B

1. La relación que establecen con los saberes constituidos. Y la relación entre teoría/práctica y experiencia/saber.
2. Los modos en que emergen y se hacen presentes en sus modos de pensar la educación y la docencia tras la escritura reflexiva las diversas narrativas sociales, culturales e institucionales.
3. Las ideas que los estudiantes traen consigo y que ponen en juego en la construcción de sus propios saberes acerca de los modos de construir el conocimiento: información/subjetividad.

4. Las historias personales y escolares en juego ante la experiencia de ser docente en formación.
 5. La relación con las tareas de escritura que se demandan durante la formación: ¿Para quién escribo? ¿con qué propósito?
2. Segunda fase de análisis parcial: Curso académico 2019-2020

He conservado la orientación hacia el análisis iniciada en la primera. Hubo tres momentos concretos donde llevé a cabo de manera detenida, profunda y sistematizada un análisis parcial de la información: a) durante el primer cuatrimestre, centrada en la información recogida en el período anterior, lo que me condujo a la elaboración de relatos de experiencia; b) al concluir las prácticas, en él me he centrado concretamente en la escritura de los diarios, relatos, memorias y seminarios los cuales me condujeron fundamentalmente a la realización de las entrevistas y c) una vez realizadas las entrevista. Durante este curso he continuado el análisis de la información guiada por los hallazgos realizados durante el curso académico anterior y profundizando en los temas propuestos en ese momento, sin embargo, emergieron dos cuestiones nuevas:

- a. La mirada a la infancia, el encuentro con la diversidad del aula y el juicio pedagógico. He delimitado este tema en tanto es una cuestión que aparece recurrentemente en la escritura y en los seminarios siendo objeto de reflexión y profundización.
 - b. La relación pedagógica, detenida ésta en la mirada que los estudiantes manifiestan respecto a la infancia, las relaciones que establecen con los niños y las niñas o que consideran adecuadas y los saberes que se ponen en juego en los vínculos que establecen dentro del aula.
3. Tercera fase de análisis parcial: Curso académico 2020-2021

Llevé a cabo esta fase siguiendo la orientación propuesta en la precedente y respetando la misma organización temporal y la profundización temática ya establecida. En continuidad con este análisis y para darle profundidad, me detuve en esta ocasión en los modos en los que todas esas temáticas tenidas en

cuenta con anterioridad, fueron transformándose a lo largo del tiempo y para he ello, he vuelto a releer, analizar y construir un relato histórico, bajo la pregunta: ¿qué nuevos sentidos y significados han ido concediendo a los temas que les fueron preocupando a lo largo del tiempo? ¿de qué manera se ha ido transformando sus miradas? ¿qué detalles, apreciaciones, opiniones, creencias, pensamientos, reflexiones, sentimientos, van siendo significativo o van dejando de serlo? ¿qué profundidad ha ido alcanzando la escritura y la reflexión y que cuestiones permite esto aflorar? ¿qué cualidades tiene y ha tenido esa escritura?

Por otro lado, atendiendo a la nueva técnica de indagación que he incorporado ese curso: edición pedagógica de relatos de experiencia, los temas de análisis fueron definidos por las tres estudiantes y por mí, en distintos momentos de la exploración que fuimos haciendo, quedando definidos de la siguiente manera:

1. El valor de la escritura en la formación inicial. ¿Por qué es necesario escribir?
2. Cualidades de la escritura que facilita el desarrollo profesional en la formación inicial. ¿Qué significa escribir?
3. La conversación en la formación inicial a partir de la escritura y lo que aporta a la reescritura.
4. Centrar la mirada. Cuestiones pedagógicas que emergen de las vivencias en las aulas como estudiantes de prácticas y son posibilitadas por la escritura reflexiva.

Todo este proceso, se fue concretando en la escritura de dos artículos y un capítulo de libro que forman parte de este compendio y que son concebidos como textos de investigación, fuente de indagación del análisis final.

2.7.3.2 B) ANÁLISIS FINAL. JULIO DE 2022 HASTA JULIO DE 2023

El trabajo de investigación ha sido de carácter recursivo, los temas de indagación que han ido surgiendo guardan estrecha relación y han nacido de las vivencias de las estudiantes y de las preguntas que sus experiencias me fueron sugiriendo.

Estas preguntas no tienen un carácter aislado o diseccionado, sino que se encuentran en diálogo y conexión interna. Sin embargo, para poder esclarecer, narrar y exponer los temas de análisis las he organizado en torno a tres ejes que derivan de las preguntas que propongo a continuación, ya que me permiten organizar la cuestiones en las que los y las estudiantes fueron centrando su atención:

1. El oficio docente, un oficio relacional y de mediación ¿Qué significa para las estudiantes ser docente? ¿Qué cualidades son propias a la naturaleza del oficio?

Para las estudiantes que participaron en la investigación, en la tarea de irse haciendo docentes durante el prácticum, ha sido fundamental pensar en el oficio docente como un oficio relacional y ha implicado el cultivo de una relación con las criaturas (con el otro); con lo que enseñaron y el modo en que lo hicieron (con el mundo, la cultura, el conocimiento) y con ellas mismas (subjetividad, la propia historia). De esta forma han surgido tres ejes:

1. La relación pedagógica.
2. La relación con la cultura y con el conocimiento con el cual se enseña.
3. La relación que establecen con lo que ellas son y traen de sus propias biografías, con sus historias de vida.

Estos tres elementos no se presentaron ni operaron en las estudiantes de forma aislada, sino que se relacionaron a partir de pensar en qué se tiene que hacer para conseguir tocar de un modo adecuado a cada una de las criaturas en ese mundo común que es la cultura y el conocimiento que les interpela. A través de la experiencia de las estudiantes, he centrado el análisis en cómo miran y conciben a la infancia, en lo que esperan de ella, en lo que ponen en juego y esperan de ellas mismas en y tras el encuentro educativo, y en el modo en que es ese encuentro va transformando sus miradas, sus concepciones acerca de lo educativo y sus modos de ser y estar. Así mismo, me he detenido a explorar en los propósitos con los que acuden al encuentro, en lo que ponen en el centro de la enseñanza, en lo que consideran importante y deciden cuidar, en la responsabilidad que asumen frente al mundo y frente a las criaturas, en los modos con lo que se disponen a la relación, en el sentido que van dando a lo que son, piensan y sienten y en cómo han ido relacionando lo que viven en cada

circunstancia particular, única e incierta. Qué visión han mostrado acerca de lo que enseñaron y en qué lugar del encuentro pedagógico se coloca eso que enseñan, es decir en los contenidos, en el núcleo y en la naturaleza de sus enseñanzas. Sin embargo, aunque la relación con el conocimiento que enseñan es una parte fundamental del oficio docente, en los procesos de escritura de las estudiantes no se desarrolló suficientemente de modo que permitiera un análisis detallado, como si pudo hacerse respecto a su visión sobre la infancia.

2. Saber encarnado, saber de la experiencia ¿Dónde se sostienen esas cualidades? Es decir ¿de qué naturaleza es el saber que se requiere para activar esas cualidades del oficio?

La concepción que se desprende de lo expuesto en el punto anterior es que el oficio docente podría consistir en una relación personal con el mundo y con el otro, que entraña un rol de mediación. Lo que requiere de un saber encarnado, un saber que tiene relación con la experiencia, que es subjetivo, no teórico sino experiencial, reflexivo, sobre la presencia y la incertidumbre de las relaciones, un saber situado que está vivo y se va creando en relación. Esto me condujo a pensar que ser docente tiene más que ver con una disposición del ser que con los conocimientos técnicos/teóricos adquiridos de manera aséptica e impersonal, que tiene más que ver con lo que se es y se sabe (entendido como sabiduría) que con lo que se conoce. En este momento del análisis necesité explorar quienes son, es decir, cuál es su disposición personal, la disposición de su ser en relación con el oficio que se encuentran cultivando, cuál es la naturaleza de ese saber encarnado y experiencial que traen consigo.

Una exploración que supuso un reto significativo dado la complejidad que entraña acceder al universo subjetivo y experiencial de las personas. En este sentido, procurando mantener respeto por sus vidas y delicadeza en la interpretación, asumiendo que esta tarea como investigadora tiene sobre todo que ver con mi propia experiencia y visión acerca de lo educativo, me propuse explorar dos cuestiones. Por un lado, en las declaraciones que realizan acerca de sus concepciones, pensamientos y actos, la cara más consciente de su experiencia; y por otro, en los juicios y deliberaciones que fueron tomando en el encuentro con las criaturas, ya que es ahí donde considero que podrían

manifestarse sus ideas menos conscientes, posiblemente no reconocidas por ellas mismas.

Algunas preguntas que fueron guiando mi análisis en este punto son: ¿dónde se sostiene y se arraiga esa disposición? ¿cuál es su naturaleza? ¿qué decisiones van tomando? ¿qué cuestiones toman en consideración cuando actúan? ¿qué pensamientos y concepciones sostienen sus acciones? ¿cómo se sienten respecto a lo que sucede? ¿qué los lleva a actuar como actúan? ¿Cómo explican y justifican sus actuaciones? ¿cómo se ponen en juego sus propias historias personales? ¿cuál es la naturaleza del conocimiento/saber que acciona en su quehacer?

3. Escritura, conversación, reflexión y pensamiento ¿Cómo pueden desarrollarse? ¿Qué formación puede propiciar la creación de esos saberes? ¿qué lugar ocupa la escritura en el desarrollo del propio saber? ¿de qué naturaleza es la reflexión? ¿qué características adquirió en la experiencia de las estudiantes? ¿Qué significó pensar junto a otros y en solitario para cada una de ellas?

Si en el primer apartado el foco de mi indagación estuvo puesto en la percepción que las estudiantes tienen acerca de lo que significa ser maestras y en la concepción que tienen acerca de sí mismas como maestras; y en el segundo, estuvo centrada en preguntarme acerca de lo que sucede y hacen en el encuentro con las criaturas, en las decisiones que toman y en los juicios que accionan en su desempeño docente, a fin de poder acercarme a la disposición de su ser; en este tercer apartado, he prestado atención a los procesos de pensamiento y reflexión, posibilitados por la escritura y conversación que les ha brindado la oportunidad de re-pensar quienes son/van siendo durante la formación en las prácticas.

Aunque no es adecuado plantearlo en términos de tiempos lineales, porque se trata de procesos recursivos, para poder exponerlo con mayor claridad podría decir que he explorado tres cuestiones:

1. Quienes son y van siendo,
2. Qué viven y cómo lo viven,

3. Que hacen con eso que viven y que huella les va dejando tras la escritura reflexiva y el pensamiento compartido.

La escritura y la conversación, la reflexión y el pensamiento han acompañado a las estudiantes a lo largo de los tres años del prácticum; considero que aquel saber que han ido creando, las visiones que han ido gestando, la disposición que han podido cultivar tiene vinculación con estos procesos. Por lo tanto, en este momento del análisis me he detenido a indagar en la naturaleza de la experiencia de las estudiantes respecto a esos cuatro acontecimientos: escritura, conversación, reflexión y pensamiento los cuales han girado en torno a preguntarse acerca del oficio docente, a que pudieran indagar en ellas mismas, en la relación con las criaturas en el encuentro del aula y en la relación con el conocimiento que les permite desarrollar la práctica educativa, interpretar el mundo, y establecer relación con otros.

De aquí deriva la siguiente cuestión fundamental: de qué modo, desde la escritura y la indagación narrativa puede cultivarse esa disposición, ese carácter mediador entre el mundo/ la cultura/ los conocimientos y los otros/las criaturas. De esta manera, algunas de las preguntas que atravesaron mi indagación han sido: ¿qué significa escribir? ¿Qué significa pensarse/pensarnos? ¿Qué han entendido las estudiantes por reflexión y como la han hecho propia? ¿qué lugar ocupa la conversación como mediadora? ¿qué significa explorar en sus historias y en las historias que viven durante la formación? ¿Cuál es el lugar del profesorado en la formación de maestras y maestros? ¿cómo pude transmitirse el saber de la experiencia? Y fundamentalmente: he intentado buscar la forma en que el pensar y el escribir acerca de lo que se va viviendo desde un punto de vista pedagógico, buscando nombrar, dar sentido y significado personal a los acontecimientos, pudo ir transformando la relación de las estudiantes con las criaturas, con el conocimiento, con la enseñanza y con ellas mismas, si es que en estas relaciones pudiera ponerse de manifiesto sus saberes, sus disposiciones del ser.

En definitiva, en este trabajo de análisis me propuse establecer un diálogo con la experiencia de las estudiantes, en las preguntas que esas experiencias me han abierto y en las interpretaciones por las que he podido transitar. Todo esto asumiendo que, las estudiantes acuden a sus prácticas con lo que son, con sus

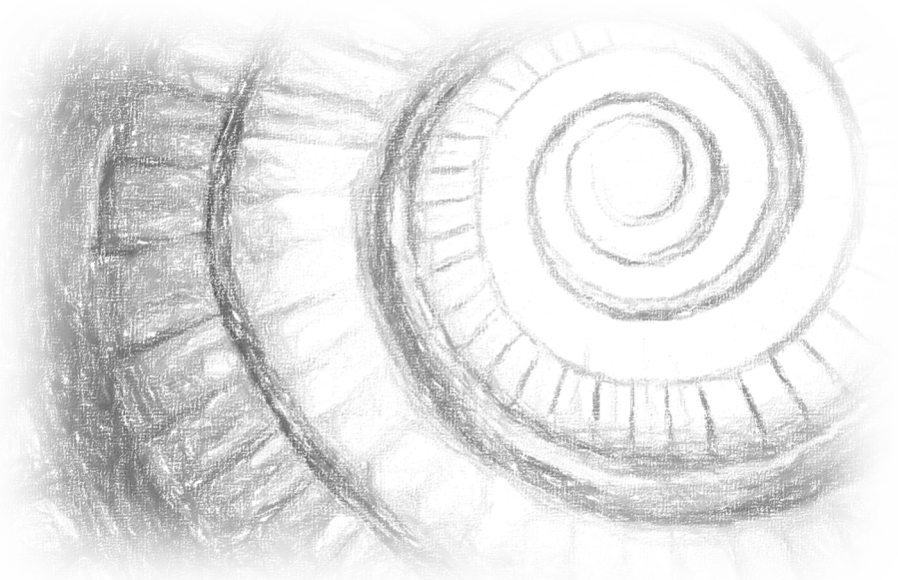
modos únicos de ser y estar, con sus concepciones, expectativas, propósitos y juicios, es decir con su propia experiencia. Eso que son es lo que ponen en juego cuando se encuentran en un aula con cada criatura y suceden cosas que hasta el momento solo se encontraban en la imaginación, acontecimientos inesperados que les van transformando al disponerse a pensar y reflexionar, al dejarse tocar y atravesar por sus vivencias. De esta forma, el centro del análisis se encuentra en pensar qué es eso que llevan en sí mismas como maestras, qué sucede cuando se encuentran con las criaturas y ponen en acción sus ideas preconcebidas acerca de la enseñanza, que sucede en ellas tras esas vivencias, es decir, en lo que hacen con eso que han vivido, en cómo eso que les ha sucedido les toca y les transforma.

3 LOS ARTÍCULOS Y SU SENTIDO

-Escritura y Saberes Experienciales-

Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia nos preparamos para hacer lo mismo en el futuro. Esa es la única preparación que a la larga cuenta para todo.

Dewey, 1969





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

3.1 PUBLICACIÓN 1

- **Publicación 1.** Artículo de revista: Pañagua Domínguez, L.A.; Martín-Alonso, D. y Blanco García, N. (2019) Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33 (3), 11-28. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>

Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades

Laura PAÑAGUA
Diego MARTÍN-ALONSO
Nieves BLANCO

Datos de contacto:

Laura Pañagua
Universidad de Málaga
laurapani76@uma.es

Diego Martín-Alonso
Universidad de Málaga
diegomartin@uma.es

Nieves Blanco
Universidad de Málaga
nblanco@uma.es

RESUMEN

En este artículo se presenta una propuesta formativa que pretende favorecer la construcción de saberes experienciales a través de procesos en los que la reflexión y la escritura se configuran como elementos esenciales. Se trata de una investigación centrada en analizar, describir y comprender en profundidad el proceso formativo durante las prácticas, el acompañamiento pedagógico y los recursos narrativos utilizados. Metodológicamente se ha configurado como un estudio de caso utilizando como instrumentos la observación, la entrevista y el análisis de documentos. Los resultados y su discusión señalan la potencialidad de la escritura reflexiva para movilizar la experiencia y las concepciones de los estudiantes, generando consciencia sobre sus ideas pedagógicas, así como sobre las cualidades y la complejidad del oficio educativo. Esta cuestión será fundamental para orientar el sentido de las acciones y las decisiones propias, es decir, para desarrollar saberes vinculados a su experiencia. Se constata también la necesidad de hacer propia la escritura, centrar la mirada en vivencias concretas y en lo que eso da a pensar sobre cuestiones pedagógicas, así como una mediación continuada y orientada preguntarse sobre el sentido de lo que se vive.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial; Practicum; Saberes experienciales; Escritura reflexiva; Relatos de experiencia.

Reflective writing and development of experiential knowledge: tensions and possibilities

ABSTRACT

This article presents a training proposal that aims to promote the construction of experiential knowledge through processes in which reflection and writing are configured as essential elements. This is a research focused on analyzing, describing and understanding the training process during the practices, the pedagogical accompaniment and the narrative resources analyzed. Methodologically it has been configured as a case study using instruments such as observation, interview and document analysis. The results and their discussion point to the potential of reflective writing to mobilize students' experience and conceptions, raising awareness about their pedagogical ideas, as well as the qualities and complexity of the educational profession. This point will be essential to guide the sense of the actions and their own decisions, that is to say, to develop knowledge linked to their experience. The results also point the need to focus on specific experiences and on what they invite to think in relation with pedagogical issues, as well as a continuous mediation and oriented to the question about the meaning of lived experience.

KEYWORDS: Teacher education; Practicum; Experiential knowledge; Reflective writing; Stories of experience.

- **Publicación 2.** Pañagua Domínguez, L., Martín-Alonso, D. y Blanco García, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 29-46. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>

Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente

Laura PAÑAGUA
Diego MARTÍN-ALONSO
Nieves BLANCO

Datos de contacto:

Laura Pañagua
Universidad de Málaga
laurapani76@uma.es

Diego Martín-Alonso
Universidad de Málaga
diegomartin@uma.es

Nieves Blanco
Universidad de Málaga
nblanco@uma.es

Recibido: 24/01/2021
Aceptado: 15/06/2021

RESUMEN

En este artículo abordamos el valor formativo de la escritura de relatos de aula para el desarrollo de saberes experienciales en docentes en formación. Hemos llevado a cabo este estudio durante tres años junto a seis estudiantes del grado de Educación Primaria en sus asignaturas de prácticas profesionales, centrándonos en la escritura de relatos a partir de sus vivencias en las escuelas. El propósito es conocer de qué manera la escritura de relatos de aula: i) favorece en los estudiantes el conocimiento de sus ideas pedagógicas; ii) promueve la reflexión sobre cuestiones pedagógicas relevantes; iii) posibilita el desarrollo de un pensamiento propio sobre la educación. Metodológicamente se trata de una investigación con modalidad de auto-estudio, realizando observaciones, entrevistas y el análisis de los relatos elaborados por los estudiantes. En los resultados identificamos tres momentos que posibilitan el desarrollo de saberes experienciales: a) narrar la vivencia de un suceso movilizador; b) reflexionar sobre lo vivido; y c) pensar pedagógicamente, tomando en consideración las situaciones narradas. Concluimos observando la potencialidad formativa de escribir relatos de aula, ya que estos ayudan a profundizar narrativamente la educación, permitiendo el desarrollo de un pensamiento reflexivo con capacidad para captar aspectos relevantes de la vida en las aulas.

PALABRAS CLAVE: saberes experienciales; relatos de aula; auto-estudio; fenomenología; prácticas profesionales.

Laura Pañagua, Diego Martín-Alonso y Nieves Blanco

Development of experiential knowledge and writing stories of experience in teacher education

ABSTRACT

In this article we study the educational value of writing stories of experience when trying to promote experiential knowledge in teacher education. We have investigated for three years with a group of six primary teacher students when they were in their Practicum subjects. We have focused on writing stories about their lived experiences at school. The purpose of the research is to study how writing stories of experience: i) facilitates that students become more mindful about their pedagogical ideas; ii) promotes reflection on relevant pedagogical issues; iii) makes possible that students develop their own thinking about education. The methodological approach of the research is a self-study. We have recorded the process by observation, interviews and analysis of the stories made by students. In the results we identify three stages that make possible the development of experiential knowledge: a) narrate the experience of an event that seems relevant for them; b) reflection on the experience; c) pedagogical thought, taking into consideration the narrated stories. Finally, we focus on the teaching potentiality of writing stories of experiences, given that they can help to delve narratively into education, in a way that they allow the development of a thoughtful thinking with the capacity of observing relevant aspects of life at school.

KEYWORDS: experiential knowledge; stories of experience; self-study; phenomenology; practicum.

3.3 PUBLICACION 3

- **Publicación 3.** Capítulo de libro: Pañagua Domínguez, L.A. y Blanco García, N. (2020). Del encuentro con la diversidad al descubrimiento de la singularidad durante el prácticum. En Caparrós Martín, E.; Gallardo Gil, M.; Alcaraz Salarirche, N. y Lavinia Rizzo, A. (Eds.). *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*. (Pp. 187-198). Octaedro. ISBN: 978-84-18348-97-6

Del encuentro con la diversidad al descubrimiento de la singularidad durante el Prácticum

LAURA A. PAÑAGUA DOMÍNGUEZ
Universidad de Málaga, España
Laurapani76@uma.es
ORCID: 0000-0003-2888-6651

NIEVES BLANCO GARCÍA
Universidad de Málaga, España
Nblanco@uma.es
ORCID: 0000-0001-7735-4593

Resumen

En el contexto de las prácticas profesionales del Grado en Educación Primaria, como profesoras, acompañamos en su proceso formativo a un grupo de ocho estudiantes desde hace dos años. Enmarcado en una tesis doctoral,¹ en este capítulo presentamos algunas cuestiones observadas durante ese proceso, respecto a la mirada que los estudiantes van desarrollando en relación al encuentro con las criaturas en el aula. En este texto, nos centraremos en: explorar los modos en que alumnos y alumnas se encuentran con la diversidad del aula; descubrir la mirada que ponen en juego en ese encuentro; analizar el pensar pedagógico que emana de él, y cómo sostienen su propio juicio sobre lo adecuado en cada situación.

Palabras clave: Prácticum; diversidad; singularidad; mirada pedagógica; juicio pedagógico; formación inicial docente.

1. La tesis doctoral está siendo realizada bajo la concesión de una beca pre-doctoral, financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU17/04219).

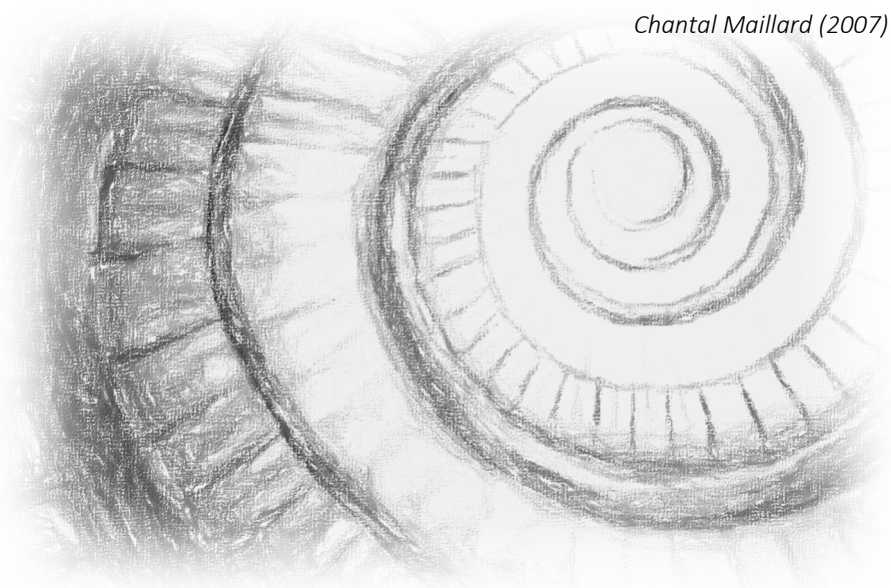
4 DE LAS VIVENCIAS A LA EXPERIENCIA -Escritura, Conversación y Reescritura-

La vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda y cómo la recuerda para contarla.

Gabriel García Márquez (2003)

Siempre están los hilos. / La maraña de hilos/que la memoria ensambla por/ analogía. De no ser/por esos hilos, /la existencia - ¿la existencia? - /todo sería un cúmulo de/fragmentos - ¿fragmentos? -, / bueno, destellos si se quiere. / Todo sería destellos. /Inconexos.

Chantal Maillard (2007)





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

4.1 RE-PENSANDO LO VIVIDO

El propósito de este capítulo es mostrar el hilo de sentido existente entre los artículos presentados y elaborar una discusión en torno a las cuestiones planteadas. Por dos motivos principales, uno de carácter interno y otro externo a la investigación la composición del presente capítulo me resulta necesaria y oportuna.

Como es sabido, las exigencias editoriales junto a las condiciones actuales de publicación y divulgación de artículos científicos están delimitando en gran medida los criterios y cualidades de las investigaciones, al menos en lo que respecta al contenido de sus publicaciones (Fernández Navas, et. al, 2020). En este contexto cierto tipo de investigación se ve más condicionada que otras, como es el caso del presente estudio. Así es que los artículos que conforman y estructuran esta tesis han estado supeditados a estos criterios en lo que respecta a su extensión y profundidad.

Por otra parte, mi pensamiento y capacidad de análisis se ha ido modificando a lo largo de estos cinco años, espero que con una mirada cada vez más amplia y profunda; por lo tanto, los planteamientos que realicé al principio de la tesis adquirieron sutiles matices sobre los que me gustaría volver a escribir y pensar. Si bien no me propongo reconstruir aquí el trabajo ya realizado, espero en este apartado de síntesis y discusión, poder salvar aquellos elementos que haya podido perder de vista o que no haya contemplado.

Dada la estructura de la tesis, y que este capítulo tiene como objeto el evidenciar los hilos de sentido que articulan el trabajo, no se han utilizado tantas evidencias como hubiera sido posible, a fin de no romper el hilo argumental y discursivo que requiere. Debido a que no se trata de un informe de investigación, el cual ya está presentado en los artículos, sino una oportunidad para profundizar en el análisis de las cuestiones más significativas que en la investigación fueron emergiendo.

Así es que rescataré las ideas centrales de los dos artículos y el capítulo del libro presentados, buscando un hilo de sentido entre ellos y una conexión con la

investigación que he llevado a cabo. El propósito es abrir las ideas, resignificarlas y ponerlas en diálogo nuevamente con autores desde la mirada que he desarrollado a lo largo de este tiempo. Este trabajo me invita a realizar un nuevo análisis que llevo a cabo a través de historias, anécdotas, situaciones concretas que he vivido junto a las estudiantes o que pude visualizar a partir de los relatos que ellas fueron construyendo a lo largo del Practicum. Esto me permite pensar y exponer los temas que desarrollo en cada subapartado, lo que en palabras de Max Van Manen (2003) se expresaría como un análisis temático a través de ejemplos para poder pensar con las historias.

El trabajo de investigación ha sido de carácter recursivo, los temas de indagación que han ido surgiendo guardan estrecha relación y han nacido de las vivencias de las estudiantes y de las preguntas que sus experiencias me fueron sugiriendo. Estas preguntas no tienen un carácter aislado, sino que se encuentran en diálogo y conexión interna. Sin embargo, atendiendo al foco de atención de los y las estudiantes y para poder esclarecer, narrar y exponer los temas de análisis las he agrupado en torno a cuatro ejes que derivan de las preguntas que propongo a continuación:

1. Tensionar las vivencias para dar vida a la experiencia. ¿Qué características particulares adquiere el Practicum? ¿Cuáles y cómo son los dispositivos y contextos formativos que se ofrecen a las y los estudiantes?
2. Escritura y saber de la experiencia. ¿Qué relación guarda la escritura con la construcción de saberes docentes? ¿Qué cualidades adquiere una escritura que moviliza el pensamiento? ¿Cómo acompañar y movilizar el pensamiento pedagógico a través de la escritura? ¿Qué puede posibilitar la escritura de relatos de aula?
3. El oficio docente, un oficio relacional y de mediación ¿Qué significa para las estudiantes ser docente? ¿Qué cualidades son propias de la naturaleza del oficio? ¿De qué forma la escritura contribuye a cultivar una relación con las criaturas? ¿Qué muestra esa escritura acerca de dicha relación?
4. Indagación narrativa de una experiencia formativa: Escritura, conversación y re-escritura de relatos de aula. ¿Qué ha significado para las estudiantes volver

a encontrarse con relatos escritos el Practicum? ¿Qué propicia el releer, conversar y reescribir? ¿Qué sucede cuando nos proponemos recordar la experiencia vivida? ¿Qué cuestiones significativas emergen en las conversaciones? ¿Qué desvela en las estudiantes el recuerdo de la experiencia pasada? ¿Qué se moviliza en la re-escritura atravesada por la conversación entre pares? ¿Qué significó pensar junto a otros y en solitario para cada una de ellas?

En definitiva, en este trabajo de análisis me propuse establecer un diálogo con la experiencia de las estudiantes, en las preguntas que esas experiencias me han abierto y en las interpretaciones por las que he podido transitar. Todo esto asumiendo que las estudiantes acuden a sus prácticas con lo que son, con sus modos únicos de ser y estar, con sus concepciones, expectativas, propósitos y juicios, es decir con su propia experiencia. Eso que son es lo que ponen en juego cuando se encuentran en un aula con cada criatura y suceden cosas que hasta el momento solo se encontraban en la imaginación, acontecimientos inesperados que les van transformando al disponerse a pensar y reflexionar, al dejarse tocar y atravesar por sus vivencias. De esta forma, el centro del análisis se encuentra en pensar qué es eso que llevan en sí mismas como maestras, qué sucede cuando se encuentran con las criaturas y ponen en acción sus ideas preconcebidas acerca de la enseñanza, qué sucede en ellas tras esas vivencias, es decir, qué hacen con eso que han vivido, cómo eso que les ha sucedido les toca y les transforma.

Como ya he anticipado en el capítulo metodológico, el propósito inicial de mi tesis fue explorar el desarrollo de saberes experienciales durante el prácticum en la formación inicial del profesorado. Un tema que nació de un proyecto formativo que ya se encontraba en marcha, motivo por el cual, antes de tener definidas las preguntas y los temas del estudio, ya contaba con el contexto en el que se iba a desarrollar la investigación. De ahí emana mi primera inquietud, que fue dar sentido y significado a aquel dispositivo formativo que aún me resultaba ajeno. Nace así, de este encuentro con la realidad y su indagación, el primer artículo que presento en esta tesis, proponiéndome fundamentalmente conocer de qué forma se configuraba una formación cuyas bases metodológicas, espíritu y energía estaban sostenidos en una pedagogía de la experiencia o pedagogía narrativa, según indicaban las profesoras (tutoras

académicas) que eran responsables de acompañar el Practicum. En el primer hilo que presento en este capítulo, me propongo dar cuenta de aquellos elementos que constituyeron esta propuesta formativa, y que he nombrado como “Tensionar las vivencias para dar vida a la experiencia”.

A la par que fui conociendo, dando vida y sentido a ese dispositivo pude notar que en el centro de esa experiencia se encontraba la escritura y la reflexión (que más adelante preferí nombrar pensamiento). Escritura y reflexión no eran sólo un recurso formativo, sino que se configuraron como la experiencia misma. Una experiencia que en el fondo sedimentaba la construcción de los saberes que las y los estudiantes fueron desarrollando. En este sentido es que puse en relación la escritura con la construcción los saberes. Atendiendo a esta relación pude apreciar que ese saber tenía un componente subjetivo, no como sinónimo de individualidad sino como aquello que nos hace singulares frente a otros y lo que nos permite una actitud activa. Un componente subjetivo que he denominado “disposición del ser”, en este caso, del ser docente. Por otra parte, comencé a notar que esa escritura de la experiencia tenía ciertas cualidades, es decir, reclamaba en las y los estudiantes unas formas particulares de ser y estar frente a la escritura, que poseían similitud con ciertas disposiciones que son propias del oficio docente y que sostienen sus saberes. Entonces, el saber es esa disposición atenta, detenida, contemplativa, sosegada frente a la vida y frente al otro, que ha sido cultivada por el acto de escribir. He aquí el segundo hilo de sentido que presento en el apartado de este capítulo denominado: “Escritura y saber de la experiencia”.

La escritura que fueron realizando las y los estudiantes tiene unas cualidades que fui definiendo en momentos anteriores, pero esa escritura está vinculada a lo que viven en las escuelas. Lo que suscita ese pensamiento y esa escritura es algo sobre lo que narran, ese algo que necesitan nombrar y es la vida misma en relación con lo que sucede y les sucede en las escuelas: las vivencias. Y eso que narran y vuelven a narrar es lo que las profesoras en la universidad van tensionando, son acontecimientos de los que se apropian al darles sentido y significado. En ese mirar, en ese detenerse es cuando descubro que una de las cuestiones en la que más centran su atención es en la relación con las criaturas. Me propuse ver como las miran y entablan relación con ellas y de qué modo la

escritura puede estar favoreciendo esa mirada relacional. Es ahí donde se sostiene el tercer hilo: “El oficio docente, un oficio relacional y de mediación”.

Los estudiantes y las estudiantas no son del todo conscientes de ese movimiento, pero yo noto que algo de lo que han movilizado a través de la escritura es susceptible de seguir siendo explorado. Así es que invito a tres estudiantes a formar parte de un proceso de edición de relatos de aula, lo cual dio lugar a algunos hallazgos que fueron explorados tras finalizar la carrera. Estos movimientos quedan expuestos en el cuarto hilo que presento y que he titulado “Indagación narrativa de una experiencia formativa. Escritura, conversación y reescritura de relatos de aula”. Este apartado es el más extenso del capítulo dado que el artículo que presento en este compendio para dar cuenta de esa experiencia fue elaborado por las estudiantes junto a mí, y en él no se recoge todo el proceso que yo pude observar y la potencialidad que he apreciado en ese dispositivo formativo.

4.2 TENSIONAR LAS VIVENCIAS PARA DAR VIDA A LA EXPERIENCIA.

Este análisis se deriva fundamentalmente del primer artículo escrito para mi tesis: “Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades”. De este modo presentaré aquí algunas cuestiones planteadas en aquel momento de la investigación en conversación con la visión que he ido incorporando sobre el tema en discusión. Una mirada que se ha ido expandiendo a lo largo de estos años, fruto de una indagación prolongada y detenida a través del tiempo. En este sentido, cabe destacar que lo que se podrá leer a continuación, no es una copia fiel o una síntesis literal de los hallazgos descritos en ese artículo sino más bien, quizá, el modo en que hoy hablaría de esas cuestiones.

Las prácticas, constituidas como el contexto de este estudio, se desarrollaron en tres períodos que se corresponden con el segundo, tercero y cuarto curso

del Grado en Educación Primaria. En cada curso se fue incrementando tanto la duración como las responsabilidades asignadas por las maestras (tutoras profesionales) y las que fueron asumiendo por su propia iniciativa las y los estudiantes. Durante estos tres cursos académicos, ellas y ellos acuden a sus centros de prácticas por las mañanas y una vez a la semana realizan un seminario en la Universidad en los cuales llevan a cabo conversaciones en torno a las cuestiones que van viviendo en las escuelas y a las inquietudes, preguntas y dificultades a las que se enfrentan, se resuelven dudas y se orientan las acciones futuras y las actividades que han de realizar. En estos encuentros realizan lecturas diversas que con frecuencia tratan sobre experiencias de docentes que reflexionan sobre sus prácticas y llevan a cabo actividades que favorecen la reflexión sobre sus concepciones acerca de lo educativo. Por otra parte, realizan tareas de escritura: diarios reflexivos, relatos de aula, planificaciones narrativas, memorias y relatos de experiencia finales. A modo de contextualización, en este apartado, daré cuenta de las características que cada una de estas instancias ha adquirido.

Gianni Rodari (1983) comienza su libro “Gramática de la fantasía” narrando una metáfora que puede ilustrar en gran medida el modo o los modos en los que cada una de las personas que participaron de esta experiencia fueron afectados por la misma. Dice así: si tiramos una piedra, un “canto” a un estanque, este produce un serie de ondas concéntricas en la superficie que, al expandirse, irá afectando los diferentes obstáculos [elementos] que se encuentre. Elementos aislados unidos por un efecto de oscilación que afecta a todos ellos, un efecto que los ha puesto en contacto los ha emparentado. Ese mismo movimiento y efecto se propaga hacia la profundidad y sigue afectando incluso cuando toca suelo en el fondo del estanque.

“De forma no muy diferente, una palabra dicha impensadamente [aunque yo agregaría que también si es dicha concienzudamente], lanzada en la mente de quien nos escucha, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, involucrando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimientos que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, y que se complica por el hecho que la misma mente no asiste impasible a la representación. Por el

contrario, interviene continuamente, para aceptar o rechazar, emparejar o censurar, construir o destruir” (p.9).

Esta imagen de un estanque aparentemente calmo pero afectado por multiplicidad de elementos que lo movilizan y lo transforman me permite mostrar, de manera más poética, algo de la naturaleza de esta experiencia del Practicum. Si este estanque fuera el Practicum, esos tres años en los que las estudiantes acudieron a sus colegios, escribieron sobre sus vivencias, conversaron entre ellas, con las maestras y con sus tutoras académicas. Esas palabras, orales, escritas o incluso silenciadas, tal como las piedras que caen en ese estanque, fueron resonando en cada una de las personas que lo habitaron, y provocando la generación de relatos, de historias, acerca de lo que significa ser maestras para cada una de ellas. Esos relatos, al igual que las palabras y en similitud con esas piedras que caen dentro del estanque, a veces hacen más amplia la mirada a veces la profundizan, pero como sea siempre algo sucede cuando es puesta en relación. Nada es igual que antes. Cada vez que una piedra cae en el agua, sin embargo, no siempre es sencillo detectar los movimientos producidos ni las transformaciones provocadas por las ondas. Pero cuando a lo largo del tiempo son muchas y diversas las piedras lanzadas cual palabras que se escapan, ese estanque sometido a pequeños movimientos una y otra vez, sin descanso, ya no es el mismo, una y otra vez, sin prisa, pero sin pausa, el estanque no es el mismo incluso aunque en apariencia todo permanezca aparentemente igual. Las piedras son palabras pensadas, enunciadas, escritas, escuchadas; de las criaturas, de las estudiantes en prácticas, de las maestras en las escuelas y las profesoras en la universidad que cuentan algo de lo que se vive y que buscan dar sentido pedagógico a la vida. El estanque es la experiencia del prácticum, es cada una de las personas que compartimos ese tiempo y ese espacio, pero nosotras también somos el estanque. Ni nosotras pertenecemos a él ni él nos pertenece. En este sentido es que narrar algo de lo acontecido, aquellas cosas que hicimos o sucedieron cuentan algo de quienes vamos siendo cada una de nosotras. No encuentro formas de contar quién es cada uno, en qué sentido se fue transformando cada persona; pero narrar los acontecimientos y el sentido que le fuimos dando es la mejor manera que encuentro para provocar pensamiento en quien lea estas palabras e imaginar,

como una piedra lanzada en un estanque, algo de lo que hemos ido siendo y del modo en que eso se fue creando.

4.2.1 LA ESCUELA COMO MARCO DE VIVENCIAS

Al comenzar el segundo año del Grado en Educación Primaria, las y los estudiantes inician el tan esperado momento de las prácticas. Estas se convierten, muy probablemente, en el único espacio que tienen durante su formación de poder estar y observar in situ una clase junto a un grupo de niños y de niñas y establecer una relación educativa como maestros y maestras. Este espacio de formación práctica les brinda la posibilidad de experimentar y aprender sobre sí y sobre el oficio docente (Zabalza, 2011), al movilizar y poner en relación aquellos pensamientos acerca de lo educativo, de la infancia y del mundo que han ido conformando a lo largo de sus vidas y, específicamente, en su experiencia escolar y formación universitaria (Cifali, 2010). Para que esto suceda es necesaria una transformación en sus miradas, en sus modos de comprender y asumir el oficio para el que se están preparando, dado que lo que las estudiantes esperan no siempre está en conexión con lo que las tutoras profesionales le presentan como proyecto formativo. Una disposición, llena de expectativas y deseos que deben ser movilizados para que la experiencia de irse haciendo maestras fructifique.

Esa mirada que requiere ser cultivada tiene que ver con el sentido que dan a la escuela. ¿Qué significa una escuela y un aula para para ellas y para ellos en tanto maestras y maestros en formación? Está claro que la escuela es en lugar de vivencias y acciones concretas, pero el hecho de que sucedan cosas no significa necesariamente que esas cosas que suceden se presenten como acontecimientos, así como tampoco el hecho de actuar se deriva de un pensamiento pedagógico que deje huella y abra preguntas. En este sentido, como expresa Larrosa (2003) para que lo que sucede despierte interrogaciones y pensamiento, para que interpele y deje una huella, un poso de sabiduría, la realidad ha de ser leída cómo un texto, es decir la realidad encarnada como una experiencia de la lectura.

¿Qué es la escuela? ¿Qué sucede allí? ¿Qué es un aula? ¿Qué elementos forman parte del aula? ¿Quiénes participan de la enseñanza? ¿Qué es la enseñanza? ¿Qué enseñan las maestras? ¿Cómo lo enseñan? ¿Qué es la infancia? ¿Cuáles son sus necesidades? Estos son algunos de los interrogantes de quienes se encuentran aprendiendo el oficio de enseñar. Son preguntas que, enunciadas en un contexto de prácticas profesionales, parecen pretender comprender la realidad. Si estas preguntas fueran realizadas sobre un texto académico cumplirían esa misma función, la de comprender el texto. Existe entonces una gran similitud entre lo que significa leer un texto y leer la realidad; así lo expresa Larrosa (2003, p.29) cuando dice que “todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención”.

Tal y como he expresado en el párrafo precedente, esas preguntas parecieran pretender extraer información para comprender la realidad con el propósito de aprender a intervenir en ella, a actuar correctamente, a tener anclajes seguros y respuestas certeras. En este sentido, si las y los estudiantes tienen la oportunidad de ver a una maestra que “les gusta cómo trabaja” podrían asimilar todo lo que hace para poder imitarla, así la maestra se convertiría en un modelo a seguir. En el mismo sentido si se acercan a las criaturas y son capaces de conocerlas y obtener la información necesaria podrían ser capaces de intervenir para atender de manera individualizada sus necesidades. De esta forma, la realidad de un aula puede ser comprendida como fuente de datos para así ampliar los conocimientos que poseen, conocimientos que a su vez fueron los que les permitieron interpretar la realidad.

Sin embargo, lo que en un aula sucede es incierto e inesperado, los contextos son complejos y las criaturas y sus maestros y maestras singulares. Y las respuestas educativas que las criaturas requieren y sus docentes brindan son también singulares, contextuales, inciertas e inesperadas. Siguiendo esta línea argumental, el hecho de comprender lo que sucede y conocer lo que en teoría debería ser correcto hacer (¿según quién?) resulta insuficiente. En un sentido formativo, leer la realidad significa algo más; significa una relación de producción de sentido y no, o no solo, de comprensión o de extracción de contenidos o información comprensible. En una formación como lectura [o como escritura], lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa

relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha. O, dicho de otro modo, que lo otro permanezca como otro, y no como otro yo, o como otro desde mí mismo” (Larrosa, 2003, p.30). Se trata de una relación de escucha con el acontecer de las cosas que no responde certeramente a lo que sucede, que no busca la explicación teñida de verdad. Oír es estar abierto a lo que no se sabe, a lo que no se quiere o no se puede oír. Lo opuesto sería una interpretación de la realidad partiendo de lo que ya se sabe, sería escucharse a uno mismo y a lo que uno mismo tiene para decir acerca de las cosas. Una lectura de la vida del aula de estas características conduciría a una apropiándose de las vivencias, engulléndolas, convirtiendo la realidad en una variación de uno mismo. Lo que la vida en la escuela va contando a las estudiantes ha de ser leído como un texto novedoso, y esto significa suspender lo que se sabe, lo que se espera, lo que es recomendable, las construcciones previas, las críticas y los prejuicios. Suspenderlos no quiere decir negarlos, sino más bien ponerlos entre paréntesis para acoger la incertidumbre, el no saber. De tal forma, el tiempo del Practicum, la vida de un aula puede convertirse en un espacio para abrir preguntas en lugar de un momento para hallar respuestas.

En este sentido existen tres tensiones a las que podemos prestar atención. La escuela como lugar de vivencias que requieren ser activadas para que se conviertan en acontecimientos, es a su vez un espacio que abre a la experiencia y no en un sentido instrumental o acumulativo sino como una oportunidad experiencial. Y, por último, lo que sucede en tanto creación de un relato intersubjetivo vivido y no como una mera exposición de situaciones aisladas y desvinculadas de la realidad y de la vida pedagógica.

i) Es un lugar de vivencias. En un aula suceden muchas cosas, pero no siempre son captadas; es frecuente que pasen desapercibidas porque han sido normalizadas tras el paso por la escuela en la infancia y por el universo de interpretaciones adquiridos en la formación inicial. En ese sentido hay que activar la mirada, hay que aprender a mirar pedagógicamente.

ii) De esta forma, lo vivido en las escuelas puede convertirse en un contexto que detone la experiencia. En la escuela se hacen cosas, se observa a una maestra desarrollar sus clases, y las alumnas pueden comenzar a practicar y ejercitar sus conocimientos adquiridos una y otra vez, lo cual desde una visión

técnica e intervencionista podría resultar suficiente. Sin embargo, el maestro y la maestra es algo más que una persona que aplica técnicas es un profesional reflexivo, y en ese sentido no basta con aplicar y ejercitar, sino que es necesario pensar y tomar decisiones adecuadas, hacerse preguntas.

iii) Lo que acontece se convierte en un texto para ser leído. Un texto en que el otro, la otra y lo otro se hace presente, estableciéndose como un relato intersubjetivo. Los y las estudiantes se convierten en protagonistas y autores/narradores de esta historia. En ese sentido, lo que sucede en las aulas lejos de ser mera información para ser incorporada (lo cual desde un punto de vista extractivo podría ser suficiente) es el propio relato de la formación.

De todo esto se deriva que el Practicum en la formación inicial es un momento trascendental, que inicia una oportunidad única en la formación. Activando y haciendo emerger la visión que los y las estudiantes tienen incorporada de forma profunda acerca de lo educativo, de la que muchas veces no son conscientes; así como sus expectativas, deseos y automatismos. El Practicum es un momento en el que los y las estudiantes se ponen en juego, haciendo presente lo que en ellos y ellas se encuentra latente y cristalizado. En este sentido, una de las cuestiones que en esta investigación se hizo evidente fue el hecho de que la perspectiva técnica, instrumental y extractiva de información, acerca del oficio docente y de su propia formación, es la capa más visiblemente manifiesta en los y las estudiantes. Tal es así que asumen que al ir a las escuelas y al ingresar a las aulas van a poder aprender incorporando modelos didácticos del hacer de las maestras y maestros; y que van a poder aplicar lo aprendido en la Universidad. Por otra parte, las tutoras académicas, sin negarles esa necesidad, les proponen movilizar esas vivencias para poder pensar pedagógicamente a partir de ellas, provocando la emergencia de sus visiones e invitándolas a pensar más allá de lo evidente. Es ahí cuando las tres tensiones que planteaba más arriba en el texto se hacen presentes y se habitan principalmente intentando transformar las vivencias en acontecimientos. Aquí es donde la escritura comienza a tener un lugar protagonista.

4.2.2 LA ESCRITURA COMO INVITACIÓN A LA REFLEXIÓN

El tiempo de estar en la escuela es un tiempo de estar mirando hacia afuera y de actuar de forma inmediata; es ahí donde las estudiantes responden con el bagaje acumulado. Es un tiempo en el que la mirada se encuentra enfocada en los otros y lo otro y la reflexión está sujeta a la acción. Las estudiantes centran su mirada en las criaturas, lo que hacen, cómo se comportan, cómo se sienten, cómo se relacionan entre ellas; también se fijan en las maestras, en sus procedimientos y en las actividades que proponen a sus alumnos y alumnas, en sus decisiones y actitudes, en los modos visibles con los que se relacionan con las criaturas. En definitiva, el tiempo de estar en la escuela se convierte en un tiempo de mirar hacia afuera.

Sin embargo, José Contreras (2010) advierte de que en el núcleo de la tarea docente se encuentra la escritura desde sí, como una búsqueda para entenderse a sí mismo en las situaciones vividas, debido a que en la enseñanza no sólo tratamos con otros, sino que también lo hacemos con nosotros mismos. Empero, sucede que los y las estudiantes presentan por un lado una resistencia o falta de costumbre a volverse sobre sí para pensar acerca de lo que son o esperan ser, de lo hacen y esperan hacer, y de lo que piensan sobre su oficio y su ser docentes. Y, por otro lado, respecto a la escritura sienten desvinculación (es frecuente que expresen que no les gusta escribir o que eso no se les da bien) o bien han incorporado modos de escribir tipo de académico. En este sentido sucede que cuando comienzan las prácticas, en los primeros encuentros muestran una tendencia a concebir la escritura como el modo de evidenciar su asistencia a las prácticas y las acciones realizadas para poder ser evaluadas y a su vez, como un catálogo de buenas prácticas para ser consumido con posterioridad a lo largo de su trayectoria profesional. Así es que, como una instancia indispensable en el desarrollo del oficio y como un espacio de mediación formativo, las tutoras académicas les proponen la realización de una serie de tareas de escritura.

La palabra escrita en esta experiencia investigada ha formado parte fundamental del proceso formativo, estableciéndose como un puente que ha facilitado la exploración de tres dimensiones: la del conocimiento, la del otro

(las criaturas y las maestras tutoras) y la de la propia historia. Y ha estado presente a través del diario de prácticas, de los relatos de aula, de la planificación narrativa y de los relatos de aprendizaje con los que concluyeron cada periodo de prácticas.

El diario es un recurso obligatorio que las estudiantes fueron componiendo durante las prácticas. En él registraron los acontecimientos diarios y las vivencias. Una vez elaborado fue compartido en una plataforma virtual con las profesoras y el resto estudiantes. Para su elaboración se les recomendó que mientras estuviesen en el centro, recogiesen datos sobre los hechos observados, para luego poder darles un orden, tratar de entender lo sucedido, las razones y las consecuencias de los hechos. Fue presentado a los y las estudiantes como un instrumento valioso de indagación narrativa que permite analizar la realidad y reflexionar sobre la experiencia vivida en la escuela (Blanco, 2001). Sin embargo, existe el riesgo de distorsionar su naturaleza. Y esto sucede cuando se percibe únicamente como un medio descriptivo para demostrar la presencia en el centro de prácticas, para ser evaluado por el tutor académico o como un manual de referencia al que recurrir según sea necesario. En lugar de orientarse hacia la reflexión y el desarrollo de conocimientos personales, el enfoque se desvía hacia el cumplimiento de una tarea, que puede ser más o menos reflexiva, pero que limita la disposición necesaria para convertir el diario en una herramienta narrativa.

Esta dificultad se hizo presente de forma evidente en la elaboración del diario. Si bien hubo un desarrollo en cuanto al grado de profundización y de reflexión, y en la amplitud creciente de temas para registrar y desarrollar, no siempre se consiguió que el diario se convirtiera en un instrumento narrativo que mediara en la construcción de conocimientos por parte de las estudiantes. Esta tensión se manifestó cuando se desvirtuó el propósito del ejercicio. El objetivo no es simplemente escribir un diario, sino habitar la experiencia a través de la palabra. Esto requiere una disposición para vivir la experiencia a través de la escritura, reconociendo que la construcción del conocimiento no se concreta únicamente en la vivencia o en la observación, sino en el pensamiento reflexivo que se considera indispensable para desarrollar saberes propios (Mortari, 2012).

El uso de relatos de aula en la formación docente tiene una rica historia que se enmarca en enfoques de investigación narrativa y concepciones de enseñanza que ponen el acento en la experiencia y los saberes que se derivan de esta (Conle, 2000; Contreras, 2017). En el ámbito de la formación continua, Cifali (2010, p.183) se refiere a los "relatos de experiencias" como un dispositivo formativo que permite abordar los elementos relacionales, la intersubjetividad y la subjetividad en el contexto de la formación del profesorado. Posibilitando la construcción de saberes de la experiencia. La escritura de relatos en el Practicum tuvo como propósito fundamental favorecer el pensar con ellos y no sólo sobre ellos, lo que significa que es necesario crear un relato en el que las miradas propias se hagan presentes habilitando la apertura a nuevas ideas, concepciones y miradas. A través de la escritura de relatos se busca cultivar una disposición sensible a los acontecimientos y a la presencia del otro y de la otra. Lo cual requiere la apertura a las preguntas en detrimento de las respuestas, preguntas no retóricas sino existenciales (Contreras, Quiles y Paredes, 2019; Molina y Gómez, 2016). La clave en la elaboración de relatos radica en la posibilidad de dar vida y forma a las vivencias que, partiendo de acontecimientos relevantes permitan detenerse y prestar atención cuidadosa durante el proceso de escritura (Contreras, 2016).

La planificación narrativa es una adaptación de lo que Bombini (2012) llamó "guion conjetural" y se construye como un relato que explicita tanto lo que desean ir haciendo con las criaturas, como lo que esperan que suceda con cada acción. El matiz de esta propuesta, en contraposición a una Unidad Didáctica, es que pone el acento en el sentido que van dando a sus propuestas y a lo que esperan que suceda configurándose como un ejercicio de deliberación y juicio pedagógico. A través de ella es posible la anticipación de las acciones y tomar consciencia de las expectativas que llevan a las aulas. En esta tarea, es clave que se especifique aquello que quieren y esperan que suceda cuando lleven a cabo la intervención, para así aclarar, organizar y analizar las ideas que sustentan sus acciones y decisiones. Escribir una planificación narrativa no implica plantear objetivos de aprendizaje, metodología de enseñanza, actividades y consignas, recursos didácticos, instrumentos y criterios de evaluación, como prevé una planificación tradicional. Por el contrario, se trata de narrar lo que se piensa

hacer y lo que se desea o se cree que sucederá en el aula cuando pongan en marcha su intervención.

Para escribir las planificaciones narrativas, los y las estudiantes han de imaginarse como maestros y maestras, pensar que prácticas van a proponer a sus alumnos y que acciones esperan realizar a la vez que, en un ejercicio creativo, deben imaginar los distintos escenarios que posiblemente se desplieguen, respondiendo a las preguntas ¿qué creo que sucederá? ¿cómo me preparo para atender a esas contingencias? En esa actividad previa a la intervención tienen que seleccionar los temas que abordarán, el modo en que lo harán e imaginar la relación y las interacciones con los niños y con las niñas, teniendo en cuenta el contexto en el que desarrollará la acción educativa y los aprendizajes que hayan ido desarrollando durante la formación inicial. Es de gran relevancia cuando construyen sus planificaciones que argumenten las decisiones pedagógicas que proponen y que dejen emerger todas las inquietudes, preguntas, dudas y temores que vayan apareciendo en la escritura. Se trata de una tarea anticipatoria que explicita y saca a la luz las ideas, sentimientos, propósitos y principios pedagógicos con los que cuentan. La planificación narrativa permite que, tras la acción, puedan volver a sus supuestos para dar mayor contenido a la reflexión (Muñoz, 2023).

Las memorias finales fueron elaboradas por cada uno de los participantes al concluir el período de prácticas, utilizando como fuente de información lo que hubieran recogido en los diarios y las tareas realizadas. Es una actividad de escritura que consiste en ordenar, sistematizar y profundizar la experiencia vivida. Escribir relatos de aprendizaje implica recordar lo vivido, volver la mirada sobre lo andado, repensar cuestiones sobre las que ya se ha pensado e incluso tomar en consideración otras que no fueron tenidas en cuenta en el momento que ocurrieron. Analizar vivencias, pensamientos, sentimientos, actuaciones tomando distancia temporal, cuando ya se está alejado de la vorágine del trabajo cotidiano en las aulas puede posibilitar reflexión más profunda o desde otras perspectivas. Leer diarios y relatos, analizar la información recogida, sistematizarla y sintetizarla, y reflexionar sobre ello da más profundidad a los sentimientos y pensamientos y podría permitir hacer un ejercicio de meta-reflexión. En la escritura de las memorias de prácticas surgieron temas de gran profundidad pedagógica, que ya habían sido abordados en los diarios y en los

relatos. No se han quedado en la llanura, sino que profundizaron y reflexionaron sobre ellos, centrados en la búsqueda de sentido; en lo que para ellos/a o para los niños/as o para los maestros/as podían significar los acontecimientos (Pañagua Domínguez, 2017).

Tensionar las vivencias para dar vida a la experiencia es el título que he dado al presente epígrafe. Tensionar las vivencias significa, en este caso, poner en cuestión las interpretaciones que a priori presentan los y las estudiantes acerca de lo que van viendo y viviendo en las escuelas, para darles vida, profundidad y amplitud, para sacar a la luz lo sutil y a veces imperceptible de la vida. Una tensión que no pretende sustituir unas ideas (las de los y las estudiantes) por otras (las de las tutoras) sino que se produce por el simple hecho de intentar mirar con otros ojos la realidad; de preguntarse por lo que hay detrás y sostiene las acciones; de interrogarse por los sentimientos y deseos que se provocan cuando se está presente en lo que se vive; al detener las respuestas automáticas que dan seguridad al hacer sacando a la luz lo incierto, singular, personal y subjetivo propio del hacer y el pensar docente y del encuentro educativo, cuando este tiene lugar. Se trata entonces de la tensión que se genera cuando nos detenemos a reflexionar y a pensar acerca del acontecer de la vida, intentando captar algo del sentido personal y profesional que se pone en juego a partir de una mirada atenta de lo que se observa, se hace y se vive (Contreras, 2016).

Se trata de una tensión que se palpa cuando las tutoras académicas les invitan a suspender los juicios y activar una actitud contemplativa a través de la escritura y la conversación. Ya que lo primero que se abre es la dificultad de habitar el “no saber”. Poniendo en interrogación todo lo que sabemos, las afirmaciones taxativas, las creencias más profundas; pero fundamentalmente lo que somos, los modos incorporados de mirar y atender al mundo. La tensión en las vivencias se produce al poner entre paréntesis todas las respuestas, a fin de habilitar una mirada renovada del mundo y de ellos mismos, de la relación que establecen con las criaturas y con la cultura.

Este movimiento no es sencillo, provoca resistencias e incluso temor y desconfianza en los y las estudiantes y requiere tiempo detenido, cuidado y escucha atenta para sostener ese no saber, para que éste no se convierta en una parálisis de la acción (del hacer y del pensar) sino para que habilite una disposición reflexiva ante la vida, ante los otros y las otras y ante ellos y ellas mismas.

En este sentido la escritura propuesta en esta experiencia formativa, aquella que nace de las vivencias, por sus cualidades se convierte en un catalizador que media en la tensión generada en el encuentro entre las expectativas, deseos, pensamientos y sentimientos de los y las estudiantes; y la propuesta reflexiva que realizan las tutoras académicas. De esta forma he comprendido que la escritura en las prácticas es otro contexto formativo, al igual que la vida en las aulas y las conversaciones en los seminarios. Tres dimensiones necesarias que no son excluyentes sino indispensables para provocar, si es que esto es posible, un escenario de transformación y experiencia.

4.3 Escritura y Saber de la Experiencia

Lo que del apartado anterior puede desprenderse es que la escritura ha estado en el centro de la formación de las y los estudiantes, lo que deriva en que la experiencia de irse haciendo docentes guarda relación con esa escritura, y que los saberes que hayan podido sedimentar las estudiantes puede ser puesto en relación con la esta. La exploración de esta idea es el foco del presente apartado.

4.3.1 LA EXPERIENCIA DE ESCRIBIR Y SU ACOMPAÑAMIENTO

La experiencia de la escritura no es algo que suceda así sin más. Requiere tiempo sosegado y un acompañamiento, una mediación que no puede reducirse a indicaciones, guías ni tampoco debe librarse a las impresiones que puedan traer

consigo las y los estudiantes. La experiencia de la escritura no se produce si es reducida a indicaciones técnicas y va más allá del acto de poner en palabras hechos, o de ser un buen observador o escritor que conoce formas gramaticales correctas. La experiencia de la escritura es una disposición de apertura a los acontecimientos tal que les permita a estos tocarnos, abrírnos miradas, pensamientos y preguntas. La experiencia de la escritura se da cuando somos capaces de apreciar acontecimientos en los sucesos, cuando somos capaces de apreciar novedad en lo cotidiano, cuando nos permitimos hacer preguntas antes que encontrar respuestas o explicaciones causales. Es dar sentido propio (en nuestro caso, pedagógico) a la vida, es permitir que la vida atraviese nuestro pensamiento y lo transforme. Es algo más que comprender, explicar o describir sucesos con palabras escritas. Es permitir que lo que narramos nos cuente algo más de lo que ya conocemos. En este sentido, hacer de la escritura una experiencia requiere el cultivo de una disposición que difícilmente encontremos en las estudiantes cuando comienzan a hacerlo. Y en tanto disposición del ser, para su cultivo es necesario crear un ambiente de palabras, de miradas, de gestos, de pensamientos, de sentido que van mucho más allá del propio acto de poner en palabras cosas. Quizá, la experiencia de la escritura, como expresó Carmen en su último relato de aprendizaje, tiene que ver con “quedarse desnuda delante del ordenador”.

Es tal así que la mediación que las docentes encarnan cuida de una gran cantidad de aspectos que a priori pueden no parecer sustanciales. Cuidar el primer encuentro del Practicum en el primer seminario, proponiendo a las y los estudiantes presentarse contando el origen de su nombre y de sus apellidos. Llevar a cabo una actividad evocadora a partir de imágenes sugerentes (camino, carreteras, trenes, puertas abiertas, chispas de luz, estaciones de trenes) en la que las estudiantes tuvieron que escoger una de ellas que simbolizara el modo en que se perciben antes de acudir a la escuela por primera vez, que ha hecho emerger temores, predisposiciones, expectativas, deseos, miedo, inquietudes, incertidumbres. Cuidar el lenguaje escogiendo las palabras adecuadas y la conversación, acogiendo lo que cada uno lleva consigo para abrir otras formas de mirar. Presentar las actividades de escritura que tendrán que asumir, mostrando, por ejemplo, diarios y relatos que provocan al ser leído pensamientos, que sugieren modos de hacer.

En el primer encuentro ya comienzan a conversar sobre el tener miedo a lo que van a encontrar, pero un “miedo del bueno”, comenta un estudiante. Algo que la profesora nombra incertidumbre. Conversan sobre un posible modo de acogerla: con determinación y prudencia y también sobre la disposición a escuchar y a mirar a la infancia intentando pensarla desde las concepciones que teníamos cuando éramos niños, fijándose en los detalles de sus vidas. La tutora les sugiere que es interesante que vayan a la escuela con una orientación que es la de “descubrir-me”: Qué les gusta, qué les hace sentir bien o mal, qué contradicciones se les plantean, como creía cada uno y cada una que iba a reaccionar frente a alguna situación y cómo lo han hecho, cómo pensaban las cosas y como las piensan ahora. Se trata de una apertura a descubrirse en este proceso, porque las prácticas consisten en eso. Pero para que ese descubrir-se suceda es necesario pensar, detenerse y por eso es por lo que les piden a sus estudiantes que escriban. Para acompañarlos en todo este proceso, las dos tutoras académicas fueron realizando devoluciones a los diarios de forma periódica para que cada uno vaya descubriendo dónde están esas preguntas y cómo se van moviendo. El valor de la pregunta es central, porque no se trata de ir a buscar respuestas o explicaciones sino más bien de ir abriendo interrogantes que le permitan a cada uno y a cada una descubrir quienes son y quienes van siendo como maestros y como maestras.

En el tiempo de la investigación pude ser consciente del valor de ese acompañamiento, al apreciar que a pesar de la incertidumbre que les provoca el escribir, se entregan a ello; al poder ver el lugar en el que al inicio dan a ese acto y el modo en que se va transformando, prestando atención a la forma particular de escribir que al comienzo tiene mucho de registro de evidencias y que luego va transitando la auto-exploración y la reflexión. Estos movimientos fueron posibles bajo dos circunstancias: i) la apertura de las y los estudiantes para dejarse llevar y i) la mediación de las tutoras que van mostrando los pensamientos pedagógicos que les provocan la vida que narran los y las estudiantes a través de sus relatos acogiendo lo que traen consigo sin negarlo. En ese dejarse llevar, en ese liberarse y en ese acompañamiento, lentamente y poco a poco se producen experiencias, se va labrando una huella con carácter narrativo y se producen movimientos sutiles que permiten dar sentido propio a

la enseñanza, al oficio y a la relación con el saber, con los otros, las otras y lo otro.

4.3.2 LO QUE TRAEN LAS ESTUDIANTES CONSIGO

Pero esta asunción de la escritura no está libre de tensiones. La concepción técnica acerca de los saberes docentes que impregna la vida de las estudiantes al llegar al Practicum se hizo evidente. Esto las conduce a vivir una desvinculación entre los saberes constituidos que les presenta la Universidad y lo que demanda la escuela y la práctica escolar. Sienten que no están preparadas para enfrentarse a la realidad. Perciben que, o bien en la Universidad les enseñan cosas que luego no pueden aplicar dadas las circunstancias actuales de contextos escolares, o bien que no saben nada o no han aprendido nada importante que les permita encontrarse en una clase siendo maestras. Otro argumento que plantean las estudiantes que requiere ser tensionado es que la función principal de la formación inicial y fundamentalmente en las prácticas es dotarlas de una serie de estrategias y de un reservorio de información práctica (a las que llaman innovadoras por lo general) para poder contar con ellas en su futuro desempeño como maestras.

Ambos planteamientos muestran que las estudiantes centran el eje del aprendizaje en las practicas exclusivamente en el contexto de la escuela. Las prácticas son el momento de ir a las aulas para recoger información o para aplicar/practicar lo aprendido, quedando de esta forma solapada la relevancia del pensamiento reflexivo puesto en juego en la escritura o a través de ella, y del pensamiento compartido y mediado por la conversación que se propone en los seminarios. Se anularía de ser así la oportunidad de salir de sí mismo entrando en relación con lo otro (la realidad), volver a sí mismos sin replegarse en la intimidad subjetiva de la escritura para luego volver a salir de sí mismas exponiendo sus pensamientos a la par que escuchando y atendiendo lo que otros (compañeros y tutoras académicas) pueden provocar en el espacio común de los seminarios.

El propósito que asumieron las tutoras académicas, entonces, fue romper esa resistencia a la escritura, y cuestionar la concepción positivista y cientificista que se presentaba como dominante del pensamiento acerca de la docencia y de los saberse docentes. La pregunta que se deriva entonces es: ¿es posible poner en cuestión las visiones que traen consigo, acogiéndolas sin negarlas ni violentarlas? Considero que es una pregunta nuclear en la formación inicial, para la que no existe respuesta absoluta a modo de verdad, sino que es una interrogación que se transita y está presente permanentemente. Es algo a lo que los y las profesoras han de prestar atención, y sobre lo que necesitan tomar partido y dar sentido personal, pero que no se cierra en sí misma, sino que se abre permanentemente para ir haciendo camino.

En esta experiencia que presento, la necesidad de cuestionar esa concepción positivista y cientificista no se corresponde con negar el valor del conocimiento constituido sino más bien con la necesidad de aprender a habitarlo y hacerlo propio en lugar de utilizarlo al servicio técnico para guiar la práctica de la enseñanza. Sin embargo, hacer propio algo que no es propio, y que en cierto modo está diseñado para ser aplicado sin sentidos personales entraña una gran complejidad. Anticipando lo que expondré en el siguiente punto, cabría decir que la escritura en general y en este caso la escritura de relatos de aula en particular, han posibilitado sortear esa complejidad dado que permite a las estudiantes poner la atención en la vida que viven y observan, en lo que esa vida les va contando, en cómo se ubican en ella y en las posibilidades de proyección pedagógica que este pensar les brinda. Poner la atención en la vida, en los detalles, en las circunstancias y en las personas singulares con las que vivimos y en las resonancias que esto nos deja, abre un sendero para explorar, desde otra mirada no positivista, el fenómeno educativo, y que desde luego siempre está en relación con ellas y ellos, con sus biografías e historias y con la cultura y los saberes constituidos que se les han ido haciendo presentes en su formación.

4.3.3 LOS MOVIMIENTOS RECURSIVOS DEL RELATO

Unos de los hallazgos más relevantes, que se encuentra expuesto en el segundo artículo de este compendio, son los tres momentos/movimientos en la escritura de relatos de aula. Cabe recordar que estos relatos fueron elaborados a lo largo de los tres períodos de prácticas, en los que las estudiantes escogían un acontecimiento que por alguna razón cualquiera hubiera despertado su atención. No tenía que ser especialmente relevante sino que tenía que ser escogido; describirlo de la manera más concreta y detallada posible, intentado respetar los acontecimientos tal y como se fueron presentando; reflexionar, hacerse preguntas sobre lo acontecido en primera persona, buscando el sentido personal en la vivencia, más que preocupándose por comprender o explicar el acontecimiento; pensando en qué me dice a mí esto que sucede, qué preguntas e interrogantes me abre, qué cuestiones me evocan, de qué naturaleza y procedencia son los pensamientos que me suscita. La idea central era que el acontecimiento abra preguntas más que incite respuestas. Lo que sucedió fue que en el ejercicio y práctica de esa escritura fue creándose un pensamiento pedagógico personal, propio, que abría expectativas, esperanzas, proyecciones sobre sí y sobre la educación.

Los tres momentos/movimientos en la escritura de relatos fueron:

a) Narrar el suceso. Para que un suceso nos mueva es necesario que seamos capaces de “verlo”. Por eso, la elección del acontecimiento en el que centrarse suele resultar difícil. En cinco horas de clase pasan muchas cosas, pero no siempre nos interpelan y nos invitan a replantearnos nuestra visión. Tendemos a pensar que un acontecimiento es algo que resulta sumamente revelador y potente en sí mismo dejando de prestar atención a los pequeños detalles de la vida que pueden resultar, si nos detenemos a pensarlos con apertura, profundamente relevantes. Casi ningún relato se construyó a partir de un acontecimiento que se identificara previamente como significativo o revelador, sino que éste fue movilizándolo al estudiante a medida que iba construyendo una relación narrativa con su vivencia. Así, puede decirse que las vivencias que relatan no les plantean preguntas hasta que no han comenzado a narrarlas, por ejemplo, en el diario de prácticas. El inicio de construcción de un relato consiste

en centrar la mirada en un evento y, para que esto suceda, es necesario escribir sobre el acontecimiento de forma detallada, fijándose en los protagonistas, los sucesos, y nuestra posición respecto a ellos. Narrar es poner palabras a la experiencia, reconstruyendo narrativamente lo que hemos vivido (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019), de manera que la vivencia se transforma en historia. Se trata de una historia que yo he vivido y que, al mismo tiempo, me hace ver historias en las otras personas.

b) Reflexionar sobre la vivencia. El segundo momento del proceso de escritura de relatos es la reflexión sobre lo vivido. Relatar una experiencia vivida en la escuela posibilita iniciar una relación narrativa con el suceso (Clandinin, 2013) y, de este modo, comienzan a surgir inquietudes y preguntas sobre ellas y sobre la propia historia del estudiante en relación con la vivencia narrada. Así aparecen preguntas sobre lo que esa realidad despierta, lo que dice y qué sentido tiene, estableciéndose conexiones entre la persona, lo que sucede y la historia de los protagonistas. Este momento en la escritura es significativo en tanto en ocasiones se considera que reflexionar es criticar, explicar, comprender, justificar o argumentar; y aunque estos movimientos del pensar pueden estar presentes en la reflexión, lo necesario para vivir la experiencia de la escritura es que lo que sucede “fuera de nosotros” nos incite a tomar partido, a preguntarnos por quienes somos nosotros en relación a eso que sucede, a poner en relación nuestra historia y nuestras construcciones con el devenir de la vida y de nuestras acciones y decisiones.

c) Pensar sobre su sentido pedagógico. El tercer y último momento en la escritura de los relatos es pensar pedagógicamente, algo que surge al ponerse en relación con la vivencia de un modo reflexivo, pensando sobre sí y sobre la pedagogía. Este es el propósito de la narración, la transformación propia a partir de una mayor consciencia del sentido que nos orienta. Esta nueva conexión con la vivencia se incluye en la propia historia, transformándola (Contreras, 2017). En los relatos, este tránsito se manifiesta en las proyecciones que como docentes hacen acerca de sí mismos y en nuevos pensamientos acerca de cuestiones de naturaleza pedagógica (el rol docente, la infancia, las relaciones, la evaluación, etc.), también cuando asumen un compromiso y definen su propio perfil profesional.

Estos tres movimientos no son lineales y no siempre han estado presentes en los relatos. Emergieron de diferentes formas y en distintas circunstancias a veces muy sutilmente, por lo que para poder apreciarlos se requiere leer entre líneas lo que escriben, ir conociéndolos a través de sus diferentes textos compuestos, mirar sus vidas detenidamente y a lo largo del proceso. Estos movimientos no estaban planificados por las tutoras académicas, ellas les propusieron escribir relatos de aula cuando notaron, en su propio proceso de investigación, la potencialidad de la escritura de relatos; pero no sabían lo que sucedería al proponer a los y las estudiantes su realización. Se trató de un ejercicio de improvisación pedagógica, que tenía sentido para ellas pero que estaba liberado al devenir del proceso de prácticas. Pudimos notar lo que para ellos y ellas significó, cuando nos detuvimos a pensar en ellos, cuando en el transcurrir del tiempo nos propusimos explorar detenidamente sus construcciones. Y esto aconteció debido a que asumimos la potencialidad que tiene la escritura en la formación inicial, postura que nos despertó una llamada de atención y que nos permitió apreciar el lugar significativo que ocupó en su formación cuando ellos y ellas lo manifestaron.

4.3.4 ESCRITURA MEDIADORA: NI TÉCNICA, NI INSTRUMENTAL

Cuando las y los estudiantes comienzan sus prácticas lo que realmente tiene valor, lo que les despierta deseo, curiosidad, ilusión es entrar a un aula, estar con las criaturas y acompañar a la maestra. Es decir, encontrarse nuevamente en ese espacio que conocen porque fueron alumnas, pero ahora desde otro lugar, con otras experiencias, miradas, disposiciones e intereses. Esto es lo que hacen por las mañanas, encontrarse con lo que será su espacio de trabajo quizá para el resto de sus vidas. En este marco, escribir es algo secundario, es una tarea académica más, es una evidencia que les permite mostrar a sus tutoras académicas lo que están haciendo para poder ser evaluadas y evaluados. Pero para las profesoras, la escritura es relevante no para poder evaluarlas sino porque saben que es el lugar de la experiencia, es el espacio del pensamiento detenido y sosegado. Será en el acto de escribir donde se fraguarán los sentidos y los significados que las y los estudiantes vayan construyendo a partir de lo que

viven. Es por esto por lo que necesitan hacer suyo algo que no lo es, cultivar esa disposición que las profesoras esperan. En este sentido, mientras aprenden a ser maestras y maestros, aprenden también a pensar con la mediación de la escritura. Esto requiere tiempo y dedicación, y acoger una tarea que les requerirá un gran esfuerzo, que les resultará agotadora y desconcertante. Que irán explorando poco a poco, como un tanteo, con cierto componente de improvisación y un alto grado de incertidumbre, al mismo tiempo que van explorando-se cómo maestras y maestros.

Si analizamos estas cualidades, con facilidad podemos apreciar que son propias de una disposición del ser abierto a vivir experiencialmente, una cualidad que, a su vez, es propia del oficio del docente reflexivo. Es por ello por lo que he considerado que es el mismo acto de escribir, y el pensar en cuestiones pedagógicas como una lectura personal, singular y única lo que cultivan cuando escriben y que acompaña la construcción de esa disposición docente reflexiva. Escribir es entonces la pausa necesaria que cuida la construcción de ese saber docente encarnado: **sensibilidad pedagógica** tras pensar en el contenido de lo que viven y **disposición sensible** tras atender cuidadosamente el modo en que narran esas vidas. Se trata de una disposición reflexiva y atenta al acontecer de las cosas y un diálogo recursivo en busca del sentido de la profesión.

En consecuencia, comienzan a surgir preguntas sobre lo que esa realidad nos despierta, qué nos dice y qué sentido tiene. En los relatos, la reflexión tiene un sentido narrativo, poniendo en relación la historia relatada con la propia, de modo que se produce una “resonancia”, una conexión entre lo que ha sucedido y lo que se ha vivido en primera persona (Conle, 2003). Así, al reflexionar, aquello que ha sucedido vuelve a cobrar vida, pero ahora a través de uno mismo, de lo que se piensa, de lo que se es. A la vez que se hace propia la realidad, se establecen conexiones entre la persona, lo que sucede y la historia de los protagonistas, buscando un sentido pedagógico. En esta línea, hemos observado que los relatos en los que los estudiantes se hacían preguntas pedagógicas de mayor complejidad están escritos en primera persona. Dicho de otra manera, para que tenga lugar la reflexión sobre el sentido pedagógico de lo vivido es necesaria una disposición a “dejarse tocar” por la experiencia (Molina y Sendra, 2016). Sin embargo, cuando no ha existido esta disposición a conectar la vivencia con uno mismo (algo que se ha manifestado con una

escritura impersonal o en tercera persona), aparece el “rictus reflexivo” (Brailovsky y Menchón, 2014) que redundando en lugares comunes en vez de plantearse preguntas auténticas. De este modo, cuando el alumnado se ha distanciado de la experiencia, más que abrir interrogantes y movilizar, la escritura de relatos ha llevado a buscar respuestas rápidas y soluciones cerradas. Esta posición ha dificultado la construcción de saberes pedagógicos, ya que para ello es necesaria una reflexión que incite a lo nuevo, a un replanteamiento de los saberes propios. En definitiva, la experiencia ha movilizado al alumnado cuando este se ha puesto en relación con la propia historia, abriendo el pensar y el cuestionamiento sobre sí mismo y sus saberes.

4.4 EL OFICIO DOCENTE, UN OFICIO RELACIONAL Y DE MEDIACIÓN

Tal y como vengo argumentando, la escritura modela el carácter atento y cuidadoso del docente en formación, esa disposición reflexiva ante la vida pedagógica. Pero a su vez va gestando una visión subjetiva respecto a lo que es importante sostener dentro del aula. Si pude apreciar la construcción de esa disposición en el análisis de los relatos de aula, el desarrollo de esa visión subjetiva pude notarla en el estudio de los diarios. Cuando los diarios son leídos linealmente, cada día pueden notarse eventos concretos a veces impregnados de componentes pedagógicos; sin embargo, cuando leemos los diarios desde una visión recursiva, esto es, pudiendo notar focos de interés que aparecen de forma salpicada a lo largo del tiempo y los ponemos en relación (ya que lo están), es posible apreciar que el aprendizaje se va construyendo quizá de manera salpicada pero con una atención plena y atenta a alguna cuestión que, de manera quizá latente, resulta importante. En este sentido, la relación con las criaturas fue uno de esos aspectos que emergen de forma “salpicada” y cuya construcción es posible notar cuando se lee un diario de forma recursiva, y quizá dicha construcción es factible cuando se va escribiendo una y otra vez acerca de ese tema de interés. Uno de esos temas, como he comentado, es la relación pedagógica que se hizo presente en las vivencias a través de las demandas de

las criaturas y que se fue construyendo a lo largo del tiempo en la escritura de los diarios, un tema central que abordaré en este epígrafe.

En este sentido es que pude apreciar que para las y los estudiantes que participaron en la investigación, en la tarea de irse haciendo docentes durante el Practicum, ha sido fundamental pensar en el oficio docente como un oficio relacional y ha implicado el cultivo de una relación con las criaturas (con el otro); con lo que enseñaron y el modo en que lo hicieron (con el mundo, la cultura, el conocimiento) y con ellas mismas (subjectividad, la propia historia). Estos tres elementos no se presentaron ni operaron en las estudiantes de forma aislada, sino que se relacionaron a partir de pensar en qué se tiene que hacer para conseguir tocar de un modo adecuado a cada una de las criaturas en ese mundo común que es el aula, así como lo es la cultura y el conocimiento que les interpela. A través de la experiencia de las estudiantes, he centrado el análisis en cómo miran y conciben a la infancia, en lo que esperan de ella, en lo que ponen en juego y que sostienen acerca de ellas mismas en y tras el encuentro educativo, así como en el modo en que ese encuentro va transformando sus miradas, sus concepciones acerca de lo educativo y sus modos de ser y estar. Así mismo, me he detenido a explorar en los propósitos con los que acuden al encuentro, en lo que ponen en el centro de la enseñanza, en lo que consideran importante y deciden cuidar, en la responsabilidad que asumen frente al mundo y frente a las criaturas, en los modos con los que se disponen a la relación, en el sentido que van dando a lo que son, piensan y sienten y en cómo han ido relacionando lo que viven en cada circunstancia particular, única e incierta. Qué visión han mostrado acerca de lo que enseñaron y en qué lugar del encuentro pedagógico se coloca eso que enseñan, es decir en los contenidos, en el núcleo y en la naturaleza de sus enseñanzas.

Este trabajo exploratorio quedó reflejado, por un lado, en el capítulo “Del encuentro con la diversidad al descubrimiento de la singularidad durante el Practicum” en el que pude apreciar, estudiando sus diarios, cómo el encuentro con las criaturas en el aula les brinda la oportunidad de poner en juego su propia mirada pedagógica respecto a la infancia y lo que es y va siendo importante cuidar cuando se produce ese encuentro relacional. Un encuentro que no sólo puede hacer emerger la visión que poseen respecto a la infancia, sino que les provoca acontecimientos que van transformando su subjectividad. Por otro lado,

la relevancia que han atribuido las estudiantes a la relación con los niños y con las niñas fue un tema central del que dieron cuenta durante el itinerario de edición de relatos en el que nos sumergimos al concluir su formación inicial, cuyos resultados están expuesto en el artículo que ellas mismas compusieron y que forma parte del compendio de artículos núcleo de esta tesis: “La pedagogía narrativa en el Practicum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente”.

En él las estudiantes centran su análisis fundamentalmente en explorar el valor de la escritura, la conversación y la reflexión, y prestan una menor atención al tema de la relación pedagógica que se les presentó como un hecho significativo. Se preguntan por las causas de ese acontecimiento enunciando que las relaciones entre los docentes con sus clases son el centro de la vida, que todo lo que ocurre en una jornada depende de esa relación y siendo ellas estudiantes en prácticas les resulta razonable que haya sido un núcleo de observación. En otras palabras “en las escuelas todo gira en torno a los niños y a las niñas y por ende es de esperar que hayan prestado atención a ellos y a ellas” (Inma. Encuentro Edición de relatos de aula). Proponen, a su vez, que su atención a las criaturas puede haber estado condicionada por la visión pedagógica que fueron construyendo durante sus estudios donde los y las docentes universitarios les invitan de manera permanente a pensar en la convivencia, en la gestión del aula y en el conocer las necesidades de las criaturas para adaptar sus propuestas formativas. Me resultó sumamente significativa esa elección de dejar en un segundo plano la indagación acerca de la relación pedagógica tras haber notado lo relevante que les resultó y habiendo sido el núcleo de nuestras conversaciones durante la edición de relatos. Aun siendo conscientes de lo relevante que para ellas fue establecer relaciones pedagógicas y lo imprescindible que ha sido para la formación de su ser docente, un discurso técnico atraviesa sus enunciaciones cuando deciden hacer públicos sus aprendizajes. Me propongo entonces pensar en lo que a mí me evoca estas experiencias de relación otorgándoles el lugar que, desde mi punto de vista, pude apreciar como centro de sus exploraciones formativas durante el Practicum.

Cuando los niños dejan de ser sujetos/objetos de observación o de experimentación haciéndose presentes, manifestándose desde su

vulnerabilidad reclamando atención, desde una mirada atenta ellas se atreven a desplazarse de ese lugar instrumental hacia otro sensible a lo que la presencia del otro, la otra, lo otro trae como novedad. Tal que las historias permiten ver algo más que lo que mis anunciaciones pueden revelar, voy a mostrar, a modo de anécdota, la trama de relación que una estudiante, Carmen, estableció con un niño durante su primer período de prácticas.

Carmen acude al colegio por primera vez, dedica las primeras palabras de su diario a nombrar un perfil del centro, definiéndolo como un colegio que se encuentra en un contexto socioeconómico medio. Es un centro bilingüe. Al mismo tiempo, trata “diversas diversidades dentro de sus aulas”. En un segundo momento entra a su primera clase, y en lo primero que se fija es en la división del espacio: las criaturas están sentadas en parejas y en el fondo pueden verse unas mesas reunidas para poder ayudar al grupo clase, en ellas se encuentran dos profesores de apoyo que trabajan con una niña que tiene Aridinia, algo que le resuena positivamente. Carmen necesita conocer algo más sobre lo que considera una enfermedad y busca información que registra en su diario. ¿Dónde se sostiene su mirada? ¿Qué situaciones escoge Carmen narrar en sus primeros momentos en las prácticas? ¿Cuánto hay de su mirada y cuándo de un ejercicio por comprender y nombrar lo que observa en los términos con los que viene estudiando en sus primeros pasos en la Universidad? ¿Qué lenguaje escoge para nombrar esa realidad? ¿Qué lugar deja para la novedad el comprender y explicar la realidad desde parámetros ajenos, que son propios de un lenguaje técnico? ¿Qué contextos formativos proporcionan las escuelas para pensar el rol del docente de manera sensible a la infancia? ¿Cómo movilizar esa sensibilidad?

Ella habla de diversidad, ayuda y enfermedad; habla de distribución y agrupamientos que parecen permitir que el grupo clase pueda desarrollar su vida como un conglomerado homogéneo apoyando desde el fondo de la clase a los que “más lo necesitan”. Estas escenas me resultan estáticas, no parecen contener vida sino explicaciones. Desde luego es una primera aproximación de la estudiante al contexto de las prácticas, sin embargo, denota que sus primeras impresiones están impregnadas de una serie de elementos que le permiten encajar la realidad en aquello que conoce. Casi todo lo que observa puede ser explicado a través de lo que ya conoce, excepto la condición de esa niña, que abre

interrogantes que resuelve buscando información. Ante toda esa aparente normalidad, de ese mundo que parece explicable, se hace presente una criatura. ¿Serán ellas, llenas de vida, con su presencia, quienes puedan permitir a las estudiantes ir más allá de lo explicable y comprensible? ¿Serán las criaturas portadoras de esas circunstancias necesarias para propiciar la transformación? ¿Serán ellas quienes traigan con sus vidas e inquietudes la posibilidad de un “acontecimiento fuerte” para las estudiantes? (Bárcena, 2002).

Ese fue el primer encuentro con el aula, una aproximación de lo que está por venir. Tras observar al grupo clase en general presta atención a dos alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Dirige su mirada hacia uno de ellos en especial porque es el que tiene más dificultades de concentración y decide llamarlo “L”. Él le cuenta que no le gusta leer y que no quiere leer ese libro que están leyendo en clase en ese momento. Ella decide sentarse a su lado para intentar que preste atención, que lea y explique lo que va leyendo en voz baja. De esta forma se espera que el niño siga el ritmo de la clase. Al concluir este momento recibe del niño un gesto de agradecimiento: le había gustado leer ese capítulo conmigo, dice Carmen. Y se siente satisfecha al menos, dice, por conseguir captar su atención y que mostrara un poco de interés. Pero, minutos después, L. se encontraba otra vez disperso, parece ser que no todo es tan sencillo y rápido como parece o como esperamos. Ve un grupo que responde a la actividad con normalidad y en relación con el establecimiento de esa normalidad aparece L, con sus diferencias, la cual se abre ante sus ojos como una dificultad o limitación que requiere ser nombrada y atendida (Contreras, 2002). La diversidad entonces pareciera presentarse en la figura de aquella criatura que se distingue del grupo-clase por ser diferente de forma negativa, en sus comportamientos, actitudes y aptitudes (Skliar, 2000).

Al entrar en contacto con la vida de un aula afloran las diferencias perceptibles en cualquier grupo humano, lo que interpela su visión acerca de las diferencias que pueden ser comprendidas como posibilidades o como dificultades y es el modo con el que la escuela responde a esa diversidad a través de respuestas institucionalizadas, diagnósticos, apoyo, adaptaciones curriculares lo que parece emerger de su mirada (Skliar, 2015). Sin embargo, L. comienza a “hacer ruido” de manera inquietante, responde como ella espera e incluso agradece su atención, pero al instante vuelve a comportarse de manera inadecuada. Ella

responde a lo que considera necesidades del niño probando estrategias que conoce o improvisa, va tanteando respuestas que considera adecuadas. Sin embargo, lo que parece estar sucediendo es que convierte sus propios objetivos (que no son los del niño) en tanto vehículo social e institucional (que el niño lea, siga el ritmo de la clase, se comporte adecuadamente) en necesidades de la criatura. Con L. se está haciendo presente ante Carmen la complejidad de la enseñanza como un acontecimiento singular y contingente, para el que las respuestas prefijadas resultan insuficientes.

Pasados unos días ella se propone repetir la situación, otra vez se sienta con L. para que lea y aunque a él le hizo especial ilusión, la lectura la pudo seguir más o menos, pero en ningún momento ha molestado a sus compañeras y compañeros y ha comprendido de qué iba el texto y de lo que se hablaba en clase. Aparentemente, Carmen espera ayudar al niño a que lea, comprenda lo que lee, preste atención y no moleste a sus compañeros. Y todo indica que lo va consiguiendo. Las decisiones pedagógicas que va tomando Carmen respecto a L. y la relación que comienzan a establecer, me invitan a pensar que estas están sostenidas en la visión que tiene sobre las cuestiones pedagógicas y sobre lo que puede y debe esperar de las criaturas, una visión de naturaleza más técnica y procedimental que educativa, esto es, centrada en atender las carencias mediante respuestas rápidas y adecuadas que las solventen. Estas acciones enmascaran un propósito claro que está relacionado con la idea de «falsa» igualdad que no es, ni más ni menos, que pretender que todos aprendan lo mismo y lleguen al mismo lugar (Contreras, 2002).

Pero Lucas va un paso más allá, le cuenta que va a ir a la biblioteca o a la librería para conseguir libros en español porque desea mejorar la lectura. L. es inglés, en su casa lee poco y lo que lee es en su lengua materna. Esto provoca en Carmen una gran satisfacción, se da cuenta que lo que está haciendo con el niño trasciende a sus propósitos, está consiguiendo mucho más de lo que se esperaba: porque, aunque el niño no presta mucha atención y no muestra interés en clase quiere ir más allá. El niño expone sus deseos, sus intereses, sus condiciones de vida particulares, su historia y la de su familia y Carmen con su atención está preparada para captar la importancia de esa apertura del niño, de ese hacerse presente, de ese acontecimiento. Hasta el momento los propósitos de Carmen eran académicos y conductuales, y ella se comportaba como una

maestra de apoyo, pero aquí la relación adquiere otro matiz, porque nota que sus acciones están despertando algún tipo de deseo e interés en el niño que trascienden los muros de la escuela.

Algo ha cambiado en su mirada y en su disposición porque ahora se propone crearle interés como lo hizo con la lectura captando su atención. Creo que está a un paso de ver que lo que ahí está sucediendo es que el niño está empezando a confiar en ella, le está concediendo autoridad pedagógica, es decir, están iniciando una relación. Es por eso por lo que ella decide buscar información y técnicas en la literatura académica que puedan ayudar a un niño con TDAH a prestar atención, a seguir las normas y a organizarse, parafrasea lo que encuentra y expresa que intentará aplicar algunos de estos consejos y le preguntará a su tutora como lo lleva ella. Este es el mecanismo que ha aprendido para resolver y atender a las necesidades de las criaturas. Sin embargo, pasan los días y, teniendo en cuenta lo que Carmen registra en su diario, no parece aplicar ninguna de esas técnicas, continúa relacionándose con la criatura.

Sucede que en una jornada escolar van transcurriendo las horas, el grupo clase va funcionando muy bien y dice Carmen en su diario: Mi Lucas estaba haciendo todo lo que decía la profesora, estaba concentrado y no molestaba al grupo clase. Ella se percató de esa situación, pero es “su” Lucas quien se acerca a ella y le señala lo bien que lo estaba haciendo. Carmen reacciona felicitándole, había que reforzarle para que así tuviera en cuenta que a pesar de que en ciertas ocasiones no quisiera hacer nada, había muchas otras en el que lo hacía genial. L. comienza a tener nombre, comienza a ser Lucas en sus diarios. A partir de la mirada de un maestro que lo nombra, que reconoce su historia, sus posibilidades, que se dedica a él en primera persona, que le escucha, le acepta y se mantiene disponible (Martín-Alonso, Blanco y Sierra, 2019).

Pero en otra jornada sucede todo lo contrario, Lucas no quería trabajar y tenía un chicle en la boca. Le pidió como unas cinco veces por favor que lo tirara, en un tono muy bajo y con una sonrisa. Y a pesar de que intentó mostrarle los beneficios que tendría si seguía la clase, el niño no colaboraba, la retaba, pasaba de ella y de sus indicaciones, solo seguía masticando el chicle y ella se ponía cada vez más nerviosa. En ese momento y ante esa circunstancia ella decide, al

contrario que en la otra situación en la que reforzó su comportamiento, intentar extinguirlo dejando de prestarle atención y ocupándose de otras criaturas. Pasado un rato, Lucas decide tirar el chicle e ir a darle un abrazo y pedirle perdón por su comportamiento y comprometiéndose a realizar todas las actividades para que así no se enfadara más con él. Carmen cuenta que entendió que a veces es importante dejarles su tiempo para que reflexionen y se den cuenta de lo que es bueno. Que no se puede tener todo bajo control y que a veces dejarles de prestar esa atención hace que ellos reaccionen y quieran captar la nuestra para así avanzar. La mirada que ella fue aprendiendo a sostener en relación ese niño la lleva a dar un tiempo pausado y sostenido, un tiempo indispensable para las relaciones (Blanco y Sierra, 2013).

Estas dos situaciones me hacen pensar que el foco de Carmen está puesto en mejorar la conducta de Lucas y en que avance académicamente sin interrumpir el orden general. La relación en este momento parece ser instrumental, a un nivel consciente, un medio para conseguir un fin que ya está prefijado por ella y por lo que la institución espera de la criatura. Es decir, me relaciono para que confíen y así poder enseñarles cosas. Y no parece ser muy consciente de lo que el vínculo con la criatura está provocando en ambos ni del lugar que la criatura le está concediendo. Ella necesita el reconocimiento de Lucas, un reconocimiento que llega cuando la criatura hace lo que ella espera. Es a través de ese reconocimiento del niño hacia ella el que le permite reconocerse como maestra. Carmen se frustra cuando no consigue lo que se propone y se siente satisfecha cuando sus acciones repercuten positivamente. Ella no se propone, aparentemente, un vínculo con la criatura, sino que se propone hacer cosas para que aprenda y para moldear su conducta. Sin embargo, a pesar de su insistencia por hacer de sus juicios y acciones una intervención, siempre se presenta Lucas como diciendo: aquí estoy.

La relación pedagógica no es medio para conseguir un fin, sino que tiene sentido en sí misma. Una relación fructífera no es instrumental. Este vínculo que van estableciendo de confianza, de cuidado, de atención, donde la intención de Carmen es, desde el lugar que ocupa como maestra en prácticas y desde lo que ella puede poner en medio desde lo que es, va sedimentando una relación que estalla y trasciende en el momento en que cambian las circunstancias habituales, no prevista, fuera del contexto del aula, y de la acción académica:

juegan juntos en el patio, el niño le regala un trozo de su bizcocho, le cuenta cosas de su vida familiar y sobre sus gustos; emerge una relación, el escucharle y prestarle atención detenida hace que aparezcan nuevas cuestiones, sus vidas, sus historias y sus dolores (Pérez de Lara Ferré, 2006). En torno a ellos se nuclea otros niños y otras niñas, todos conversan. Ella les propone realizar una batalla de baile, las criaturas y ella se divierten, saca la parte de niña que hacía tiempo no sacaba, emerge su historia, deja a un lado sus propósitos para prestar atención al momento que están viviendo y creando juntos, reposa su práctica docente y da lugar a la emergencia de su ser singular que, sin dejar de ser maestra, le permite ponerse en primera persona. El juego se convierte en un tiempo liberado para ella y para las criaturas. En esta escena hay varios elementos que me resultan significativos. Por un lado, ella habla de nosotros, está ella junto/con los niños disfrutando un momento y aunque siente que saca esa niña que lleva dentro, no deja de comportarse como maestra, es ella la que propone el juego, la que lo coordina, es ella la que se responsabiliza de las criaturas y que responde con sumo cuidado al reclamo insistente de un niño que en todo momento le estuvo diciendo: aquí estoy. Es en torno a ella que las criaturas se nuclea, la buscan y le piden que lleve a cabo esta actividad otro día. Por otra parte, su foco está puesto en cuestiones relacionales en vivir el momento que están viviendo que es sumamente pedagógico sin tener un propósito conductual o académico a priori.

Otra cuestión que me parece relevante es que en torno a la relación que ella tiene establecida con Lucas, el resto de los niños y de niñas comienzan a acercarse, lo que me da a pensar que esa relación contagia y despierta también el deseo de ser y estar juntos en otras criaturas. “Saber escuchar nuestro deseo abiertas al deseo de la otra o del otro es el camino que permite la verdadera relación, es lo que permite la vida en el aula, haciendo que es la vida se manifieste en tantas experiencias singulares, en tantos acontecimientos como personas se encuentran en relación dentro de ella” (Pérez de Lara, 2006 p. 199) Pasan tiempo juntos, un tiempo compartido de naturaleza no cronológica; más bien simboliza un tiempo fenomenológico, sostenido en la relación, en el que hay reconocimiento a su singularidad – sin comparaciones– y en el que hay responsabilidad por atender sus necesidades (Van Manen, 1998). La prioridad no está puesta en la técnica ni en los resultados, sino en la atención a cada

criatura. Algo que se puede realizar desde la proximidad, sensibilizándose, dejándose tocar, «sabiéndose cerca» (Contreras, 2002).

Su relación con Lucas es, evidentemente, la más relevante que tuvo durante sus tres semanas de estancia en el colegio. Pero llega el momento de marcharse, de despedirse y de volver a la Universidad, Lucas es el primero en levantarse de su silla para darle la carta que le había escrito, en ella le da las gracias y le dice que está triste porque no la volverá a ver, ella no puede parar de leerla. Carmen se encariña con el niño, y el sentimiento es recíproco. Pero no se trata solamente de una relación afectiva, que lo es, se trata también de una relación que comienza a ser educativa, ese último día de clase, en el recreo, Lucas y algunos niños más la buscan para bailar, ese juego que habían creado juntos, como un ritual y que tanto significó para ambos. Carmen expresa: Me dicen que es de los recreos que mejor se los pasan y que ojalá me quedara para seguir jugando a este juego. Me da tristeza. Es como un juego ya entre nosotros, al cual parece que no le ven sentido si no estoy. Me halaga ver como vienen. Más tarde, se añadieron a este juego dos niñas más. Las risas entre nosotras y nosotros no faltaban. Me llena mucho verlos así, a pesar de estar “etiquetados” algunas y algunos de ellos como conflictivos y problemáticos, en el juego son lo que son, niños cariñosos que disfrutaban en el patio.

Y es así como, al concluir las prácticas en su relato de aprendizaje Carmen, reflexiona sobre esta cuestión. “Al principio me preocupaba por saber cuál era el diagnóstico/ diversidad que presentaban algunas niñas y algunos niños en clase. Posiblemente por una idea y preocupación por saber cuáles eran sus necesidades y límites. Gracias a las prácticas y a la charla en los seminarios me he dado cuenta de que los límites los ponemos nosotras y nosotros. Que posiblemente al darles un trato diferente estemos coartando su aprendizaje y ya no solo eso, sino que con estas ideas podemos limitarlos a ellas y a ellos como personas. Evidentemente puede que lleven otro ritmo [...] Gracias a las prácticas me ha permitido ver las cosas de otro modo. Ver el potencial de las niñas y niños. A adaptarme a sus ritmos, adaptarme a lo que precisan e ir haciendo que vayan creciendo más y más. Gracias a ellas y ellos he podido yo crecer ese más y más que también precisaba. Aprender a tratarlos por quienes son, por sus nombres ya sea, Adriana, Francisco, Pedro o Leire, por lo que requieren, por lo que van

dando a lo largo de su andamiaje. Fijándonos solo en ellas y ellos y no en lo que tienen” (Carmen. Relato de aprendizaje del Practicum I)

Esta aprendiz de maestra, al igual que otras compañeras han padecido este movimiento que he escogido representar a través de su historia, aunque bien podría haber sido otra. Me gustaría proponer aquí la consideración de que este movimiento no ha sido lineal, es decir, que no se trata de que Carmen haya alcanzado un lugar de conocimiento a través de un proceso de encuentro que partía de un no conocimiento. Sino que se presenta más como un ir modelando una mirada poco a poco más profunda y sensible a la relación, en un movimiento que es más bien pendular. Ella va desplazando su mirada, su lugar de escucha ante una criatura que demanda/reclama su atención, se le va haciendo presente a través de su voz. Al final de sus prácticas llega a considerar en su escritura ese desplazamiento, como muestra en la cita anterior, de forma bastante clara, nota que su mirada pedagógica ha sido transformada. Sin embargo, he sido yo la que he atribuido ese lugar de acontecimiento al momento del juego, porque esta tarea en la que me encuentro me requiere nombrar su experiencia, pero es probable que hayan sido muchas las circunstancias que han ido erosionando, dando forma o ablandando ese pensar, y digo que es probable porque es posible de ser probado. He observado esto leyendo todo el material que fue produciendo durante los tres años, he conversado con ella en innumerables ocasiones y hasta el día de hoy en que escribo este texto, converso con ella y sigo maravillándome de esa transformación que se me hace imposible nombrar por lo inefable de la experiencia humana.

No estoy en condiciones de afirmar que hubo un momento en concreto en el marco de sus vivencias en el que ella, como si de una revelación se tratase, pudo darse cuenta de que se había transformado, de hecho, parece más bien no ser consciente de ello en el momento en el que sucede y es narrado el momento de juego en el patio con las criaturas. En todo caso, si ese momento tuvo lugar pudo haber sido el que dedicó a la escritura en su relato de aprendizaje de forma retrospectiva. En su reflexión posterior puedo ver que algo había sucedido en ella, puedo notar su aprendizaje. En este acontecimiento que responde a un tiempo fenomenológico y no cronológico convergen muchos momentos del camino, tal como si múltiples micro-experiencias se condensasen o cristalizasen. En ese momento del juego, desde mi perspectiva, sucede algo que me permite

mostrar una historia en la que puede notarse un cambio en la disposición de la estudiante. Es muy posible que al regresar al aula del recreo ella siga deseando sentarse con el niño para ayudarlo a que se concentre, aprenda a leer y no moleste al resto de compañeros, sin embargo, para el niño Carmen no es la misma que al principio, él le concede otro lugar, y es quizá esa concesión y esa demandan de la criatura la que provoca en Carmen ese ir trans-formándose, un movimiento, en su disposición. Pero ese hacerse presente de la criatura, para que algo suceda, requiere una presencia atenta y disponible, una disposición cuidadosa y sensible por parte de Carmen. Es en esta serie de intercambios que ella va fraguando una disposición, cada vez más consciente, a la relación pedagógica. Esto se va creando en una interacción mediada por la mirada de Carmen y su historia, por la mirada y la historia de la criatura, por el contexto en el que interaccionan, pero también por una voz que hasta el momento aparece silenciosa, que es la escritura y los seminarios, es decir, en un formación que les ha ido invitando a mirar a las criaturas, a prestar atención a los detalles y a narrar ese diario a través del cual pude reconstruir esta historia.

Aquellos textos que van componiendo en los diarios, relatos, planificaciones narrativas, relatos de aprendizaje son susceptibles de convertirse en meros registros de anécdotas. El reto pedagógico, el lugar de la formación inicial requiere invitarles a abrir y profundizar sus miradas, a provocar la emergencia de sus prejuicios, a convocar preguntas y a dejar abiertas algunas respuestas. A detenerse a observar los detalles de la vida de un aula, de las decisiones que toman y las interacciones que se producen que a menudo pueden pasar desapercibidas por estar normalizadas. Este movimiento requiere acompañamiento y oportunidades de reflexión atenta, pausada y sosegada (Mortari, 2012). Quiero decir con esto que la experiencia se va dando en una trama de vivencias que erosionan el ser, desplazando de un lugar a otro los sentidos y los sinsentidos que entran en juego, como cantos en el agua de un río que transforman su curso. En este ejercicio que tiene un cierto carácter inconsciente y de ir haciéndose conscientes se condensa una disposición que se aloja en otro nivel diferente al del pensar, se aloja en la mirada, en la escucha, en los gestos, en el tacto.

En resumen, cuando las estudiantes entran a un aula se desencadenan movimientos relacionales, que en definitiva sostienen el desarrollo de sus

propios juicios pedagógicos. Digamos que el juicio pedagógico, en tanto saber docente, consiste en los mecanismos que se activan a partir de las decisiones que permanentemente han de tomar las maestras respecto a la enseñanza, decisiones que siempre están vinculadas al otro. El juicio pedagógico tiene que ver con el enseñar algo a alguien, y con la decisión de que eso que se enseña sea adecuado para cada singular criatura en cada situación incierta. Por lo que el juicio pedagógico siempre requiere de otro que interpele, que ponga en cuestión, que presente necesidades, que reclame cuidado. En relación, también, con los propósitos pedagógicos y el conocimiento que se considera necesario poner en el centro. En este sentido, es adecuado pensar que, en el trayecto de ir desarrollando un juicio propio, las criaturas y la mirada que se sostiene respecto a ellos y a lo que es educativo y requiere ser cuidado del mundo, es fundamental e imprescindible. Y es ese movimiento de ponerse en juego, lo que favorece en las estudiantes el desarrollo de su juicio pedagógico. Un movimiento de tres aristas: “el otro ante mi o el encuentro con el otro”; “la mirada que se pone en juego”; “Deliberación: El pensar pedagógico frente a la toma de decisiones”.

Acudir a un aula como maestras es asistir a un encuentro. Ese encuentro con las criaturas es, tal vez, el único acontecimiento del que podemos afirmar su existencia. Sin embargo, dado que cada niño y cada niña es un ser singular, con sus ideas, necesidades, expectativas, deseos, dificultades, aspiraciones, temperamentos e historias, ese encuentro puede ser de naturaleza infinita. Entran a la escuela sabiendo que lo que encontrarán es incierto. Pero esa incertidumbre radica en el desconocimiento de las circunstancias particulares, sin embargo, no es una dimensión incierta que tenga que ver con reconocerse a ellas en medio de esa incertidumbre o con reconocer a las criaturas de un modo singular, no se trata de un desconocimiento en torno a lo particular. Sino que es un desconocimiento que tiene algo de conocido, pueden imaginar lo que allí encontrarán. Han pasado muchas horas de sus vidas en la escuela y han conformado una visión acerca de lo que allí puede suceder. Por otro lado, han adquirido ciertos conocimientos pedagógicos en lo que llevan de formación inicial: a agacharse para hablar a los ojos mirando a los niños, a no decir no y usar un lenguaje positivo, a enseñar con juegos y un largo etcétera. En este

sentido acuden a la escuela con cierto bagaje que sostendrá en primera instancia sus pensamientos y reflexiones, sus juicios y decisiones.

Sin embargo, no podrán saber lo que significa ser maestra hasta que no entren en el escenario vivo donde interpretarán “ese papel”, donde otros presentarán situaciones que abrirán o habilitarán las decisiones y acciones que pondrán en juego y desestabilizarán lo que saben en tanto certezas sobre lo que debería ser. Este encuentro habilitará el juicio porque la situación de otro que se hace presente lo demanda. Algo habrá que hacer con y respecto a otros, habrá que salir de uno mismo y abrirse a algo incierto, habrá que asumir una responsabilidad ética (Bárcena y Mélich, 2014) ante el otro que se presenta vulnerable y reclama atención y cuidado.

Es en ese encuentro donde la mirada se manifiesta. Una mirada en forma de prejuicio o de visión preconcebida o una mirada que se abre al encuentro novedoso con el otro. Esa mirada entendida como un prejuicio, encierra toda aquella experiencia, aquellos saberes, que tiene que ver con el comprender, explicar, definir, evaluar e interpretar al otro conforme a las propias ideas construidas sobre lo que debe ser, con los principios que sostienen los pensamientos. Se trata de los propios deseos, expectativas, impresiones, parámetros, se trata de un constructo más o menos cristalizado, más o menos consciente.

Sin embargo, hay otra forma de asumir la mirada, la que se dispone al encuentro suspendiendo todas esas visiones pre-hechas, no es autoreferencial, sino que supone la pérdida del yo y con ello el abandono de la propia voluntad, prescripciones, automatismos y dispositivos (Skliar, 2010; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Una mirada que es apertura, que tiene ver con el estar atentos, con el dejarse tocar por lo que las criaturas dicen, narran. Una mirada que es escucha y disposición para abrirse sin interpretaciones a lo que las criaturas van mostrando acerca de lo que necesitan y acerca de quiénes son. Una mirada que si bien suspende lo que se conoce no es una situación de vacío, al contrario, es una suspensión de respuestas para abrir lugar a las preguntas, es la suspensión de explicaciones e interpretaciones para dar lugar al vínculo, es la suspensión de acciones para dar lugar a silencios fructíferos. Es una mirada ética (Larrosa, en Skliar 2010) que se pone frente otra mirada, se expone y responde y se deja

interpelar por ella; una mirada que no se inicia en sí misma, sino que es siempre ya una respuesta.

Es en ese encuentro del aula, ante las criaturas que se hacen presente reclamando atención donde se hace necesario tomar partido. Las miradas emergen para sostener las decisiones que se han de tomar, para orientar las acciones que se han de emprender. En ese encuentro rápido y fugaz que es la vida misma en relación, no hay tiempo para pensar demasiado en lo correcto, en lo que podría ser adecuado. Se actúa de manera improvisada, pero toda improvisación se sostiene en lo que se es (Van Manen, 1998), en lo que se sabe y se conoce, y es aquí donde entran en tensión los objetivos y propósitos de las estudiantes traducidos en necesidades de las criaturas y lo que los espacios intersubjetivos van dando a crear; se produce un choque entre lo que creen que las criaturas necesitan y lo que les van reclamando. Una tensión que no se resuelve, sino que van habitando. A veces responden según lo que la institución, el currículum prescrito, el conocimiento académico, las tutoras e incluso sus propias experiencias escolares les dictan lo que hay que hacer y otras veces responden con silencios, con dudas, con inseguridades, con temores, reconociendo su no saber, su imposibilidad de abarcarlo todo.

Luego, tras la jornada escolar, las maestras en prácticas se detienen a pensar y escriben sobre lo que vivieron, en los seminarios conversan con sus tutoras académicas y sus compañeras sobre las dificultades y los temores, sobre las dudas y las respuestas seguras, sobre las vivencias y lo que ellas posibilitan pensar. Así se activa ese movimiento pendular del que antes hablaba, un movimiento sin fin, que no acaba ni posee finalidad en sí misma entendida como propósito. En ese movimiento que se va construyendo cada vez que viven, piensan, conversan y escriben, lo valioso no es tanto lo que se aprende, si es que algo se aprende, sino la disposición atenta al otro que se cultiva. Lo que se aprende jamás se resuelve en respuestas correctas, en verdades absolutas, o competencias que servirán para aplicar a otros contextos similares. Lo que se aprende en relación forma parte de una dimensión existencial, que no puede traducirse en conocimientos claves y técnicas incorporadas para la enseñanza. Si así fuera, se trataría de estar viviendo la experiencia como un experimento de comprobación científico traducible en técnicas universales. Si bien es cierto que aquello que las maestras hacen y a veces funciona vuelve a activar su obrar en

situaciones similares, jamás se resuelve en respuestas universales y adecuadas a modo prejuicios, porque siempre vuelve a aparecer otro que interpela y también quizá, porque tampoco quien cultiva esta disposición vuelve a ser la misma persona tras la experiencia. Cada vez que se produce un encuentro con el otro y con el grupo la disposición responsable, activa la escucha, la suspensión de lo que se sabe y la acogida del otro en la propia vida de la maestra con sus interpelaciones que trae en su ser.

Desarrollar el juicio en estos términos, el vivir el irse haciendo docente como una experiencia de alteridad, desde luego no se traduce en que convertirse en un profesional que conoce y ha resuelto tantas situaciones que ya sabe con los ojos cerrados (nunca mejor dicho) lo que hay que hacer, aunque es cierto que esas experiencias, cuando son pensadas, deliberadas y situadas van haciendo más virtuosos en su oficio a quien lo practica, nunca se puede tener la certeza plena de que se ha escogido la mejor de las soluciones (si es que esto es posible), ya que nunca podemos abarcar la dimensión plena del otro. Pero es justamente eso, es un virtuosismo que prepara el ser, el estar y el hacer más que un proceso que enseña cómo actuar de modo técnicamente correcto. Lo que desarrolla y se practica (Biesta, 2017) es esa virtud, esa cualidad, esa disposición a estar enseñando y aprendiendo junto a otros, y aprendiendo junto, desarrollando el juicio pedagógico que permite tomar decisiones sabias en situaciones siempre singulares.

Los encuentros en los seminarios y esos silencios a través de la escritura detienen la inercia por dar respuestas sobre lo que se considera que debe ser correcto, esperable y necesario dejando de lado la dimensión relacional, la dimensión contextual, la dimensión del otro, del encuentro contingente. Dado que en el juicio pedagógico siempre entra en juego la dimensión intersubjetiva, la relación de alteridad; en la escritura que van aprendiendo a habitar y en las conversaciones con sus tutoras, se van haciendo presentes otros modos de asumir la enseñanza, en los que se pone en juego el juicio práctico y la elaboración de sentido (Steiner en Bárcena y Mélich, 2014) y se va poniendo en cuestión, la inercia, esa forma de atender las demandas de los niños y de las niñas que, aunque pueda ser más o menos correcta, es en todo caso introspectiva y deja de lado la dimensión presente y el reconocimiento del otro.

4.5 INDAGACIÓN NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA: ESCRITURA, CONVERSACIÓN Y RE-ESCRITURA DE RELATOS DE AULA.

La escritura y la conversación han acompañado a las estudiantes a lo largo de los tres años del prácticum; considero, junto a ellas, que aquel saber que han ido creando, las visiones que han ido gestando, la disposición que han podido cultivar tienen vinculación con estos procesos. Por tal motivo, al finalizar las prácticas profesionales y a fin de explorar de manera detenida y profunda en la experiencia de la escritura, junto a tres estudiantes llevé a cabo un proceso de re-escritura de relatos de aula que habían compuesto durante las prácticas. Un trabajo que se ha concretado en la escritura de un artículo publicado en la Revista de la Universidad de Málaga, *Márgenes*, el cual está incluido para su consulta en el apartado de anexos de esta tesis.

Ahora bien, ¿dónde nace la idea de llevar a cabo este trabajo? Realizando mi estancia doctoral en Argentina tuve la oportunidad de trabajar con un grupo de investigación dirigido por el Doctor Daniel Suárez en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires con un amplio recorrido en la investigación educativa. Este grupo forma parte de una Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas que congrega a docentes que indagan en sus prácticas a través de la escritura de relatos y que se despliega a través de un dispositivo que denominan: “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas” (DNEP). En un proceso de indagación sobre la propia experiencia, enmarcado en el campo de la investigación educativa como una modalidad de indagación narrativa e interpretativa (Argnani, 2014), la red orienta su trabajo en dos sentidos: 1) la generación de conocimiento y memoria pedagógica, y 2) la formación horizontal y colectiva de los participantes, a través de la producción, circulación y publicación de relatos de experiencia escritos por los docentes participantes (Dávila, Argnani y Suárez, 2019).

El recorrido formativo/investigador de ese dispositivo involucra, tal y como lo representa Paula Dávila (2014) en su tesis de maestría: a) Identificación y selección de experiencias para ser documentadas; b) Escritura de relatos de experiencia; c) Edición pedagógica; d) Publicación de relatos; y d) Circulación.

Por otra parte, en el transcurso de indagación para mi tesis, pude advertir que los relatos de aula, descritos en el apartado primero del presente capítulo, compuestos por las y los estudiantes que participan en mi estudio, guarda una gran similitud con los relatos de experiencia docente que escriben, editan y documentan las y los docentes que participan de la DNEP en Argentina. Asimismo, uno de los hallazgos de mi estudio me hizo notar la potencialidad que la escritura de relatos de aula adquiere en la formación de las estudiantes (Pañagua Domínguez, Martín-Alonso y Blanco, 2021); Y, a pesar de ello, esa escritura, adherida y relegada a un momento puntual de su formación, no suele ser retomada, perdiéndose así una oportunidad para profundizar aún más en sus experiencias formativas a partir de nuevas conversaciones y re-escrituras.

Así es que, en conexión con los propósitos que fueron emergiendo en mi tesis, me pregunto: ¿Podría este dispositivo de indagación narrativa puesto en marcha en la formación inicial de maestras aportar claridad a mi foco de estudio? ¿En qué medida la escritura y edición de relatos, su publicación y su circulación puede potenciar en las estudiantes el desarrollo de saberes experienciales? ¿Qué mecanismos se pueden poner en juego en un trabajo de escritura-conversación-reescritura y publicación de resultado vinculados a las experiencias como docentes en formación? ¿Qué potencialidades formativas podría tener esta estrategia en la formación inicial de maestros?

Con estas preguntas orientando el trabajo y con el propósito de explorar en las posibilidades formativas que podrían emanar de una instancia que permitiese a las estudiantes volver a recuperar relatos de aula escritos con anterioridad para compartirlos, conversarlos y reescribirlos convoqué a cuatro de las estudiantes para llevar a cabo un proceso con similitudes al de DNEP tras concluir sus tres años de prácticas: ¿Indagación narrativa de una experiencia formativa?

4.5.1 NACE EL PROYECTO. NOTAS SOBRE SUS PARTICIPANTES

De las cuatro estudiantes invitadas, tres decidieron participar de este proyecto. Fueron invitadas por la implicación que mostraron en el trabajo y la disposición a la escritura, ya que iba a tratarse de un proceso extracurricular que requeriría de una importante carga de trabajo e implicación. Pensé en ellas al momento de imaginar esta experiencia por el vínculo pedagógico que fuimos creando durante los tres años en los que realicé mi estudio, por la responsabilidad que mostraron ante todas las tareas que realizaron y la disposición abierta a la escritura reflexiva. Inma, Patri y Carmen, son personas sensibles a la realidad educativa y a la vida de las criaturas, sumamente comprometidas con sus proyectos profesionales y formativos.

Carmen me cuenta en la primera entrevista que tuvimos al concluir el Practicum I que le gusta mucho escribir, que de pequeña se apuntaba a todos los concursos de escritura que le proponían y hoy lo hace con frecuencia cuando tiene la necesidad de contar algo que le sucede, comparte sus escritos en una red social en la que la siguen unas pocas personas cercanas. Quizá por eso, cree que no ha tenido mayores dificultades para adentrarse en la escritura que le propusimos durante el prácticum, los diarios fueron un espacio para reflexionar y aún más los relatos de aula porque le permitieron detenerse. Es evidente que para ella la escritura ocupa un lugar importante para contar lo que le sucede. Y le da valor por sobre la palabra oral. Y es posible que esta predisposición a la escritura le haya permitido acoger las tareas que las tutoras académicas le solicitaron con una disposición abierta y receptiva. Toma notas, quizá palabras sueltas mientras está en el colegio por las mañanas y luego compone sus textos en casa por las tardes. Este detenimiento en la escritura le ha permitido pensar en aquellas cuestiones que en un principio considera que tenía normalizadas, algo que para ella ha sido uno de los más importantes aprendizajes que ha vivido en las prácticas. Y a la vez pudo, a través de la escritura, conocerse a sí misma y abrir preguntas centrales sobre las que considera necesario pensar y que aún no tiene resueltas, cuestiones que tienen que ver con su lugar como maestra y en relación con el encuentro entre ser maestra y ser persona, sobre el lugar que tiene que ocupar como persona en el desarrollo de su oficio.

A Patri, las primeras semanas de prácticas profesionales le sorprende el cansancio que nota, “no lo esperaba”, afirma en nuestra primera entrevista. Un cansancio que se incrementa por las tareas de escritura que le demandan unas cuantas horas tras la jornada escolar. Afronta la tarea de escritura en el diario apuntando notas breves o anécdotas durante la clase para luego adentrarse en la escritura, una escritura que al principio se resiste, que requiere tranquilidad, silencio y concentración, que comienza a fluir en un lenguaje algo coloquial para luego darle forma. La demanda de escritura invita a centrar la observación y el registro y mantener una disposición atenta a lo que sucede, para luego poder pensar a partir de ello y brindar la oportunidad al surgir de las preguntas. La escritura permite la reflexión y con eso el aprendizaje, favorece el conocimiento de sí mismo como docente, de las situaciones que se dan en un contexto escolar, lo que implica el rol docente y la visión que se tiene del alumnado, a su vez dispone y nutre la mirada pedagógica.

Inma ha tenido escasas experiencias de escritura durante su formación y en su vida personal, pero recuerda con especial aprecio a una profesora de Lengua que tuvo varios cursos del instituto, que todas las semanas les pedía que escribieran un relato explicando por qué querían a alguna persona significativa, a lo mejor sobre alguno de sus padres, de algún familiar o amigo, y al final de curso debía contar cómo ha sido para ella ese tiempo de escribir. Escribir a Inma le permite aclarar ideas, le surgen pensamientos que solo han sido posibles a través de la escritura “si no lo escribes no lo piensas” afirma. Escribir te obliga a organizar ideas y a darle forma en tu cabeza, da a entender que es a través de la escritura como puede organizar el pensamiento. A su vez, cuando comienza a escribir algún suceso, le sucede que se le ocurren cosas para pensar que no había tenido en cuenta a priori. Asumo que la escritura media en su pensamiento, que es la escritura la que le propicia la reflexión organizada y detenida. En el acto de escribir sucede la experiencia en tanto novedad, son ideas nuevas que antes no había podido tener en cuenta. En los diarios ha podido dejar de lado el típico relato descriptivo de rutinas escolares observadas para dar paso a la reflexión de lo que para ella significa lo que sucede. Una de las mayores dificultades que le presentó la escritura del diario fue seleccionar aquellos hechos significativos de entre todas las situaciones vividas. Tarea a la que se fue habituando con el correr del tiempo. Reconoce que consiguió una

mayor profundidad en la escritura devenida de estos hechos gracias al feedback recibido por las profesoras.

4.5.2 CONCRECIÓN DEL PROCESO DE EDICIÓN DE RELATOS DE AULA

Durante casi un año llevamos a cabo un trabajo que se concretó en dos fases. En la primera de ellas las estudiantes seleccionaron los relatos que deseaban editar, en sucesivas reuniones los leímos y conversamos sobre ellos, posteriormente re-escribieron los relatos atendiendo a las sugerencias recibidas y a las cuestiones que emergieron en las conversaciones y juntas volvimos a leerlos y a conversar en torno a las nuevas ideas surgidas. En la segunda fase nos dedicamos a pensar en lo que significó el proceso de editar los relatos, seleccionamos los temas que nos resultaron valiosos, ellas escribieron un relato en torno a esas ideas y a partir de estos compusieron el artículo que fue publicado en la Revista Márgenes y que forma parte de este compendio.

Fases	Encuentro	Acciones
Fase 1 la Edición de relatos	Presentación.	
	Relato de Carmen	Lectura del relato de aula y conversación: ayuda y relación de dependencia
	Relato de Patri	Lectura del relato de aula y conversación: El miedo y la relación pedagógica
	Relato de Inma	Lectura del relato de aula y conversación: Mirada a la infancia y lenguaje
	Nuevas versiones	Lectura de relatos reescritos. ¿Qué ha supuesto reescribir?
Fase 2 Indagar la edición de	Nace el Relato “La experiencia de escribir y de conversar”	Decisión metodológica: escribir un relato sobre la experiencia recursiva de editar relatos.

		Explorar idea relación pedagógica
	Tematización relatos: La experiencia de escribir y de conversar”	Conversación en torno a relatos sobre escritura Análisis temático. Composición del artículo Decisión metodológica: responsabilidades
	Primer borrador	Lectura primer borrador del análisis Decisión metodológica: responsabilidades
	Sucesión de borradores	Ocho borradores
	Presentación/Publicación	Revista Márgenes.

Cuando convoqué a Inma, Carmen y Patri a formar parte de esta edición de relatos, mi propósito fue que pudiésemos vivir el tránsito de toda esta experiencia, leyendo relatos escritos durante el Practicum, conversando sobre ello, y reescribiéndolos. Me proponía atravesar junto a ellas un camino en el que, aun estando previamente seleccionadas estas etapas del itinerario, estuviésemos abiertas a indagar en el tránsito, a acoger lo que la lectura de experiencias vividas en primera persona, la conversación sobre cuestiones pedagógicas y, la reescritura de esos relatos y una producción posterior para comunicar y difundir lo que habíamos tenido la oportunidad de vivir, pudiesen ir dándonos. En definitiva, se trató de explorar lo que toda esa experiencia pudiera hacer presente en nosotras. Desde mi concepción, sería un proceso de indagación narrativa que involucraba investigación y formación, con unas cualidades particulares. En la invitación les presenté fundamentalmente tres cuestiones que son lo que espero que suceda, mis propósitos:

- Reescribir relatos de aula ya escritos durante el Practicum. Una escritura mediada por la conversación entre compañeras.
- Indagar en ese proceso de escritura-conversación-reescritura como docentes en formación que investigan sus prácticas.
- Presentar esos resultados, para disponer públicamente nuestros aprendizajes y descubrimientos.

Considero que el hallazgo más relevante de este trabajo, al que las estudiantes llegaron, es que si en el tiempo de leer- conversar y re-escribir (Fase 1) fueron conscientes de que en el centro de todos los relatos estaba la relación con la criaturas pudiendo pensar en cuestiones de orden pedagógico; en el de indagar sobre el proceso (Fase 2), fueron conscientes de que la escritura reflexiva estuvo en el centro de su formación, que fue fundamental para aprender a ser docentes y a su vez, que la escritura y la reflexión se encuentran en el centro del oficio, que no son algo secundario sino algo sustancial e imprescindible, que es tan importante lo que se hace en las clases con las criaturas y el diseño previo de las actividades como el pensar detenido acerca del acontecer de las cosas que solo puede hacerse de manera retrospectiva. Sobre esta segunda idea reflexionamos en el artículo que presento en este compendio, sin embargo, la reflexión respecto a la relevancia de relación pedagógica quedó supeditada a las conversaciones. Me permito afirmar que en las conversaciones pusimos el acento en “el contenido” de los relatos y en lo que este nos permitió pensar y que, en la indagación sobre el proceso, prestamos atención “al continente”, esto es: escritura-conversación-reescritura.

- Construir pensamiento juntas. La relación pedagógica en el centro.
- Darse cuenta: Escribir y pensar es también parte del oficio.

En las páginas siguientes me propongo presentar mis reflexiones sobre el primer punto dado que el segundo está ampliamente desarrollado por las estudiantes en el artículo que presento en este compendio. Aunque quiero dejar constancia de lo relevante que ha sido para ellas este proceso, tanto que han decidido escribir acerca de la escritura pudiendo haberlo hecho sobre cualquier otra cuestión que hubieran elegido contar. Con este ejercicio se dieron cuenta de lo significativa que fue la escritura y la conversación a lo largo de los tres períodos de prácticas y de lo relevante que es la reflexión detenida y mediada por las condiciones de la escritura en el desarrollo profesional.

4.5.2.1 *CONSTRUIR PENSAMIENTO JUNTAS. LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN EL CENTRO*

4.5.2.1.1 LA SELECCIÓN DEL RELATO

Para que el pensar juntas tenga lugar es necesario que llevemos algo al encuentro, algo sobre lo que conversar y a partir de lo cual provocar ideas. En nuestro caso fueron esos relatos que las estudiantes habían escrito durante el Practicum. La selección de esos relatos fue libre, es decir, sin consignas previas, lo cual no significa que no sea deliberada. Ellas pusieron en juego distintos criterios. Les resultó relevante la potencialidad de la escena narrada en el texto, su valor pedagógico y su potencialidad exploratoria, el hecho de que los protagonistas del relato pudieran haber sido representativos dejando una huella en ellas, el valor que conceden a las cuestiones que en su momento les dio a pensar, cuánto ven reflejados aspectos relevantes de su pensamiento pedagógico y la apreciación de que es un relato sentido en el que se pusieron en juego. Independientemente de estos criterios la elección tuvo, a su vez, un carácter intuitivo, y es que aún no se sabe lo que va a suceder, hacia dónde devendrán las conversaciones que susciten las lecturas y las futuras versiones que se elaboren.

En la elección comienzan a imaginar que, al haber sido escritos con anterioridad y sin haber pactado un acuerdo temático, posiblemente se encuentren con tipos de escritura singulares y con temáticas diversas. Pero a su vez, existe también la posibilidad de que sean cuestiones comunes las que aborden debido a que se centran en preocupaciones compartidas, en tanto lo que va surgiendo en las prácticas, siendo de naturaleza pedagógica, es a la vez parte de algo común. En cualquier caso, esta preocupación es valiosa en tanto se sumergen en el ejercicio de imaginar, abriendo senderos de posibilidad inesperados.

Al escoger se inicia una instancia de recuerdo, un volver sobre lo andado. una experiencia de ir al pasado y de hacerlo presente. Leemos con los códigos de interpretación que tenemos en el momento que realizamos la lectura, a veces conscientes y a veces no. Pero esos códigos se van transformando con el

transcurrir de nuestras historias (Dewey, 2004). Por ello cuando leemos nuestros relatos escritos en otros momentos de nuestras vidas, nos reconocemos otros. El que lee hoy este relato, aun siendo un mismo cuerpo, no es el mismo lector que leyó la realidad cuando compuso el primer relato. Esta cualidad de la lectura retrospectiva invita a dos reflexiones: por un lado, se produce cierta extrañeza, el relato resulta algo ajeno, esto se abre a la novedad, abre la emergencia de nuevos pensamientos disponibles para la conversación, la reescritura y la indagación (Larrosa, 2003). Por otro lado, es notando eso que son capaces de afirmar cuánto se han transformado, cuánto han cambiado su mirada a la infancia y a lo educativo y cuánto han podido profundizar en la escritura y la reflexión. Volver al pasado entonces inicia un tránsito de auto-exploración del propio proceso formativo. Recuerdo, momento íntimo de volver a mirar lo vivido, lo que ponemos en el centro, lo que pensamos en el pasado desde una nueva mirada.

4.5.2.1.2 LEER Y CONVERSAR

Tras ese momento íntimo de selección del relato en el que comienzan a movilizarse sensaciones y pensamientos, llega el momento del encuentro con las compañeras. Es un momento de cierta exposición y de apertura a la incertidumbre. Un encuentro en el que hay confianza y esta es necesaria pero que siempre se abre a lo radical de la experiencia íntima que supone el escribir acerca de nuestra mirada a la vida y a lo que consideramos acontecimientos pedagógicos. A partir de aquí y en este ambiente surgen las conversaciones.

En cada reunión, leímos y conversamos acerca de cada uno de esos relatos atendiendo a dos consignas: i) Indagar pedagógicamente en lo que cada uno de ellos nos suscitaba; ii) Realizar sugerencias para orientar la reescritura del relato. Mantuvimos para este proceso tres encuentros y en cada uno de ellos conversamos en torno a un relato. En esos encuentros hubo dos momentos:

El primero de ellos es la lectura individual del relato sobre el que vamos a pensar y a trabajar. Se trata del primer encuentro con la experiencia que nuestra

compañera nos presenta. En silencio entablamos una relación con la historia que se nos pone delante. Se abre aquí nuestra imaginación intentando dar vida en nosotras a esa escena. Para eso a veces interpretamos; a veces buscamos conexión con nuestra infancia y nuestra escuela; otras veces con la formación inicial, con nuestros intereses y modos de ser, con lo que nos parece importante o llamativo. En ese diálogo que iniciamos con el relato destacamos planteamientos o escenas que nos llamen la atención, cuestiones que nos hace pensar, sensaciones que nos evoca, interrogantes que nos despierta. Eso que leemos nos invita a imaginar la vida de otros y también a recordar por evocación situaciones que hayamos vivido en las prácticas o en nuestra infancia en la escuela o algo que hayamos escrito o conversando en los seminarios. En suma, intentamos entablar una lectura que inicie un diálogo, dejando que el texto nos cuente cosas sin buscar interpretaciones, explicaciones, justificaciones, críticas o juicios. Tomamos notas, silenciosamente, en diálogo con nuestra historia y con las preguntas o inquietudes que esta lectura nos abre.

En un segundo momento ponemos a disposición del grupo nuestras primeras impresiones y comienza el diálogo. Al leer pudimos ir pensando muchas cosas, pero cuando llega el momento de poner en común se produce un silencio, no sabemos muy bien qué comentar, de qué modo hacerlo o hacia dónde orientar nuestras intervenciones. Se enuncian algunas cuestiones y otras se silencian, no siempre expresamos todo lo que pensamos. Por decisión o por imposibilidad de nombrarlo todo. ¿Qué pasa ahí? Las estudiantes se identifican con las historias de sus compañeras, son cautelosas al realizar los comentarios y recurren a discursos y a la búsqueda de ideas alternativas que sutilmente proponen a sus compañeras para que amplíen sus relatos.

Considero que esos ejercicios de pensamiento son necesarios para ponerse en relación con la vida narrada de otras personas en una conversación. Sin embargo, acuden a lugares comunes, al acuerdo, a la explicación, a la aceptación, a la identificación, a la comprensión o al silencio. Sin negar la importancia de estos movimientos del pensamiento, desde mi punto de vista y desde el enfoque de la experiencia, para que se produzca novedad y desplazamiento en una conversación fructífera era necesario interrumpir y poner en cuestión el acuerdo, la explicación y la aceptación. Mi disposición fue intentar abrir la búsqueda de significados a partir de lo que alguna estudiante

se animaba a pronunciar en voz baja y titubeante, con cierta vergüenza o temor a decir algo incorrecto y en base a lo que la lectura del relato me invitó a pensar.

¿Qué significa la ayuda? ¿Qué hay de pedagógico en el miedo? ¿Cómo miramos a la infancia? ¿Qué se produce en nosotras y en las criaturas cuando nos detenemos a cuidar de ellas? ¿Qué esconde el lenguaje que utilizamos y los discursos que elaboramos o a los que apelamos para narrar nuestra experiencia? Estas son algunas de las cuestiones que pudimos abrir para poder ir más allá de lo que en un principio fuimos capaces de mirar y nombrar o pudimos interpretar de la lectura en solitario.

He intentado en las conversaciones abrir esas palabras, esas ideas, esas cuestiones que se dicen al pasar y que quedan escondidas tras discursos en los que poco o nada se arriesga. Un movimiento que considero que se ha dado entre identificación necesaria a la des-identificación imprescindible, de la cautela aprendida a la prudencia oportuna, de los discursos constituidos al propio lenguaje in-corporado. Considero que ahí pudo radicar la clave de la apertura, en poner en el centro aquello que nos produce cierta incomodidad e incompreensión. Es necesario problematizar nuestras miradas e interpretaciones inmediatas, ciertos códigos de buen comportamiento (todas las opiniones son válidas, hay que respetar todo lo que se dice, no digas lo que piensas para no incomodar), tensionar nuestras deliberaciones y juicios, poniéndolos en cuestión sin criticar ni anularlos, sino para ir más allá de lo que esa experiencia que otras no narran como un regalo podría invitarnos a pensar a priori.

i. Identificación-desidentificación. En busca del propio sentido.

Como he expresado más arriba, el silencio tras la lectura se rompe con comentarios que nacen de la identificación. Esta identificación de la que hablo no procede de la resonancia que las historias que nos cuentan provocan en nuestro recuerdo, sino de los lenguajes comunes construidos muchas veces sin ser pensados. Desidentificarse no significa olvidarse de lo que somos o dejar de lado lo que nos es común, muy por el contrario, significa ir en busca de la propia medida. Significa explorar qué cuestiones esconde el relato, qué hay más allá de lo que se dice, de las explicaciones que se encuentran, de lo que hay de

comprensible en la historia que escuchamos. Y considero que esto requiere suspender los juicios directos y las respuestas inmediatas. Al identificarnos con la historia relatada por nuestra compañera, pudimos identificar cuestiones comunes sumamente relevantes, de esa identificación nació el descubrimiento de que todas estaban prestando atención a la relación pedagógica. Sin embargo, el movimiento de ver lo particular en lo general, la desidentificación de la que estoy hablando, no tiene que ver con negar los temas pedagógicos sino desvincularse de las respuestas situadas en lugares comunes y en discursos contruidos.

Cuando Carmen nos presenta su relato, titulado “Chin” lo resume de la siguiente forma:

“Dentro de un aula establecemos vínculos con el alumnado. Una vez que estrechamos vínculos, tomamos decisiones y actuamos viendo cual es la mejor opción. En mi relato hice “un chin”, es decir establecí un vínculo con uno de mis alumnos, con Paco. En este relato se ve cómo esa relación entre docente-alumno tiene incidencia en la manera de actuar. Además, en el escrito se habla de cómo eso puede hacer que tenga efecto en la dependencia o mejor dicho cómo puede tener “efectos negativos” ese vínculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. A partir de un hecho se ve como hay una reflexión y una toma de decisiones para así reconducir y guiar al pequeño”.

A Inma, el relato de Carmen le provoca recuerdos y encuentra una relación temática con el suyo. En su relato también narra una historia con una criatura a la que estuvo “ayudando” y aunque enfoca su reflexión hacia otras cuestiones, lo que encierran ambas historias es el hecho de ayudar a los niños y a las niñas y de establecer conexión cuando se está tanto tiempo con ellos. Ambos relatos están conectados, expresa Inma. Así es que sugiere a Carmen profundizar estas cuestiones, ya que parecen ser propias del oficio docente por haberse presentado como comunes. Sin embargo, cabe preguntarse ¿el hecho de que sean cuestiones comunes vividas en un ambiente escolar las convierte necesariamente en pedagógicas? ¿qué hace pedagógico a un acontecimiento?

Les resulta relevante para poder pensar juntas aquello que por similitud e identificación les es común, despertando una atención a la relación con las

criaturas, un tema que nos acompañará todos los encuentros y que en este caso se concreta en la dependencia que se genera y en como solventarla. Cómo podemos actuar como maestras, se preguntan, y en esta oportunidad es la ayuda, el apoyo extra que la relación les reclama lo que se pone en el centro del debate. Así en la conversación comenzamos a construir un relato que se sostiene en lo común de nuestro punto de vista, en lo compartido de las historias que vivimos.

Cuando se inicia el diálogo las intervenciones se quedan adheridas al orden de la comprensión del relato y de la interpretación si esta es compartida. En este sentido, Carmen explica sobre su relato que se relacionó con el niño para ayudarlo, y esta ayuda generó una dependencia, lo cual para ella es negativo y la acción que esa situación inesperada le requiere es resolver el problema, intervenir para atender a la necesidad detectada, alejándose progresivamente de niño a fin de extinguir esa dependencia. Una vez que Carmen brinda las claves de su reflexión, las compañeras se suman y comienzan a pensar juntas como maestras desde la lógica de la intervención, que es la lógica que tienen incorporada y ponen en segundo plano el pensar juntas a partir de la historia que se presenta. Reflexionar se convierte así en un interés por conectar lo que ya sabemos con el texto que se nos presenta: Carmen detecta un error en su decisión inicial de ayudarlo, ya que lo que hizo en lugar de brindarle autonomía le provocó una dependencia tal que el niño ya no puede actuar si no es en su compañía. Sus compañeras acompañan esa reflexión considerando que cuando detectas un problema tienes que intervenir para resolverlo.

¿Podemos ir más allá de la interpretación común? Esta similitud e identificación que encuentran con sus propios relatos nos conduce a la obstrucción de la conversación, porque, de qué vamos a hablar si ya tenemos las respuestas, si ya sabemos lo que a Carmen le sucedió, si estamos de acuerdo en la intervención que propuso, si ya comprendemos todo el acontecimiento. Pero ¿qué pasa con lo que no se dice?, ¿con lo que no sabemos?, ¿puede un relato dejarnos lugar al no saber? Si pensar a partir de las historias significa leer la realidad con códigos que ya conocemos, conectándola con nuestros discursos incorporados, el movimiento no tiene lugar, necesitamos buscar lo que el relato nos permite abrir como novedad, buscar algo que no sepamos ¿Cómo hacer eso?

La interpretación del acontecimiento que estábamos realizando se resume de la siguiente forma: hablamos de una conexión con la criatura que en su momento consideramos pedagógica porque deseábamos ayudarlo. Con el paso del tiempo creemos que esa relación provocó dependencia, y nuestro propósito ahora es la búsqueda de su autonomía. Y sumada a esta interpretación creemos que en cierto modo cometimos un error que tenemos que enmendar alejándonos gradualmente de él, dejando que haga sus cosas solito. Intentando buscar esa novedad, problematizamos la propia interpretación que junto a Carmen estábamos haciendo y abrimos la conversación en torno a las ideas emanadas de esta interpretación. ¿Qué cualidades tiene esa conexión?, ¿qué va pasando entre ellos con el correr del tiempo desde que se conocen?, ¿qué lugar ocupa la idea de dependencia en este relato?, ¿cómo nos resuena esa relación de dependencia y esa búsqueda de autonomía que propone Carmen?, ¿qué significa ayudar a las criaturas?, ¿qué propósitos movilizan nuestra ayuda?, ¿podría ser otra cosa y no dependencia? En esa interacción de pensamientos compartidos por la que fuimos transitando emergieron muchas reflexiones, pero fundamentalmente dos temas se convirtieron en el foco y quedaron resonando:

- La ayuda. ¿Qué significa ayudar? Este concepto, como tantos otros, es un término comodín que utilizamos con mucha frecuencia cuando enseñamos. ¿Cuántas veces nos detuvimos a pensar en lo que significa para cada una la ayuda? ¿Cómo se concreta? ¿Qué moviliza cuando decidimos ayudar? De esta forma fuimos intentando indagar en el concepto no para buscar una definición sino para más bien para ir atribuyendo un sentido personal y subjetivo a lo que hacemos y pensamos.
- ¿Y si todo ese movimiento relacional entre Carmen y el niño no fue un error sino un tránsito? De esta forma pensamos que quizá esta secuencia tiene que ver con la idea de que en la vida del aula tomamos decisiones que consideramos adecuadas de forma contextual en un momento y bajo ciertas circunstancias particulares. Cuando esas circunstancias particulares cambian necesitamos tomar nuevas decisiones y ese movimiento es permanente. Es posible que muchos de los aprendizajes que ambos realizaron no hubieran tenido lugar si el

niño no hubiera pedido ayuda y si Carmen no hubiera respondido a esa llamada.

En todo caso cabe aclarar que estas ideas fueron movimientos en nuestro pensamiento, no se configuraron como alternativas a las reflexiones previas, ni partieron de la premisa de que lo que Carmen pensaba y nosotras junto a ella, fuera incorrecto. Sino que, lo que procuramos fue abrir senderos de interpretación de la realidad como un modo siempre en movimiento de estar frente a la realidad. Abriendo conceptos e ideas que a veces cerramos de manera concluyente hacia la posibilidad de otras ideas que no han de ser tomadas como concluyentes y definitorias. En este sentido, la riqueza de esta conversación tiene más que ver con una disposición al pensar que con la búsqueda de verdades o respuestas definitivas. Se trata de una conversación, un partir de sí con la historia que nos permita tirar de los hilos críticos que nos presenta. Problematizar los temas, hacernos preguntas y mover los significados del lugar de la comprensión al lugar de la inquietud pedagógica para abrir hilos de sentido. (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Lo que requiere detener los juicios inmediatos, buscando otros sentidos de interpretación conectados con lo que somos y deseamos y no tanto con lo que se espera que hagamos o esperamos hacer de manera automática. Para esto, en la conversación ha sido necesario des-identificarnos, aparcando las conclusiones a las que llegamos cuando todas pensamos lo mismo para buscar la propia medida, los propios sentidos y significados.

ii. Cautela-prudencia. Deliberación y juicio

Los silencios tras la lectura que pretenden abrir la conversación, como he planteado con anterioridad, a veces se rompen con comentarios cautelosos. Las estudiantes escuchan lo que sus compañeras presentan en sus relatos y expresan acuerdos, opiniones favorables, frases tímidas que incluso llegan a resonar superficiales. Aunque a veces, con voz titubeante se animan a proponer alguna idea para que amplíen el relato siguiendo los lineamientos propuestos por la compañera autora. Estos comentarios dichos con cautela, con un cuidado especial para no herir o no contradecir, enmascaran algo que más que abrir el

pensar juntas, lo sellan. Y se producen silencios que pueden ser fructíferos como pudimos notar en la conversación en torno al relato de Patri titulado “Miedo”.

¿Podemos saber el origen de las actuaciones de nuestros alumnos y alumnas? En concreto mi relato se centra en Dani, un alumno de 6 años, cuya reacción me sorprendió ante una propuesta de actividades. Se le veía bastante triste y la palabra miedo fue la gran protagonista de su respuesta y por lo consiguiente, lo es de mi relato. A partir de ahí, una gran cantidad de preguntas e hipótesis se me pasaron por la cabeza y con la ayuda de la escritura reflexiva he podido hacer un recorrido de las posibles causas que hacen que Dani tenga esta actitud.

En efecto, lo provocador de este relato para Carmen y para Inma fue toda esa interesante exploración causal que va dando Patri a la situación problemática que detecta. Parecieran decir: “conozco perfectamente de lo que hablas y has hecho un diagnóstico a la perfección, no se te ha olvidado nada”. Hay una comprensión de la situación y una capacidad para poder analizar y dar respuestas en tanto poseen el conocimiento que necesitan para enunciarlas. No hay mucho más que saber.

Sin embargo, parece generarles tensión la falta de respuestas, y de forma muy sutil, le recomiendan que además de buscar las causas del problema proponga soluciones alternativas. Esperan que quien escribe el relato muestre las claves de lo que es correcto. En ese momento del encuentro la conversación podría haber discurrido en la exploración de esas posibles alternativas, sin embargo, decidimos conversar sobre el Miedo, que es el título que Patri dio a su relato. Esta idea parece pasar desapercibida en un primer momento y se encuentra más vinculada al acontecimiento mismo que al relato que construye posteriormente y la interpretación primera que tentamos. Tiene que ver con que cuando el niño manifiesta su temor a ella le suceden cosas, le incomoda ese miedo, no lo encuentra pedagógico lo que le lleva a dar una respuesta rápida que subsane y extinga ese temor de la criatura.

Para movilizar la atención del diagnóstico y de la intervención hacia la exploración pedagógica pensamos qué significa el miedo, qué nos provoca y demanda el miedo de una criatura como maestras, en qué se sostiene la necesidad de buscar las causas de una situación que consideramos problemas y

qué nos sucede cuando una criatura no acoge nuestras propuestas. Es que quizá, pensamos juntas, ese miedo tiene que ver con algo propio del arriesgarse, del exponerse, del equivocarse; algo propio de lo que se vive en un aula como dinámica de la relación con la enseñanza.

Inma interviene al respecto y nos cuenta que en nuestras clases intentamos tenerlo todo bajo control, que todo vaya bien, que todo sea idílico, si algún niño o alguna niña no quiere hacer algo que le proponemos entonces inmediatamente pensamos en cómo solucionarlo. Y Carmen agrega que, si en sus clases se encuentra a un niño que está mal, la necesidad inmediata es actuar para que esté bien en sus clases. El malestar de cualquier criatura parece interpelarlas, y la respuesta automática es hacer algo, modificar sus actuaciones para que las criaturas no se sientan o no se comporten como deberían actuar y sentirse desde sus propias lógicas.

Y aquí se produce un silencio, no tenemos respuestas más que las que ya enunciamos con anterioridad en la conversación. Entonces intentamos desplazar la mirada del miedo del niño, del diagnóstico y las tareas, a pensar en que quizá en una situación tan compleja como es la relación con la infancia, en ese ejercicio de acercarte a la criatura y en la acción de prestar atención es justamente donde se produce algo, es en la atención, en la disposición a mirar y a cuidar de él donde algo acontece.

Si pausamos y detenemos el diagnóstico, la intervención o la atención inmediata a esa necesidad pudimos ver que Patri hizo algo más que eso. Patri prestó atención, se preocupó, se acercó, lo observó por varios días, comenzó a mirarlo, a escucharlo. Ese miedo resonó en ella, le hizo pensar en sus propios miedos y cómo habría querido que fueran atendidos en su infancia. Consideró que el miedo no es pedagógico y no lo quiere en sus clases. Todo esto, lo no aparente, lo que pasa desapercibido en la relación que una maestra establece con sus alumnos y sus alumnas, es lo realmente importante, es que lo va haciendo algo en el otro, lo que va posibilitando todo lo demás: que aprenda a leer y a sumar o que pierda el miedo y adquiera confianza en sí mismo. El detenernos a pensar en los acontecimientos alimenta nuestra mirada y nuestro juicio.

Pudimos pensar a través de los miedos en general lo que significa el miedo para nosotras, la situación que la criatura estaba viviendo le recordó a Patri situaciones de infancia que querría eliminar de su práctica. El niño con su miedo le interpela. Se provoca un encuentro intersubjetivo que pone en diálogo tu miedo con el de la criatura. El niño hace una lectura de tu cuerpo y siente que es cuidado, tú haces una lectura de su historia y piensas (más allá de la búsqueda de causas) cómo ese miedo resuena en ti como Patri niña y hoy como esa niña que se hace maestra, con la huella que esa historia tuya te ha ido dejando.

Lo que podríamos pensar es que las tareas que proponemos a las criaturas serán siempre acogidas de forma diferente por más motivadoras, divertidas, interesantes, pensadas, innovadoras que nos resulten. Más allá de nuestras expectativas como maestras habrá niños y niñas que tendrán miedo, o que no sabrán hacerlas, o que no querrán hacerlas y entonces nos preguntamos ¿Qué hacemos con eso?, ¿qué hace Patri ante esa situación? ¿qué decisión podemos tomar?, ¿qué nos hace pensar la reacción del niño sobre nuestro oficio y sobre nuestro propio hacer y estar?

Patri comienza a rumiar estas preguntas, las acoge como aperturas para pensar, no tiene respuestas y se manifiesta de acuerdo. Las abre y las deja reposando. En esta conversación desplazamos la atención del diagnóstico/atención a las necesidades, al juicio y la deliberación acerca de lo adecuado. Y esto pudimos hacerlo preguntándonos por el acontecimiento ¿qué significa el miedo en un contexto educativo? Y abriendo resonancias: ¿Qué nos sucede a nosotras con el miedo de las criaturas?, ¿qué sucede cuando no responden cómo esperamos?, ¿qué hay de pedagógico en este relato?

Las preguntas pedagógicas provienen de cómo la realidad nos interpela, evoca nuestro recuerdo y nos permite proyectarnos hacia el futuro. Ese niño tiene miedo, para mí el miedo no es pedagógico, yo lo sufrí y no lo quiero en mis clases, y podemos sustituir el miedo por una infinidad de acontecimientos más propios de la vida de un aula. Lo que queda abierto y resonando es ¿qué voy a hacer con eso como maestra? La conversación se pausa en esa pregunta, que queda latente como una cuestión pedagógica, como una llamada a nuestra atención. Que podemos dejar lugar a las preguntas y a las resonancias pausando las respuestas y las acciones, que deliberar y emitir juicios acerca de lo adecuado

en cada situación será algo propio del oficio, que la reflexión serena sobre la enseñanza, que es personal y subjetiva y que está vinculada a la experiencia es algo que se cultiva en el camino y que no se traduce en una finalidad, en una respuesta única y definitiva, aunque esta sea cautelosa.

Y nos muestra que, a veces, necesitamos ejercitar la prudencia, en la conversación y en nuestras aulas. Que a partir de comentarios cautelosos se pueden abrir conversaciones significativas sin ser irrespetuosas con lo que el otro nos presenta, reconociendo que podemos pensar juntas a partir de lo que la experiencia narrada trae como apertura. Si nos hubiésemos detenido a pensar en las posibles intervenciones que Patri podía incorporar a su relato, tal vez, habríamos desvirtuado y manipulado lo que ella quería contar con su texto: El Miedo y su relación pedagógica con él.

iii. Del discurso en busca del lenguaje propio. Lo que esconden las palabras.

Inma nos propuso leer su relato titulado: La predominancia de la negatividad en las aulas.

El lenguaje es una herramienta constantemente presente en nuestras vidas y especialmente en las aulas. La forma en la que nos comunicamos con nuestros alumnos y con nuestras alumnas estructura nuestros vínculos con ellos y el ambiente que se genera en el aula. Sin embargo, en la mayoría de las clases a las que he acudido como alumna de prácticas se emplea un lenguaje negativo en el que nunca se reconocen los méritos del alumnado, sino que se destacan constantemente sus errores y aspectos a mejorar. ¿Por qué ocurre esta situación? Si todo el mundo afirma la necesidad de sentirse respaldado por quienes aprecia y le rodean, ¿por qué los adultos no somos capaces de emplear un lenguaje positivo con la población infantil?

Con su relato que quiso expresar en tono de denuncia nos invitó a centrar la atención en el lenguaje que utilizamos. Nos plantea la necesidad de utilizar un lenguaje positivo con las criaturas. Se trata de un relato que adquiere forma de ensayo. El relato resulta a sus compañeras interesante en dos sentidos, por un

lado, plantea una situación que puede ser muy frecuente en las aulas y ante la que se van a encontrar en las escuelas cuando sean maestras: el control de las conductas y, por otro lado, con el relato pueden pensar en una posible solución a dicho problema, es decir, es un relato relevante en tanto tiene como tema una situación/necesidad a la que van a enfrentarse, es un relato verosímil.

Sus compañeras pueden apreciar el valor del relato en tanto plantea tres escenarios, un ejemplo de una maestra que “lo hace bien”, es decir, que utiliza el lenguaje positivo. Otro ejemplo de una maestra que “no hace lo que hacía la otra” porque utiliza un lenguaje negativo lo cual repercute de manera contraproducente en la conducta de las criaturas y en el clima de clase. Y por último una crítica social donde Inma se hace preguntas. Carmen, en un análisis técnico del relato, se pone en el lugar de la escena y piensa en la dificultad de aplicar el lenguaje positivo como técnica en niños más mayores, ya que, si les han hablado negativamente durante toda su escolarización, estarán tan acostumbrados que cuando les hablas positivamente no se lo creen. A la par, Patri le recomienda que para ampliar el relato podría incluir un análisis de cómo ella cree que influiría el hecho de cambiar las conductas a través de remarcar a las criaturas lo que hacen bien. En definitiva, le propone que ponga en práctica y analice los efectos y los resultados de esa aplicación, “como docente en prácticas he aplicado el lenguaje positivo para mejorar el clima de la clase, entonces ahora me pregunto ¿cómo les ha afectado a los niños esta intervención? ¿he apreciado alguna mejora? ¿a qué dificultades me puedo enfrentar si aplico la técnica del lenguaje positivo?

Si Patri en su relato nos proponía posibles causas de un problema sin aportar soluciones, el relato de Inma se centra principalmente en el análisis de dos situaciones que considera opuestas siendo una positiva y la otra negativa, sugiriendo con ello la forma más adecuada de hablar a las criaturas. Esto nos conduce en un principio a centrarnos en un análisis del relato de orden técnico. Que de haberlo continuado nos podría haber conducido a movilizar y poner en relación conocimientos con experiencias, lo cual podría haber sido positivo pero nuestro propósito no era teorizar sino conversar a partir de la historia que nuestra compañera nos narraba dejando al margen interpretaciones, explicaciones, comprensiones. Así es que nos entregamos a un intercambio en el que fuimos dando cuenta de lo que había de vida encerrado en lo que narró

de manera algo abstracta y en tono de generalización. ¿podemos desmembrar lo que esas ideas encierran de vida? ¿cómo podemos pensar el oficio docente a partir de tu relato? ¿qué hay de experiencia? ¿dónde estás tú? ¿Qué cuestiones moviliza ese relato?

En este sentido nos centramos en el tema de reflexión que Inma parecía proponernos: el lenguaje y la palabra adecuada. Se nos ocurre hacer movimiento del comprender el lenguaje como técnica que condiciona las conductas hacia la consideración del lenguaje como aquello que está sostenido en la mirada que tenemos de la infancia. Pudimos observar dos posicionamientos pedagógicos distintos.

- El lenguaje desde una visión técnica de la enseñanza. Sostenido en la intervención pedagógica radicada en la detección de necesidades, en la socialización, en la modificación de las conductas.
- El lenguaje como manifestación de la subjetividad docente. Sostenido en la mirada a la infancia y la relación pedagógica.

El relato parece sugerirnos y nuestra conversación gira en torno a esta cuestión, que podemos pensar en el lenguaje, sea este positivo o negativo, como una técnica que aplicamos para modificar, controlar o modelar conductas, como una forma de remarcar a los niños cuales son los comportamientos adecuados y cuáles no lo son. Pero también podemos pensar en el lenguaje desde una concepción relacional. El lenguaje como aquello que se pone de manifiesto cuando estamos con las criaturas, que está presente permanentemente, y que nace y se sostiene en nuestra propia concepción de la infancia y de lo educativo. Que el lenguaje es algo más que un recurso técnico/didáctico, sino que el medio a través del cual nos relacionamos. Nuestra forma de asumir y concebir a la infancia y nuestros propósitos educativos, es decir: lo que son y pueden llegar a ser, lo que hacemos y esperamos que ellos hagan, es lo que modela el lenguaje con el que los nombramos y las palabras que enunciamos. Es en la palabra donde nos ponemos en juego en primera persona. Entonces llegamos a pensar que quizá, lo que necesitamos trabajar es esa visión ¿Qué entiendo yo que es importante cuidar y cómo voy a cuidarlo?

¿Cómo miramos a la infancia? ¿Qué creemos que es la infancia? En esas preguntas, en esta visión acerca de lo educativo es donde se sostiene y

manifiesta el lenguaje. En el discurrir de la conversación vamos imaginando que el lenguaje no emerge como aplicación de una técnica de refuerzo positivo aprendida en la Universidad, que, aunque sea valiosa es insuficiente para pensar en las palabras que utilizamos permanentemente para acercarnos a las criaturas. Aunque tengamos presente y operando en nosotras el concepto Pigmalión y sus efectos (nombrados en el relato inicial), la cuestión del lenguaje con el que nos relacionamos y nombramos a las criaturas nace de las propias concepciones acerca de cómo son los niños, de lo que es importante cuidar, de lo que necesito enseñar y de lo que considero tienen que aprender, de nuestras expectativas acerca de cómo tienen que comportarse. Toda una serie de propósitos educativos y de una concepción de la infancia y sus necesidades. Las palabras ya no son solo palabras que actúan sobre ellos o imprimen conductas o pensamientos, sino que son todo lo que nosotras esperamos, creemos y deseamos que sea la infancia y nuestros propósitos pedagógicos. El relato parece sostenerse en esas ideas, o al menos es lo que nosotras nos permitió pensar.

Tal y como Carmen lo expresó, escribiendo ordenamos y estructuramos el pensamiento y yo agrego que conversando o leyendo lo que otras compañeras escriben, descubriendo distintos modos de nombrar la realidad y de mirarla lo desestructuramos. Tensionando el lenguaje construido como un discurso (lenguaje positivo vs lenguaje negativo, por ejemplo) y poniéndonos en relación y conversación con las palabras que solemos utilizar, es que quizá podemos desplazar sentidos pedagógicos, indagar en nuestras concepciones más profundas y en nuestros modos de mirar y de concebir lo educativo y la infancia. Y esto es lo que en este encuentro intentamos hacer al pensar en lo que Inma nos proponía: El lenguaje y su utilización.

4.5.2.1.3 REESCRIBIR EL RELATO

El momento de la reescritura es el de volver a la calma, un momento íntimo donde poner a dialogar las nuevas ideas que fueron surgiendo al compartir y conversar. Es el momento del silencio creativo que requiere pausa y sosiego, en

el que dejar que los pensamientos que han quedado en el aire tocándonos se adentren en nosotras resonando y nos permitan hacer algo con ellos. Si la conversación es salirse, la reescrita es volver a entrar, dos momentos de la reflexión, pero se trata de un salir sin desconectarse de la propia experiencia, de lo que se es y un volver dentro sin desvincularse de las vivencias compartidas, de los textos dichos en voz alta que emanaron del compartir.

Este momento de reescritura está estrechamente vinculado al anterior. Con las conversaciones, cada una de las autoras fue re-interpretando sus relatos, amplificando descripciones, comprensiones e interpretaciones (Dávila, 2014), junto a las resonancias que, tras cada encuentro fueron perdurando o haciendo huella. Algo de lo que conversamos, pero no todo, queda en nosotras dando vueltas, algo de todo eso atravesará la barrera del silencio, se expondrá y se manifestará en nuestro nuevo relato. Porque lo que conversamos, lo que en los encuentros sucedió, no se convierte en lo que a cada una nos sucedió. En el encuentro se construye un relato común, compartido, pero lo que cada una de nosotras nos llevamos es una interpretación a partir de la que cada una construye su propio relato.

En las reuniones hemos hablado de cuestiones diversas, desde varias aristas diferentes, en torno a lo que nos provocó su relato, hemos conversado acerca de lo que nos hizo pensar. Procuramos dejar de lado la literalidad, la comprensión del texto, la explicación de la realidad, aunque no siempre lo conseguimos. Para abordar la conversación desde lo que el relato puedo abrir. Ahora queda en manos de las estudiantes poder distinguir nuestro relato co-construido, lo que nosotras compartimos a partir de su relato, de lo que a ellas les resuena o les abre esa conversación. Se produce un caos por la condensación de palabras, ideas, puntos de vista, preguntas que no son tuyas, aunque nacen de su historia, sino que son de todas, son comunes. Les queda el camino de construir su nuevo relato poniendo en relación su historia inicial junto a las resonancias de una conversación a varias voces.

Para las estudiantes autoras, algunas de las cuestiones que nacieron en las conversaciones pueden resultar relevantes e interesantes, pero otras no; algunas cuestiones pueden resultarles comprensibles y asimilables, otras no; algunas se les presentan nombrables, significables, y otras no; a algunas de ellas

podieron y decidieron darles sentido y a otras no. Y hay otros tantos elementos que se abandonan, que se pierden, no son ni siquiera escuchados.

Muchas de esas cuestiones ahora habrán quedado latiendo en mí, pero solamente en mí. En algún sentido pude nombrar lo que se dijo, pero no la huella que eso que enunciamos dejó en cada una de las estudiantes, se trata de mi relato acerca de las conversaciones en un encuentro intersubjetivo. Sin embargo, en este momento de la escritura emanan de ellas y con ellas sus propios relatos intersubjetivos y es lo que ante nosotros se convierte ahora en un nuevo relato comprensible, interpretable, analizable, asimilable, con la capacidad de abrirnos nuevos interrogantes, preguntas y reflexiones.

Es oportuno considerar qué son y que no son estos nuevos relatos. Son escritos que conservan la naturaleza del relato anterior, en el orden de que son oportunidades o espacios y tiempos para pensar, para abrir preguntas, para explorar en nuestro recuerdo e ir dando un propio sentido a la experiencia. Y esto que conservan es también lo novedoso, lo “distinto”, porque esa vivencia inicial narrada en un momento de la formación fue puesta a disposición del grupo para pensar juntas a partir de ellas y esta experiencia de conversar es la que ensancha, profundiza y desplaza la vivencia inicial. Lo novedoso es la resignificación, volver a dar sentido a lo vivido, pensando y narrado. Es la experiencia de escribir, conversar, reescribir; el proceso por llamarlo de alguna manera; lo que aquí se pone en juego al ser dotado de nuevos sentidos y significados. Los relatos a partir de los que trabajamos son experiencia que, si bien son nuestras en algún sentido, ya no lo son a ojos de quienes miran desde un lugar distinto al inicial y junto a otros ojos que aportan y narran la impresiones que esas experiencias les provocan. Los nuevos relatos no son productos mejorados de la versión inicial, no inducen teorizaciones, no expresan críticas ni correcciones, son la experiencia intersubjetiva de volver a mirar con otros ojos las propias experiencias.

La re-escritura es un momento de silencio ruidoso, de volver a nosotras mismas junto al murmullo provocado por lo que juntas pudimos poner en común. En este silencio y movidas por ese murmullo los relatos se transforman incorporando nuevas ideas y suprimiendo o sustituyendo unas por otras. De los tres relatos, alguno de ellos fue modificado significativamente y alguno

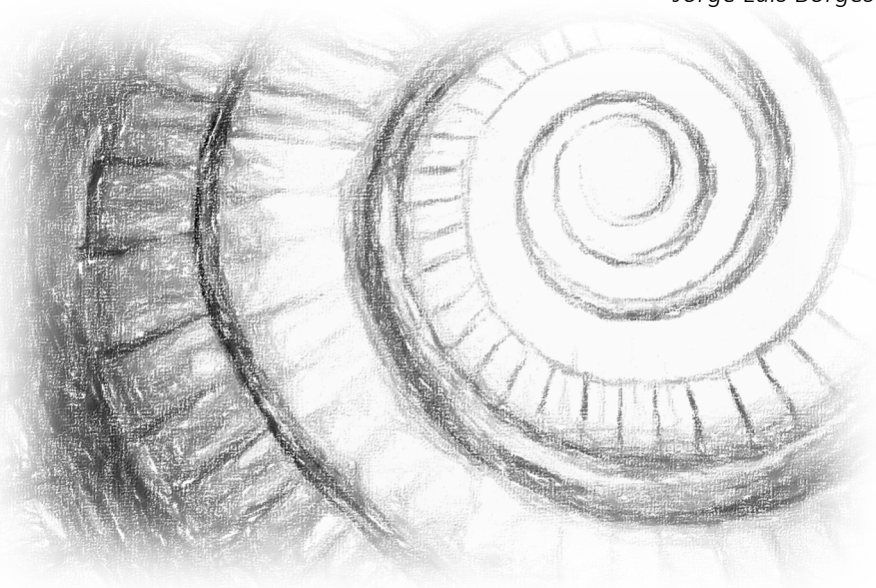
sutilmente. En este sentido el relato de Carmen puede parecer el mismo”, porque empezó a darle vueltas y decidió retocar y profundizar más en algunas ideas. Por otra parte, el relato de Inma se modificó tanto que parece ser otro, ya que intentó partir de una historia concreta que antes no tenía, le dio otra estructura, y “porque la distancia y las conversaciones le dieron una perspectiva sobre el tema que antes no tenía.

5 INVESTIGAR LA EXPERIENCIA DE ESCRIBIR

-Aperturas-

Me dijo que su libro se llamaba el Libro de Arena, porque ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin.

Jorge Luis Borges



Llega el momento de cerrar el trabajo, y de exponer algo de lo que ha quedado resonando de una experiencia de investigación que ocupó varios años de mi vida. Pero se trata de un cierre, que no final, porque las historias siempre quedan resonando y porque muchas cuestiones que he abordado se han convertido en provocaciones para seguir la marcha.

Este apartado se estructura en tres momentos: En el primero doy cuenta de los hallazgos más relevantes que se estructuran a partir de lo que considero los tres contextos del Practicum necesarios para movilizar la experiencia y los saberes: Vivencias, escritura y mediación. El segundo momento es autoexploratorio, la huella que en mí ha ido dejando la experiencia de escribir y en lo que ha significado encontrarme con el estudio complejo de la experiencia, los saberes docentes y la escritura. Y para finalizar, expreso brevemente lo importante que ha sido el acompañamiento de mis directoras a partir de lo que significan los gestos y las palabras en términos pedagógicos y cierro el trabajo manifestando como una impresión personal, que el acto de investigar-se y de escribir desde sí, explorando lo que somos y vamos siendo, es un acto que entraña una gran exposición y un ejercicio de valentía, agradeciendo y reconociendo el lugar que las estudiantes han ocupado para la investigación y respecto a mi formación.

5.1 VIVENCIA, ESCRITURA Y MEDIACIÓN

Llega el momento de presentar el conjunto de ideas y pensamientos que emanan de la propia investigación, es decir, reordenando y resignificando los hallazgos más relevantes en relación con el foco de estudio a fin de profundizar en lo ya dicho y abrir algún nuevo pensamiento pedagógico, novedad en un sentido no universal sino interno a la investigación. Este foco ha sido: Estudiar el desarrollo de saberes experienciales en la formación inicial de maestras y de maestros durante el prácticum a través de procesos de escritura reflexiva.

En la propuesta que estudié, la formación inicial en el Grado de Maestros y de Maestras y más en concreto el Practicum son el contexto general de la investigación. Y se concretó en dos grupos de estudiantes y sus dos tutoras profesionales. La pedagogía narrativa o de la experiencia fue el marco metodológico que sostiene las visiones pedagógicas de las tutoras y que se concreta en las propuestas que realizan a los y las estudiantes. Y la escritura es el instrumento para desarrollar los saberes docentes. Centrada en la experiencia de las estudiantes, la relación entre el desarrollo de saberes experienciales y la escritura fueron el foco de atención a través del cual se concretó mi indagación. Esto último es lo que pretendo traer al centro de este apartado y espero que sea su hilo conductor. Sin embargo, dado que los contextos en la formación son fundamentales voy a estructurarlo en torno a lo que considero es el contexto del prácticum: el del aula como un lugar de vivencias, el momento de la escritura en casa y los tiempos de mediación en la Universidad. Esta decisión estructural no responde sólo a la relevancia de pensar en los contextos de la formación inicial sino también a lo que entiendo como uno los puntos de tensión más importantes que he encontrado en este estudio; esto es, que las y los estudiantes, al comienzo de las prácticas, consideran casi exclusivamente el escenario del aula y la escuela como el espacio de aprendizaje del Practicum. Tal es así que esta apreciación acerca de la existencia de este triple escenario, que a priori puede presentarse como obvia o irrelevante, para el sentido de mi tesis es un elemento fundamental para tener en cuenta. Es por ello por lo que propongo que es sumamente necesario en la formación inicial establecer un equilibrio entre estos espacios y dar a cada uno de ellos el lugar de importancia que poseen. Vivencias, escritura y mediación son los tres ejes en los que se sostiene y estructura, desde mi punto de vista, un saber que se construye a partir del pensar detenido junto a otros y a otras a partir de las vivencias; un saber al que en esta investigación he nombrado, inspirada en diversos autores, un saber de la experiencia.

5.1.1 EL AULA, CONTEXTO DE VIVENCIAS Y DE RELACIÓN

Tal y como he expresado en el párrafo precedente, es frecuente que los y las estudiantes comiencen las prácticas bajo la consideración de que la riqueza y el valor del Prácticum radica casi exclusivamente en el acto de ir a las escuelas. Esto es razonable ya que se están formando para eso y con frecuencia han escogido esta carrera porque “les gustan las criaturas”. Ir a la escuela es un momento emocionante, y acuden con sus cuerpos y su presencia, con lo que son y saben. Esto que son y saben está atravesado por deseos, expectativas, propósitos, conocimientos y experiencias que se presentan encarnadas en ellas y en ellos de los que no son del todo conscientes, sino que se alojan en una dimensión intuitiva, tácita o experiencial. En este caso no se les ha propuesto ninguna actividad previa de planificación, de observación, de actuación o de preparación y aunque esto hubiera sucedido posiblemente quedaría en un segundo plano y en el orden de lo académico y cognitivo. Van a la escuela por primera vez en muchos años, pero ahora asumiendo otro rol: como maestras en prácticas, van a vivir la experiencia dejándose llevar por lo que suceda. Pero este “ir a vivir” no es un acudir en vacío, cuando los acontecimientos se van haciendo presentes, cuando el otro y lo otro se hace presente, emerge todo ese universo de expectativas, deseos, conocimientos y experiencias. Esta afectación que la vida les provoca es un acontecimiento crucial en las prácticas, una oportunidad para sacar a la luz las miradas, las concepciones, los prejuicios, las ideas, los modos particulares de ser, estar y actuar, una oportunidad para conocerse y descubrirse a sí mismas y sí mismos como docentes. Es una oportunidad que, desde la Universidad, no deberíamos dejar escapar.

5.1.1.1 *LO QUE EMERGE AL ESTAR EN EL AULA*

Me gustaría detenerme un momento en eso que emerge, destacando que aquello que puedo presentar es una minúscula porción de la vida que viven, que es particular, singular y contingente y que no pretendo con ello esbozar una

generalización o universalización, sino narrar lo que he sido capaz de conocer e interpretar.

Siendo el contexto de la acción, la escuela se presenta como un espacio de experimentación y de práctica docente bajo la concepción de que poner en práctica la mayor cantidad de veces posibles lo que han aprendido y lo que piensan acerca de lo educativo les va a permitir ser más experimentadas. Y se presenta también como un espacio para constatar o contrastar lo que han aprendido en la Universidad y lo que piensan acerca de lo que es adecuado, de forma deductiva esperan que, aplicando las teorías aprenderán a ser mejores maestras. Sin lugar a duda, efectuando estos ejercicios algo se aprende, pero me surge una pregunta crucial: ¿dónde queda el lugar de la reflexión del maestro? ¿dónde su pensamiento? ¿pueden construir un saber encarnado aplicando y experimentando? Considero que estas preguntas pueden constituirse como una llamada de atención para la tutorización académica, sin negar ni anular lo que las y los estudiantes hacen intuitivamente es posible ir más allá de eso creando espacios para la reflexión, el pensamiento y la conversación sobre la práctica.

En un orden similar de cosas, el foco inicial de las y los estudiantes está puesto en la detección de necesidades que instrumentalizan conociendo al alumnado. Conocer a cada criatura en profundidad, sus historias, sus capacidades, sus gustos, sus deseos, para poder adecuar la enseñanza de forma individualizada, interviniendo cada vez que detectan una necesidad para solventarla. Algo que se pone en tensión cuando se dan cuenta que hay un “grupo clase” numeroso, y que cada niño y niñas son singulares. Es una tensión que les resulta muy difícil de habitar y les genera inquietud y frustración. Y tienden a resolverla buscando y estableciendo unos márgenes de normalidad, entendida como “lo que hace, desea y necesita la mayoría”, e intentando atender de manera más individualizada a aquellos que, por no estar dentro de los límites de lo general, necesitan más ayuda y apoyo para que esas criaturas puedan conseguir los objetivos propuestos y alcanzar con más trabajo, esfuerzo y dedicación, lo que la mayoría consigue.

Esta idea acerca de la atención a la diversidad parece estar arraigada en lo que han aprendido durante la formación inicial y en el marco de posibilidades que la

institución escolar les ofrece. Sin juzgar si esta visión que poseen es adecuada o no, considero necesario pensar en que es sumamente importante movilizar esta visión de la individualidad a la singularidad y de la normalidad a la pluralidad. Esta idea fue explorada fundamentalmente en el capítulo del libro que presento en este compendio y es ahí donde justifico esta necesidad y expongo las potencialidades de ese movimiento.

En este momento me gustaría resaltar que, si en la naturaleza del oficio se encuentra la relación pedagógica, una relación que establecen aquellos “maestros que dejan huella”, para que esta tenga lugar es necesario asumir que el aula es un lugar donde múltiples historias se encuentran y donde se crea un relato compartido (un curriculum) en la presencia y emergencia e interacción de las múltiples singularidades. El aula es un espacio plural y las personas singulares, establecer relación pedagógica requiere el reconocimiento y la aceptación de esa realidad, desde la formación inicial hemos de atender este movimiento, estableciendo vehículos que pongan en cuestión aquellas ideas que parecen nacer del sentido común. Pensando quizá dónde radica la necesidad pedagógica de conocer a las criaturas y tensionando las ideas de normalidad, necesidad, diversidad, individualidad; a fin de explorar los sentidos y los significados que poseemos, de dónde nacen y a que inquietud e intereses responde y el junto a esto, buscar el modo en que podemos construir nuestros propios sentidos y significados pedagógicos.

Pensando a partir de los planteamientos desarrollados en el marco teórico acerca de la domesticación del maestro propuestos por Masschelein y Simons (2014), me atrevo a afirmar que las y los estudiantes no están exentos de padecer esta particular circunstancia. En sus diarios, relatos y sobre todo en las planificaciones narrativas, realizan reflexiones y plantean actividades e intervenciones sostenidas en abandonar el libro de texto para sustituirlo por actividades y materiales creados por ellas y ellos o que encuentran en internet, que sean divertidos o entretenidos, a través del juego y la hiperactividad, que motiven al alumnado a ser artífices de sus propios procesos para obtener aprendizajes significativos. Estos discursos y visiones de forma tácita o literal aparecieron de manera escrita u oral en innumerables ocasiones. Lo que me lleva a pensar que es un discurso que fue incorporado sin ser pensado, es la particularidad forma de presentarse: emergen en las mismas situaciones, para

dar respuesta a las mismas problemáticas pedagógicas y casi con las mismas palabras una y otra vez.

Por este motivo considero que forma parte del orden de las creencias. Cuando escuchas estas ideas y las repites (a mí me ha pasado) parecen tan razonables que se convierten en indiscutibles, se trata de un pensamiento que se ha configurado casi como algo natural, propio y esencial de la educación. Tan solo con este argumento podría justificar mi consideración de que es necesario poner en cuestión, en la formación inicial eso que se ha configurado como una realidad. Pedagógicamente creo que es necesario pensar y detenerse cuando todos pensamos lo mismo sobre cualquier cuestión. Desde la Universidad podemos poner en el centro de la conversación, juntos a los y las estudiantes en las prácticas, la discusión de que si el aburrimiento, la diversión, el libro de texto, la motivación, etc. son cuestiones pedagógicas o no lo son, para poder darle sentido personal y para darnos cuenta de donde se sostienen nuestras acciones, juicios y decisiones. Desde la situación que he investigado, pienso que una herramienta potente para abrir ese pensamiento es la planificación narrativa y la reflexión tras la acción que las tutoras han invitado a los y las estudiantes a realizar.

Cuando acuden a sus prácticas no saben qué tipo de maestros y de maestras van a encontrarse. A veces se encuentran con prácticas que consideran innovadoras y esto les provoca un sentimiento de satisfacción porque están convencidas de que van a aprender mucho observando e imitando las estrategias que se ponen en práctica como un registro técnico para las acciones que desarrollarán en el futuro. Otras veces encuentran prácticas que consideran tradicionales, y el sentimiento es totalmente opuesto, sienten que no van a aprender nada porque no han tenido la suerte de una realidad enriquecedora, como si ese texto a leer que es la realidad (Larrosa, 2003) nada les estuviera contando. Ante cualquiera de esas dos situaciones, pero fundamentalmente frente a la segunda, los y las estudiantes manifiestan cierta inquietud y tensión, porque notan que hay un distanciamiento insalvable entre la universidad y la vida real, tienen la sensación de no haber aprendido nada o de que lo que han aprendido está desvinculado de la realidad. ¿Deberíamos desde la universidad buscar contextos de buenas prácticas para ofrecer los espacios que los y las

estudiantes reclaman? Es una pregunta que no sé muy bien cómo responder pero que me invita a pensar.

Independientemente de cuestiones institucionales y organizativas que hacen casi imposible concretar esa realidad, considero que existe una limitación humana y ética ¿deberíamos nosotros definir qué entendemos por buenas prácticas, y evaluar a los maestros y a las maestras que ofrecen sus aulas a la universidad y a los estudiantes? ¿Somos capaces técnica y moralmente de afrontar esa selección? Podríamos imaginar también la creación de una escuela universitaria donde las y los estudiantes pudieran realizar sus prácticas profesionales, sin embargo, este espacio controlado y aséptico estaría emulando una realidad que no existe y distaría enormemente del contexto escolar con el que se encontrarán cuando sean maestras y maestros, pero en contraposición se estarían formando profesionales con potencial transformador. Independientemente de estas cuestiones que desde la Universidad podríamos atender he de destacar que muchos de los contextos que, a priori, parecieron al estudiantado ricos luego no lo fueron tanto y que esos que se les presentan como pobres para el aprendizaje a veces no son tan pobres como parecen. Como sea, considero que el contexto de las prácticas requiere de una mediación y un acompañamiento por parte de tutores académicos que les inviten a pensar y a reflexionar a partir de las vivencias, a buscar los sentidos y significados personales, a abrir preguntas y a suspender los juicios inmediatos, a poner en cuestión sus miradas abriendo otras realidades.

5.1.1.2 EL ENCUENTRO CON EL OTRO, LA OTRA Y LO OTRO

El momento de las prácticas es un contexto de aparición del otro, la otra y lo otro. Una aparición que puede hacerse presente y demandarnos presencia, y en este sentido es que la relación y el encuentro pedagógico puede o no suceder. Como he expresado, las maestras y los maestros acuden con lo que son, llevan consigo sus experiencias pasadas y sus concepciones acerca de lo educativo, los cuales se configuran como una especie de principios, más o menos pedagógicos

y más o menos conscientes. La vivencia es tal vez el encuentro entre lo que esperan que suceda y lo que en definitiva sucede, pero también es el encuentro entre lo que no esperan y se hace presente; ambas situaciones tienen potencialidad de novedad. Si se escriben, si se piensan, si acogen y no se niegan, si abren preguntas pausando juicios y respuestas, si se reflexionan y se piensan. Considero que, aunque esto pueda suceder por sí solo, lo más probable es que necesite de una mediación, es aquí donde la escritura y la acción de los tutores y tutoras entra en acción. Esta idea que aquí expongo quedó reflejada en apartado 3 del capítulo anterior donde compongo la relación que establecen Carmen y Lucas, que fue posible por la aparición de ese niño que fue demandando su atención y su cuidado y a la que ella fue respondiendo de diferentes maneras a lo largo del tiempo. Una relación que se dio en el encuentro entre una criatura que fue interponiendo sus acciones y demandas y ella que, con su mirada atenta y disponible, lo hizo posible.

La escuela se convierte en un lugar de vivencias que evocan y sacan a la luz los pensamientos, ideas, creencias, conocimientos, historia, ánimos, sentimientos más arraigados; se trata de las disposiciones personales y profesionales que están más o menos sedimentadas en su ser. Esto posee un enorme potencial formativo, permite hacernos consciente de qué visiones sostienen lo que somos y vamos siendo; pensar dónde se arraigan nuestras convicciones y qué aspectos del mundo y de la historia la atraviesan, así como proyectar esos descubrimientos como un proyecto personal del ser docente que irá guiando las acciones futuras. Para que esto suceda es necesario que las y los tutores académicos acojan sin negar eso que traen, lo que son y piensan, sus historias y experiencias. Acogerlo para tensionarlo, para ponerlo en conversación, no para corregirlo sino para trabajarlo, para abrir la mirada a la novedad. En eso radica, tal y como he podido ver, la posibilidad de hacer experiencia. En las escuelas se aprenden cosas, la vida va moldeando el carácter, pero desde un punto de vista pedagógico, la potencialidad del prácticum, desde la perspectiva de las tutoras académicas, radica en ir más allá de las vivencias, la observación y las prácticas para hacer algo con eso, y ese algo es lo que en este estudio denomino experiencia.

Intenta asir la experiencia es como querer agarrar un puñado de agua con las manos; cuando la pretendes poseer se escurre entre los dedos, solo queda la

sensación de haberla tocado y las manos húmedas solo por un breve instante, lo que queda son las resonancias y las percepciones de esa vivencia, si es que algo queda, por un breve espacio de tiempo. Una vivencia que necesita materializarse en palabras, por ende, en pensamientos, si deseamos que deje una huella prolongada y consciente, es decir, si deseamos atravesar la experiencia de lo que significa para nosotros, intentar coger un puñado de agua con las manos.

Siguiendo con la metáfora del agua podría decir que esta simboliza el escenario donde las maestras en prácticas desarrollan su actividad: la escuela, el aula, las maestras, las criaturas, ellas mismas y toda la vida que allí se crea y la que sus integrantes llevan consigo: todo un universo vivencial entre cosas y personas; a través de interacciones, percepciones e interpretaciones. En este sentido, sería adecuado plantear el disparador de la escritura en las vivencias. Sin embargo, al menos a mí me sucede y salvo que seas un hidrógrafo, un pescador, un navegante o un biólogo marino, posiblemente cuando te encuentras delante de un cúmulo de agua solo veas eso: agua y quizá percibas una sensación de humedad en la piel y te provoque algún tipo de estado emocional.

Creo que algo similar sucede cuando entras a una escuela con una mirada ajena a ella; es posible que tal vez solo provoque algún tipo de recuerdo y una sensación particular evocando tus años de escolarización. Algo que se queda corto cuando quien mira es un maestro y que no es suficiente si lo que se pretende es cultivar el oficio docente en quien comienza a mirar. Cuando deseamos aprender a ser maestras o maestros, necesitamos prestar atención a los detalles y poner en juego nuestras miradas, porque a través de ella se proyecta lo que somos, nuestras ideas, creencias, visiones, intuiciones, deseos y concepciones acerca de lo educativo y en ella se sostienen nuestras decisiones y acciones. De tal forma, se trata de atender a lo que sucede prestando especial atención a los modos de mirar, es decir, observar y comprender la realidad poniendo en cuestión las interpretaciones propias, ya que lo que sucede ante los ojos de alguien está siempre atravesado por una interpretación personal

Esas escuelas y aulas son el lugar de las vivencias sobre las que las estudiantes escriben y piensan. En las prácticas, los sucesos son el texto para ser leído por ellas. Esa primera lectura en frío que necesitan hacer de forma inmediata para

comenzar a actuar se encuentra atravesada por las ideas que se sostienen en sus experiencias de vida en la escuela, en su infancia, en discursos sociales y culturales que opera sobre las personas en todos los órdenes de la vida y en lo que van aprendiendo en la Universidad. Eso forma parte del mundo que está en ellas, con sus propios discursos contruidos a partir de su universo experiencial y contextual.

Múltiples son los agentes que operan en la definición del rol docente; las maestras en formación están permanentemente negociando su propio lugar en medio de tantas expectativas reclamadas. La institución espera, los gobiernos esperan, la universidad y sus docentes esperan, las maestras esperan, las criaturas esperan, las familias esperan. Sin embargo, el encuentro pedagógico se produce, o no, entre un maestro responsable y una criatura vulnerable. Es el maestro quien tiene la posibilidad de escoger qué parte de todo ese universo de expectativas y propósito se ponen en medio de la relación y esto implica que las estudiantes tienen que preguntarse por el mundo y por el lugar que ocupan en él, hacerse cargo del mundo, asumir su propia responsabilidad por él (Arendt 1996). En las prácticas, al hacerse presentes las criaturas, ponen en tensión todo lo que ellas tienen asegurado. Lo que saben, son y hacen. Las decisiones que toman. Es entonces cuando la presencia de las criaturas desequilibra lo que saben. Esto muestra que las estudiantes llegan con sus experiencias, vivencias, expectativas y miradas y en el encuentro con las criaturas se produce un impacto que les provoca y les abre a pensar-se.

La vida en el aula para las estudiantes debería convertirse en un tiempo y un espacio para atravesar vivencias, para habitar, estar presentes y abrirse a la relación. Un tiempo y un espacio para liberarse a la vida, como si de un viaje a un lugar desconocido se tratase. Vivir, entregarse y abrirse al encuentro. Desprenderse de la interpretación y comprensión de los hechos y de la realidad, sin abandonarlos, cediendo deliberadamente algo de la atención focalizada en nuestros rasgos cognitivos y de la razón hacia el cuerpo y la emoción. Despegarse para ir más allá de lo literal y también de la interpretación que siempre es dada por lo que ya sabemos o creemos saber. Y esto para que se haga presente la novedad.

5.1.2 CONTEXTO DE LA ESCRITURA. UNA MEDIACIÓN SUBJETIVA

A lo largo de esta investigación se presentaron múltiples y singulares modos de escritura, cada estudiante escribió de un modo particular que a su vez se fue transformando a lo largo de los tres años de trabajo. Fueron composiciones que expusieron lo que fueron viviendo, y en tal sentido la escritura proporcionó evidencias concretas de aquellas cuestiones que se tienden a mirar, que son importantes para ellas y ellos y lo que eso les da a pensar. Pero, por otro lado, y esta es la gran dificultad de mi estudio, la escritura como mediadora en el desarrollo de saberes, entraña una hipótesis a priori y es que la escritura posee la cualidad de mediación subjetiva

Para poder captar y comprender algo de la naturaleza subjetiva de la escritura, una de las cuestiones que resultó fundamental fue pensar en mis propios procesos de escritura. Yo escribo como ellas, con sentidos similares y sé lo que significa para mí ese escribir, y lo que me ha aportado la escritura. Sin embargo, este recurso interpretativo me ha causado algunos temores. Porque no estoy investigando mis procesos de escritura, pero sin embargo conocer como escribo y lo que esto provoca en mí ha sido necesario para desarrollar esta investigación. He tenido que esforzarme para que mi concepción acerca de escribir no se convirtiese en una proyección hacia la experiencia de ellas. Es decir, que mi experiencia funcionase como un sesgo para la investigación. ¿Dónde colocar entonces mi interpretación para que me ayude a captar algo del sentido de sus experiencias sin invadir o sobre-interpretar?

5.1.2.1 LA ESCRITURA MOLDEA EL CARÁCTER DEL EDUCADOR

En un punto anterior he expresado que el aula es el contexto de vivencias por excelencia, es el lugar del hacer y del estar con otros y otras. Sin embargo, la escritura es también una vivencia, pero en este caso, una vivencia de sí es un momento íntimo dónde entrar en relación con uno mismo o una misma, pero sin despegarse del todo de la realidad. Ya que la escritura, en esta investigación,

no es una escritura ensimismada, introspectiva, autorreferencial sino un espacio para pensarse como docente en relación con la vida y a los acontecimientos. En este sentido es que la escritura moviliza el pensamiento y ciertas formas de pensar y de mirar, es decir, la escritura se convierte en una disposición y el saber se va convirtiendo también en una disposición más sensible a mirar y movilizar diferentes estrategias de pensamiento. Es decir, el saber desarrollado entonces es, para esta investigación, una disposición pensante con la vida. Y la escritura ha podido, por sus características y cualidades, acompañar este proceso. ¿Cuáles son esas cualidades de la escritura que tienen potencialidad mediadora y modeladora del ser docente?

Cuando comienzan las prácticas nos saben cómo tienen que escribir, se dan cuenta pronto que la escritura es muy importante en sus prácticas y necesitan saber qué les reclaman sus profesoras. Saben que serán evaluadas por sus tareas de escritura y aunque las tutoras intenten desvincular la calificación de la experiencia de escribir, es razonable que esta cuestión preocupe a las y los estudiantes. En cierto modo esa escritura inicial está condicionada por el poder de una calificación, he aquí una cuestión que no preocupa significativamente a las profesoras, aunque saben que de alguna manera está condicionando el hecho de que las y los estudiantes escriban desde sí, se expongan. Una condición necesaria para hacer experiencia de la escritura.

En la escuela suceden muchas situaciones, las y los estudiantes reciben gran cantidad de estímulos muchos de los cuales están normalizados. En este sentido encuentran respuestas rápidas a los sucesos que pasan desapercibidos y ensanchan la mirada que ya poseen. Cuando escriben esos sucesos conocen de antemano las explicaciones y los argumentos que van a aportar. De esta forma cuentan lo que ya saben. Si narramos con códigos ya conocidos, ¿dónde queda el lugar para la transformación? Una escritura de la experiencia requiere tensionar lo ya sabido, aprender a detectar vida y novedad en los sucesos. Por eso, prestar atención y renombrar acontecimientos que parecen cotidianos y corrientes, centrar la atención en pequeños detalles e imaginar lo que esconde este esconde, es una condición y una oportunidad que brinda la escritura para mirar con otros ojos la realidad y con ello hacer presente la novedad.

Tras una jornada escolar, sentarse a escribir es una tarea que supone esfuerzo, constancia y dedicación. Lleva unas cuantas horas escribir un diario o componer un relato. Pero además del tiempo hay que hacer un esfuerzo por recordar lo acontecido, para ello hay que detenerse, buscar la palabra adecuada, componer conceptos gramaticalmente correctos, ordenar los pensamientos, pausar los arrebatos y arbitrios de la mente. También tienen que seleccionar lo que es significativo contar, no es posible registrarlo todo. Mientras componen los escritos, emergen detalles e interpretaciones de los acontecimientos que no habían sido captados en el transcurrir de la jornada. Narrando algún suceso que resultó impactante aparecen sentimientos y deseos como la pena, el dolor, la angustia, el aburrimiento, etc. Centrando la atención en las criaturas e intentando ir más allá de lo aparente emergen recuerdos de su infancia, de lo que vivieron como alumnas o lo que hubieran deseado vivir y pueden notar que muchas de las decisiones que toman están arraigadas a su biografía. Contando una actividad que llevan a cabo y prestando atención a cómo vivieron la situación de enseñanza emergen pensamientos pedagógicos que a veces no sabían que tenían. Describiendo la relación que van estableciendo con las criaturas a lo largo del tiempo, se dan cuenta de la sutileza y complejidad de la relación, de la mirada que sostienen sobre la infancia y de lo relevante que es cuidar los encuentros. ¿No son estas, acaso, cuestiones que sortean cada día los maestros y las maestras en el desarrollo de su oficio? Considero que, si las estudiantes o los estudiantes no se detuviesen en este trabajoso ejercicio de escritura, la vida pasaría ante sus ojos, quedaría resonando brevemente y se esfumaría. Al escribir van develando, casi sin darse cuenta, las cuestiones que como docentes tendrán que asumir en su desarrollo profesional. Piensan detenidamente en cuestiones propias del oficio. Es por esto por lo que he afirmado que la escritura media en el desarrollo de los saberes docentes, a través de la escritura van cultivando una mirada pedagógica, que va dando sentido a la vida y los acontecimientos. En un escribir no mecánico, no copiado ni dictado sino íntimo, creativo y personal. Es escribiendo como aprendemos a escribir, damos sentido a la vida narrando lo que vivimos, lo que nos pasa, lo que soñamos y sentimos, lo que nos afecta y nos moviliza, lo que recordamos y proyectamos.

Hay algo en la escritura que tuvieron que asumir, que está en el orden de la pausa, de la contemplación, de la pregunta y de la reflexión. Pausar las respuestas, las acciones, las intervenciones; contemplar la vida y a las personas serenamente, sin prejuicios, buscando detalles y dejando que la vida hable; preguntarse por lo que acontece y se hace y por los efectos de las propias acciones; reflexionar saliendo del ensimismamiento para volver la pregunta hacía si mismas para luego volver a la vida con algo más de lo que antes ponían en el centro en un movimiento pendular y recursivo. ¿No son estas, acaso, cualidades valiosas del maestro o la maestra reflexivo y responsable? Considero que las cualidades que se van fraguando en la escritura, que requieren ciertas condiciones y estados del ánimo, además de permitir el pensamiento pedagógico, cultivan una disposición del ser, una disposición pensante, detenida y atenta propia de saberes docente, de los saberes experienciales.

A veces la vida está latente de manera sutil en lo que escriben, se asoma casi siempre tímidamente y a veces ferozmente, solapada en los hechos que se narran e incluso en las reflexiones inmaduras que comienzan a elaborar. El pensamiento proyectado en la escritura, o provocado por esta, supera siempre a la palabra hablada, lo que se nombra en voz alta se escapa y se queda corto. También los hechos superan a las palabras escritas, algo siempre se pierde en el camino de recoger la vida y de pensar en ella, se pierde lo que no sabemos, no podemos o no deseamos mirar, lo que nunca hemos nombrado. Esto que se escapa y no se nombra o no se escribe se hace invisible a nuestros ojos. Y quizá por respeto a eso que se escapa, por respeto a la vida es que se nos hace necesario volver a mirar, volver a escribir, volver a pensar. Aprender a ser maestras implica un movimiento entre lo que se hace y se vive, lo que se escribe y se piensa y lo que se expone y conversa. Estas dimensiones que cultivan la mirada pedagógica han de ser atendidas en la formación inicial y en especial en lo que se refiere al Practicum.

Cuando nacemos comienzan nuestros mayores a narrarnos el mundo, las madres cuentan a sus criaturas relatos como si estas comprendiesen algo de lo que les está diciendo, la historia del mundo comienza a hacerse presente incluso antes de poder comprenderla. Aprendemos así a hablar, a imaginar y crear nuestro propio relato. Incluso antes de aprender a escribir los niños y las niñas cuentan historias. Dibujando y balbuceando la palabra se hace presente y con

ella la posibilidad de interpretar y componer lo que vivimos, de dar sentido al mundo. Pero cuando comenzamos a incorporar esta tecnología ancestral que es la escritura, es cuando comenzamos a hacernos responsables del mundo (Zambrano, 2000), y hacerse responsable del mundo es una cualidad propia del oficio docentes, al menos de ese oficio docente que cuida del mundo y del otro. Por eso es necesario escribir, desde los inicios; escribir, siempre escribir, aunque no sepamos qué decir, aunque creamos que no sabemos hacerlo, incluso aunque no encontremos sentido a la escritura en estos tiempos que corren. En este sentido y en todos los que he nombrado es que considero que la escritura, que nos ha sido negada casi siempre desde que nos iniciamos en el dispositivo llamado escuela, es un acto subversivo.

A lo largo del tiempo de esta investigación la escritura en las estudiantes se fue complejizando, y la fueron acogiendo, quienes lo hicieron, porque se les hizo indispensable para pensar, reconociendo que las maestras además de enseñar necesitan detenerse y pensar, lo que es posible a través de la escritura. Tras tres años de Practicum y el posterior y fructífero trabajo, voluntario y extracurricular, de edición de relatos, fue un descubrimiento y una necesidad para ellas, nombrar al fin lo que la escritura había significado: Escribir, escribir y volver a escribir una y otra vez moldea el carácter, pocas personas se dedicarían a escribir si esto no fuera una tarea requerida, y se llega a reconocer su valor tras mucho tiempo de hacerlo, y dedicando tiempo a pensar en ello.

5.1.3 LA UNIVERSIDAD, ESPACIO DE MEDIACIÓN PARA PENSAR LO VIVIDO EN LAS ESCUELAS

La función de la Universidad entonces es abrir el pensar a partir de esa tensión. Problematicar esa vida que es vivida nombrándola, experienciándola. Es hacer presentes aquellas cuestiones que parecen seguras, las respuestas automáticas. Es invitar a prestar atención a la vida. Es invitar a pensar en dónde sostienen las miradas y ponerlas en cuestión. Es convertir las certezas en preguntas pedagógicas. Es hacer consciente lo que opera en el orden de lo no consciente.

Ensancha el universo intuitivo, desarrollando la atención, la presencia y el juicio pedagógico.

Comenzaba esta tesis planteando una pregunta que considero sustancial al oficio docente: ¿qué significa ser un “buen maestro” o una “buena maestra”? Esto me llevaba a pensar que, las maestras y los maestros que se están formando en el oficio, esperan que la Universidad los prepare para ocupar ese lugar de buen maestro.

Proponía a su vez que, inmersos en una crisis de la educación, diversas fuerzas externas (políticas, sociales, económicas e institucionales), operan en la definición de propósitos, principios y prácticas, definiendo de esta forma lo que significa el oficio. Es decir, que los contextos con sus narrativas sociales, institucionales y culturales están permanentemente orientando las decisiones y los juicios pedagógicos que elaboran los y las maestra (en formación) dictando sobre qué cuestiones y en qué sentidos tienen que hacer, pensar y decir para cumplir con ese rol de ser “un buen maestro”. Se trata del modo en que los discursos hegemónicos entran en contacto y elaboran los propios discursos individuales.

Sin embargo, en este escenario de control y poder hay algo que está presente y que queda fuera de todo este constructo de ideas: son las personas con sus historias (visiones, deseos, expectativas, propósitos), con lo que son, piensan y sienten, que, debiendo asumir una responsabilidad frente a otro, deberán aprender a habitar ese mundo construido que les es, en cierto modo, externo. Simplificando esta idea, viene a proponer que existe un mundo que, como maestra, demanda algo de sí mismo, reclamando responsabilidad; un mundo que habrá que habitar junto a los niños y a las niñas con los que se trabaje, y que reclaman asumir responsabilidad, que se presentan con sus vidas, sus historias y sus deseos y necesidades. En ese encuentro entre lo que se espera de cada uno y lo que la presencia de las criaturas demanda, aparecen las maestras (en formación) que deben decidir qué parte del mundo conservar y transmitir y cuál otra requiere ser revisada y redefinida. Esas decisiones que son muchas veces inconscientes, intuitivas, impregnan cada instante del encuentro. Es entonces un requerimiento para la formación inicial mediar esos encuentros, provocar consciencia y pensamiento en torno a estas cuestiones.

Tras lo expuesto, me permito inferir que, para cultivar un saber encarnado, no basta con estar en la escuela haciendo cosas u observando, ejercitando el trabajo (teniendo vivencias) o extrayendo información (analizando y comprendiendo sucesos). El saber de la experiencia nace en la vida, pero no se queda amarrado a la vivencia, requiere cultivar un poso de sabiduría (Contreras, 2013) que nace del pensar detenido a partir de lo que esas vivencias nos provocan, de la repercusión de nuestros actos y del de los otros y otras, requiere movilizar las vivencias mirando más allá y más acá de lo aparente, de lo que a simple vista se presenta, y prestando atención a aquello que nos es en un principio imperceptible, desplazando la vida al acontecimiento. “Estudiar la educación como experiencia es poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas.” (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Lo que se vive es en todo caso y tras lo expuesto, una experiencia subjetiva. La vivencia es ya una lectura de la realidad, es vivida, sentida, percibida y observada por alguien particular. Considero entonces que, en una primera aproximación a un aula como maestras en prácticas, la tendencia a percibir lo que se conoce y se espera, algo que permite explicar los propios presupuestos e interpretar la realidad según códigos que preceden a las vivencias, lo cual nos brinda seguridad; es una realidad y es justamente acogiéndola como podemos movilizarla hacia un lugar de novedad. En otras palabras, ver lo que conocemos y explicar lo que comprendemos no parece ser un escenario para la transformación o la experiencia, es posiblemente de donde hay que partir, ya que no se puede negar lo que somos; pero eso que somos, nuestra propia mirada particular es susceptible de hacerse porosa y permeable. Me animo a exponer que un modo posible para ello es lo que las tutoras en la universidad propusieron a sus estudiantes, en una invitación a suspender las respuestas, hacerse preguntas, imaginar alternativas al propio pensar, estar atentas a la vida y lo que ella provoca, a las incomodidades, a los desacuerdos, a las diferencias, a las dificultades. Prestando atención a todo aquello que, por lo general, tendemos a negar o intentamos extinguir, desplazando la mirada de la seguridad que da el conocer algo que sucede a una disposición a preguntarse sobre la afectación que nos provoca lo que sucede, a dejarse tocar. Se trata de

poner en el centro todo aquello que sucede y no podemos explicar, o bien aquello que se nos presenta con mucha claridad.

5.1.3.1 ¿CÓMO ORIENTAR LA ESCRITURA? PENSAR EN PRESENCIA Y CON MEDIACIÓN

En este capítulo y hasta el momento he planteado cualidades de una escritura que media en la construcción de saberes experienciales. A partir de las vivencias, y un modo particular de acogerlas, la escritura pone en movimiento el pensar pedagógico cultivando la experiencia. Durante la escritura, como un acontecimiento íntimo, el pensamiento se moviliza interiormente, en un diálogo subjetivo entre uno mismo y la realidad, en el que el otro/a se hace presente, en cualquier caso, a través del recuerdo y de las propias interpretaciones. Incorporar ese modo particular de escritura no es una tarea sencilla y pocas veces se da espontáneamente en las y los estudiantes en formación. Necesita cultivarse. Y para ello, la figura de las tutoras académicas se hace necesaria. Habitando modos de “profundizar narrativamente la educación” (Contreras, 2016), los suyos propios invitan a los y las estudiantes a profundizar también narrativamente en sus experiencias. Esos diálogos internos que se producen al escribir se trasladan a un universo intersubjetivo, es en este escenario público donde emergen los relatos de otros y de otras y es también donde se va creando un relato común. Así es que, tanto la presencia del otro como esa historia común que se va creando tensionan el propio relato abriendo el pensamiento y esculpiendo la escritura. Creando, a través de la conversación, modos de pensar que le son propios también a la escritura.

5.1.3.2 LA IMPORTANCIA DE SER ACOMPAÑADAS, DE TENER MEDIDA

El encuentro se da entre los relatos de los y las y estudiantes ponen en el centro, es decir, lo que narran sobre lo que viven y las interpretaciones, ideas y concepciones que elaboran y expresan a partir de ello y los relatos que las tutoras académicas van componiendo y movilizándolo a partir de lo que las y los estudiantes viven y les presentan poniendo en juego también sus ideas, concepciones, propósitos y principios pedagógicos. En este encuentro de relatos se va entretejiendo un relato común, una improvisación en la que, a la vez que se ejecuta el propio discurso se genera uno compartido (Zamboni, 2009).

Estas conversaciones que se van dando en el encuentro en los seminarios, en tutorías y también en los comentarios que las profesoras realizan en los diarios y relatos de aula que las y los estudiantes escriben, van emergiendo dos elementos: el pensamiento pedagógico (cuestiones o contenidos sobre las que conversan) y un modo de pensar en relación. Estos dos elementos no se presentan de forma aislada, sino que es poniendo en cuestión lo que se piensa y acogiendo las palabras de otros y de otras, en una indagación sobre los sentidos y significados personales acerca de lo educativo, en donde emerge el movimiento del pensar. Se piensa acerca de algo, de un contenido que se va resignificando, pero lo más relevante de esas conversaciones no son los significados que se alcanzan, aunque esto sea importante, sino la disposición que se activa al pensar sobre cuestiones pedagógicas. El sentido de la conversación no es tanto encontrar acuerdos o llegar a conclusiones sino habitar el pensamiento como una forma de estar en el mundo siendo maestras y maestros. En esa activación aprendemos a disrumpir lo que pensamos, a componer nuevas ideas, a descubrir cuánto de aquello que pensamos está atravesado por discursos que no son tan personales como creemos, a desvelar cuánto del sentido común atraviesa las ideas que creemos propias, determinando nuestros juicios y acciones.

Las conversaciones parten de un lenguaje común que es la lengua materna y el lenguaje simbólico del sentido común, cuestiones que a todos y a cada una de las personas que habitamos una comunidad nos atraviesan, muchas veces, de

forma inconsciente. Sin embargo, a lo largo de la historia personal esos lenguajes se van abriendo a sentidos y significados particulares. Ese lenguaje común es un requisito para expresarse y comprenderse, pero la riqueza de una conversación radica en el encuentro de múltiples significados personales. A lo que una estudiante presta atención en las prácticas y el modo particular de interpretarlo tiene matices que lo diferencian de lo que otra estudiante vive, interpreta y presta atención, y también es diferente a lo que las profesoras interpretan y prestan atención respecto a esos relatos que se cuentan. Lo que cada uno y cada una expone de su experiencia del mundo, esas múltiples concepciones permiten que emerja algo desconocido.

De estas diferencias a veces surgen elementos comunes a los que es necesario prestar atención, eso que es muy común a veces enmascara cuestiones no pensadas, impulsos e inercias reproductivas, que carecen de un pensamiento pedagógico meditado. Sin embargo, a veces surgen discrepancias, argumentos dispares o ideas sobre las que no se había pensado en relación con cuestiones comunes al oficio, esto abre un camino no planificado, un sendero inesperado que invita a saltar al vacío a dejarse llevar, pero también exige escuchar y acoger. Considero que estas “discrepancias”, si son habitadas, ponen en juego las certezas y habilitan la incertidumbre, la novedad y el pensamiento, exigen volver a pensar, a buscar nuevos sentidos y a resignificar. Estos no acuerdos en el lenguaje nos muestran lo contingente y situacional de nuestras ideas, concepciones y discursos contruidos acerca de lo educativo.

Con las palabras, exponiendo tu ideas o tus relatos para ser conversados te expones. Tus palabras hablan sobre ti, sobre lo que piensas y sientes, sobre lo que haces o deseas hacer. En ese sentido entra en juego no sólo un aspecto lógico o de la razón sino una dimensión emocional, y esto puede provocar silencios. Exponerse no es una tarea sencilla, cuando una estudiante enuncia lo que piensa o pone en juego algo de su experiencia está donando algo de sí, algo que a veces está pensado de antemano pero que a veces se piensa a la par que se enuncia, y esto puede provocar incomodidad porque se cuenta algo que forma parte de lo íntimo. Es necesario cuidar esa exposición, es necesario cuidar lo que se dice y cómo se dice y el momento oportuno para expresar algo acerca de las palabras del otro. En las conversaciones a veces se habla y otra se guarda silencio. Si ese silencio es escucha atenta a la mirada de otro o de otra, a acoger

lo que el otro expone de sí, se abren cuestiones que no habían sido pensadas, provocando una resonancia en las propias ideas que impulsan el pensar que se tiene sobre lo que se expresa.

5.1.3.3 *COMPARTIR Y CONVERSAR LA EXPERIENCIA*

En las conversaciones emergen las interpretaciones como una lectura personal de lo que sucede a otro a otra. Esa lectura cobra forma, en ocasiones, de identificación que cierra la conversación. A la par, también sucede algo más grande que nos trasciende y que se crea sin saber muy bien qué es lo que se está creando, hacia donde puede derivar y de qué modo eso que se va creando afecta a cada uno y a cada una. Es así como en la conversación algo nos pasa a quienes estamos reunidos. Pensar con otros requiere dejarse llevar por lo aleatorio e impredecible del discurso común que se va co-creando. Es así como en la conversación algo nos-pasa a quienes estamos reunidos, de tal modo que puedes retirarte de una conversación con la sensación de que no supiste expresar adecuadamente lo que querías comunicar, o que no fuiste capaz de captar algunas cuestiones que se hablaron. Una sensación que, si permanece latiendo, emerge tras un tiempo de finalizada la conversación, te das cuenta de que algo inconsciente se activó, de que pudiste abrir tu cuerpo y tu pensamiento. Esa polifonía puesta en común perdura resonando incluso después del encuentro, en la conversación te haces más poroso, te resquebraja y te afecta. A veces, tras varios días, en una ocasión diferente emerge en el recuerdo algo de lo que sucedió y se dijo, algo de eso que quedó resonando y entonces comprendes, te das cuenta de algo de lo que no te habías percatado con anterioridad. En la escucha de lo que el otro dice, esa escucha que en el transcurso de una conversación no lo explica todo, lo que queda sin ser comprendido se convierte en hilos que tocan, que resuena de manera inconsciente, y que provocan apertura al pensamiento, hilos como preguntas, dudas o inseguridades. La conversación entonces no se resuelve en una conclusión inmediata, no se producen sentidos seguros o verdades absolutas. Lo que queda tras una conversación no quedan respuestas seguras o significados perdurables, sino modos de apertura para la vida, al menos eso es lo deseable,

para seguir viviendo-te en las prácticas, para seguir mirando-te a través de la realidad educativa, incluso a veces sin saber que las llevas contigo.

Las conversaciones que se dan entre las estudiantes donde hay cierta horizontalidad en la relación, son de distinta naturaleza a las que se dan en los seminarios en las que existe una relación de disparidad. Cuando conversan entre ellas, sin miedo a ser juzgadas, tienen una sensación de mayor libertad para expresar lo que piensan y sienten, sin embargo, no siempre conversan, no siempre se escuchan, se pierden en el deseo de identificarse o des-identificarse, de compararse, de sostenerse en el discurso y la vida de otras y de otros. Las conversaciones requieren que haya puntos de fuga en los discursos, elementos que se presenten como novedosos, como una búsqueda de sentido, grietas para poder mirar entre lo que se vive y lo que se narra, ya que es esto lo que crea posibilidades de exploración (Contreras, 2016). Cuando las estudiantes ingresan en un escenario que espera ser una conversación entre ellas y con sus profesoras, asumen que es ella la que tiene “algo que decir”, “la que sabe”. Cuando reconocen ese lugar de saber, y conceden a sus discursos algún sentido de verdad, entran en relación con ellos creando ese mundo común, y el debate se desplaza de una enunciación de respuesta y palabras a la atención de la profesora, a una búsqueda de sentido en conversación con ese discurso que les presenta verdad. En este sentido, es el relato de la profesora lo que media en la conversación y no la necesidad de aprobación o el temor al error (Zamboni, 2009). Considero que aquí subyacen dos tensiones, una tiene que ver con una característica presente en los seres humanos en la actualidad respecto al lugar que ocupa el saber, en tanto sabiduría; que ha sido desplazado hacia un sentido del conocer, en tanto estar informados, y la otra tensión es lo que considero una pérdida de autoridad de los maestros como figura de saber, que viene dada por la concepción de que todos somos poseedores de saber, que el saber está en cada quien, que todos podemos aprender cualquier cosa en cualquier contexto, lo que viene a sugerir que nadie necesita un maestro para aprender. Y Biesta (2017) nos viene a decir justamente lo contrario: que necesitamos “ser enseñados” por alguien

Pensar significa meditar sobre el lenguaje, cuando el discurso del otro o de la otra irrumpe, se resquebraja nuestro lenguaje y nuestra experiencia, distanciándonos de lo que ya hemos nombrado, reconectamos esas nuevas

palabras y modos de nombrar con lo que vivimos. Cuando lo que otro dice provoca discrepancias entre lo que decimos y lo que ya tenemos pensado. Necesitamos pensar cuando no encontramos palabra adecuada para narrar la realidad, para dale un significado adecuado y hacerla comunicable a un interlocutor sin perder el sentido. Necesitamos redescubrir nuestros lenguajes tras darnos cuenta de que la realidad puede ser nombrada también de otras maneras y que los modos particulares de nombrar condicionan la experiencia el que la vive. Resignificas las palabras cuando comprendes que lo que otro dice necesita ser interpretado por ti, que no basta con traducir lo que otro dice a tus propios modos de nombrar, aunque a veces tengamos la tendencia a sobreinterpretar lo que otros y otras dicen. Esto es lo que hace de un encuentro conversacional una experiencia. Experiencia de los cuerpos que con sus gestos y sus miradas e incluso en silencio están expresando y percibiendo algo. En las conversaciones, cuando estas son pedagógicas se producen cambios existenciales. En las conversaciones necesitamos nombrar los pensamientos y los hechos con palabras. En una conversación pedagógica necesitamos resignificarlas para despojarlas de prejuicios y darles sentido personal y educativo. Considero, desde un punto de vista pedagógico, que en educación es sustancial aprender a mirar con ojos educativos la realidad, y esto requiere suspender y poner en cuestión lo que ya se ha dicho y hemos oído, lo que somos y sostenemos, así como lo que deseamos y esperamos. Lo que implica no sólo atender a nuestras actos y decisiones sino también a lo que somos y hemos construido a lo largo de la vida dando cierto significado a las palabras. Dotar de sentido personal y pedagógico al mundo y lo que nos es transmitido (informado) sobre él.

Movilizar el pensamiento en el camino de una conversación requiere tensionar los discursos pre-establecidos y los significados que las palabras poseen para así poder ampliar el horizonte de las palabras con las que las estudiantes nombran la realidad. Y esto no se hace en la búsqueda del diccionario o definiendo nuevos conceptos o corrigiendo lo que las estudiantes dicen, sino mostrando otros modos de nombrar. Las estudiantes tienen un lenguaje común, las profesoras presentan otro lenguaje, otras palabras y las conversaciones se puede abrir cuando las profesoras ponen en el centro lo que ellas piensan sobre lo que se habla, “lo que a mí me hace pensar lo que narras es...”. Con ese inicio lo que

ponen delante es un punto de vista que tiene que ver con su propia relación con el mundo, y es poniendo en el centro esa relación con los acontecimientos como las estudiantes pueden decir: “ah, hay otro modo de nombrar... o ah, nunca se me había ocurrido pensar esa cuestión desde ese lugar”. De esta forma no adquieren lenguajes ajenos, sino que abren, de modo creativo, la posibilidad de repensar el mundo, sus historias desde otras miradas posibles, acogiendo otros discursos y creando el suyo propio tal y como lo muestran las profesoras.

Escribir y hablar son cuestiones muy diferentes. La escritura es íntima, la conversación es pública pero un contexto de seguridad privado. Y así como la escritura requiere de cierto ambiente o disposición respecto a uno mismo, la conversación requiere que se movilice la relación. El cuidado, la atención, la escucha, son condiciones necesarias para una conversación pedagógica. Y eso no se da a priori desde el comienzo, eso requiere ser cuidado y cultivado, así como sucede con la disposición a la escritura. Cuando comunicas te das cuenta de que, a veces, las palabras que utilizas como vehículo para nombrar la realidad, no se corresponden con lo que quieres decir, la respuesta de un interlocutor provoca una ruptura. Tal que un nuevo mundo se presenta, las mismas cuestiones ya no las miras igual. Entonces resignificas esas palabras, vuelves a pensarlas y a nombrar la realidad. Faltan palabras, y tienes que buscarlas, tienes que pensar. Cuando el relato te lo cuentas a ti mismo, en el pensamiento que se da en la escritura, no hay un interlocutor presente, lo que piensas se convierte en válido ante tus ojos, en la conversación necesitas buscar la palabra adecuada, escoger el modo apropiado para expresar lo que piensas, en ese ejercicio estás pensando, dado que estas activando el movimiento de un lugar de seguridad a otro de incertidumbre y búsqueda. Como contar para que otros comprendan e interpreten adecuadamente lo que espero transmitir lo que estaba claro deja de estarlo, la realidad se opaca. En este sentido, así como la escritura es un modo particular de pensar, de habitar la realidad, conversar es también un modo particular pensar, de pensar en común.

5.2 INVESTIGAR LA ESCRITURA Y ESCRIBIR. SOBRE LO QUE QUEDA RESONANDO EN MÍ

En el apartado anterior retomé algunas ideas que emergieron de la investigación y que considero fundamentales para pensar y concebir el Practicum en la Formación Inicial de Maestros y de Maestras. En el presente epígrafe me propongo reflexionar sobre el sentido que durante estos años fui construyendo en torno a la escritura, no como objeto de investigación sino como experiencia personal, dado que esta fue no solamente el foco de estudio sino también una herramienta de reflexión y de acercamiento a la experiencia del otro. Por otra parte, expongo lo que significó investigar la experiencia de escribir y como procuré acercarme a este fenómeno.

5.2.1 LA HUELLA QUE EL ESCRIBIR HA LABRADO EN MÍ

En el momento de escribir, de cerrar sin sellar todo este largo camino transitado ¿Qué es lo que cuento?, ¿cómo organizo la escritura?, ¿qué cuestiones son relevantes para ser narradas?, ¿habrá cosas que se queden en el tintero?, ¿qué cuestiones pueden quedarse en reposo sin ser contadas?, ¿qué lenguaje utilizo? ¿dónde me posiciono como narradora?, ¿cómo abrir una escritura sugerente?, ¿seré capaz de transmitir algo de la experiencia de investigar?, ¿cuento con la información necesaria?, ¿he sido capaz de captar aquello que me propuse? Todas estas preguntas, y tantas otras están presentes cuando comienzo a escribir. Ese aluvión de pensamientos me encapsula y me provoca ansiedad paralizándome. La única forma que he encontrado para pausarlos y ordenar mis pensamientos, para conseguir la serenidad y el sosiego que me reclama la escritura fue escribiendo. Una escritura que poco a poco se fue ordenando y pausando, y con eso fue liberando mi pensamiento.

Siempre que empiezo a escribir, cuando me sitúo en el “comienzo” de exponer y de pensar sobre el papel, vivo un complejo proceso de dudas e incertidumbres,

de pensamientos anudados y de sentimientos encontrados. Siento inseguridad, miedo, angustia, doy vueltas y más vueltas a las mismas ideas. El comienzo se presenta enredado, tortuoso y poco claro, pero necesito estudiar y estudiarme, darle vueltas y más vueltas, comenzar y equivocarme una y otra vez, hasta encontrar mi voz propia, mi forma de comunicarme, de pensar-me. Este complejo proceso me recuerda a un acontecimiento de mi niñez. Mi madre tejía y compraba madejas de lana sin ovillar que siempre terminaban enredándose, recuerdo a mi padre, con mucha paciencia, atención y cuidado, darle vueltas a ese ovillo, darle tantas vueltas como fuera necesario hasta que conseguía encontrar el lugar adecuado, el inicio correcto para poder ir también con gran paciencia y delicadeza, desanudarlo. En el momento del comienzo había un desconocimiento absoluto de dónde se encontraba el meollo de la cuestión y por eso necesitaba estudiarlo, mirarlo, tocarlo, dejarlo y reposar, pero cuando lo encontraba todo parecía fluir y el ovillo terminaba desenredado y el abrigo tejido.

En la escritura se va construyendo el relato y en ese camino, a veces, emergen recuerdos que a priori guardan poca relación con lo que se está intentando contar, también asaltan ideas relevantes, proyecciones, nuevos pensamientos que requieren ser apuntados una nota marginal o en el cuaderno que está siempre junto al ordenador. Es que quizá la escritura es también ese hilo invisible que da sentido a la vida, es o puede ser ese mecanismo que acciona el pensamiento creando novedad. Al escribir, aunque las ideas parecen estar dentro nuestro como algo que ya poseemos y que nos proponemos contar, acontece algo que no estaba previsto, que no se pensaba, que no se esperaba y ese algo, posiblemente tenga que ver con la experiencia de la escritura. Al escribir comienzo a exponer y a pensar y es que justamente se trata de que, aunque tenemos ideas elaboradas en nuestro pensamiento, cuando esas ideas se encuentran en nuestro interior, tal vez están sumamente desordenadas, están plagadas de vacíos, están conectadas de forma aleatoria, o incluso están desconectadas. Elaborar un texto es pensar, pensar más allá de esas ideas preconcebidas. Cuando te pones a escribir, necesitas ordenarlas, ubicarlas en un lugar y en un tiempo, en un texto. En un plano espacio temporal, quizá en nuestro pensar interior fluyen de forma a veces no consciente, pero la escritura ordena esa aleatoriedad del pensamiento.

A lo largo de esta investigación, fundamentalmente en los momentos de escribir, en ocasiones me han asaltado recuerdos que tenían que ver con mi infancia o con mis vivencias como estudiante, aunque no todos los he contado, porque no se trata de un estudio auto-biográfico, en muchas ocasiones decidí no reprimirlos, considerando que, si se hacían presentes es que tenían que ver con lo que me estaba proponiendo expresar. Las historias o anécdotas (Van Manen, 2003) nos permiten contar con delicadeza y acierto aquello que a veces es tan difícil narrar por lo inefable de la experiencia humana y en los límites del lenguaje. Permití en ocasiones, que la escritura fuera dictando el recorrido del pensamiento, me “dejé llevar”, ya que consideré que, si estaba proponiéndome indagar en la experiencia de la escritura, una experiencia profundamente singular, íntima y subjetiva, debía explorar lo que significaba también para mí el fenómeno de escribir. Considero que he posibilitado una disposición personal para dejar que esos pensamientos inoportunos fluyeran porque, aunque como he sostenido en esta tesis, lo que se vive puede ser experiencia cuando es nombrado, nunca se desvincula de la vida, volviendo a ella tanto en el pensamiento, en forma de recuerdos del pasado y proyecciones del porvenir; así como en la acción en cuanto instancia constitutiva de la reflexión. Al hacer presente la experiencia pasada parece que se recupera algo de su sentido, sin embargo, nunca esa experiencia vuelve a ser la misma cuando es renombrada.

5.2.2 APRENDER A INVESTIGAR LA ESCRITURA COMO EXPERIENCIA

A lo largo de estos años en los que me he dedicado a transitar esta investigación, mi atención ha estado puesta en la escritura como experiencia, pero ¿qué significa que la escritura sea una experiencia? Aquello que las estudiantes fueron escribiendo no lo concebí como una técnica de recogida de información, lo que me propuse explorar, conocer y narrar fue el gesto de ir escribiendo, lo que iba sucediendo en ellas al escribir, aquello que la escritura les fue provocando. En la investigación he ido transitando la escritura como algo que me ha permitido acompañar el modo en el que las estudiantes han ido conformando su saber y no solo como meros documentos para cotejar sus aprendizajes. Este acercamiento sufrió vaivenes, en ocasiones he confundido mi

mirada y me arrojé a la tentación de concebir el contenido de lo que escribían como datos para ser analizados, atendiendo a qué cosas contaban, en qué se fijaban, cuáles eran sus opiniones, pensamientos o creencias respecto a lo que vivían en cada momento puntual; como si estuviera usurpando aspectos de sus vidas desconectada de ellos. Me dejé tentar por esta orientación debido a la complejidad de fenómeno. Indagar en la experiencia vivida por alguien es en sí un acto complejo. Pero ¿cómo acercarme a los movimientos que se van produciendo dentro de un ser humano, en ese escenario íntimo y subjetivo que es la escritura, cuando incluso en pocas ocasiones se es consciente de esas oscilaciones que se suceden, una tras otras, pausadamente, silenciosamente?

Tras preguntar a las estudiantes qué significa escribir para ella, la respuesta se agota en sí misma. Necesité aprender a mirar más allá de las palabras escritas, lo que ocultan, lo que está implícito en lo enunciado. Tuve que aprender a intuir esos movimientos que se fueron dando a través de las tramas de sus historias, a lo largo del tiempo y en las conexiones internas que se fueron produciendo a veces a saltos, esporádicamente. En los matices y sutilezas de las palabras, en lo que había de conexión con sus vidas, sus sueños, sus pasiones, en los giros del lenguaje y los tonos, en las palabras que elegían para nombrar las cuestiones que querían narrar, y también en lo que no narraban, en lo que no nombran. Necesité concebir lo que fueron escribiendo a lo largo del tiempo como una trama histórica donde, en cada momento, está anclado el pasado, el presente y el porvenir y donde se manifiesta todo el ser. Necesité adoptar una visión global respecto a sus vidas, sus historias personales, lo que de ellas rescataban y yo pude captar. Prestando atención de un modo holístico, encarnado a sus modos de ser y de estar, sus caracteres, sistemas de creencias, emociones, pensamientos, intereses y también, sus modos de estar en la vida, sus voces, sus gestos, y sus proyecciones, sus deseos, sus expectativas.

Siempre consideré importante escribir, pero tras este estudio, me “dí cuenta” como expresa Jorge Larrosa (2004), de lo que significa para mí, del sentido que le da a mi vida, aunque siga resultándome una tarea costosa pero apasionante. Algo que no puedo alcanzar a nombrar ha sucedido en mí, sé y siento que se ha producido un profundo surco en mi existencia que convierte a la escritura (a un tipo de escritura, a la única valiosa tal vez) en algo vital e imprescindible. Me sucede que cuando escribo puedo pensar detenida y profundamente, “si se

supiera algo de lo que se va a escribir, antes de hacerlo, antes de escribir, nunca se escribiría. No valdría la pena” (Duras, 993, p.56). Algo pasa en mi cuerpo cuando escribo, tras escribir no soy la misma que era. La escritura me ordena el pensamiento y a la vez lo desordena, la escritura me ayuda a interpretar la realidad para luego ponerla en cuestión. La escritura me afecta y cuando lo hace me permite afectar a quienes leen lo que escribo, la escritura evoca recuerdos y los transforma y me permite imaginar lo que vendrá, es creativa. Me permite descubrirme a mí misma y desnudarme frente a otros. En la exploración que ellas vivieron respecto a la escritura, en el devenir de vivencias narradas durante tanto tiempo sobre tantas cuestiones, desde tantos puntos de vista diferentes, se produjeron movimientos; a través de la exploración del devenir de mi propia escritura en relación con lo que he vivido juntos a ellas me fue posible imaginar su devenir.

5.2.3 LOS GESTOS PEDAGÓGICOS Y LO QUE QUEDA RESONANDO

Cuando estaba concluyendo esta andadura, Nieves, una de mis directoras y mi maestra me regaló un manojo de gajitos que juntas podamos de un poto que tiene en su casa. Esos gajitos están hoy en mi hogar, repartidos en unas cuantas botellas echando raíces. Sirva esto como metáfora de nuestra relación maestra-aprendiz, sus miradas en forma gajitos de vida está echando raíces en mí y sus brotes me permiten hoy estar haciendo esto que estoy haciendo. En uno de los últimos encuentros que tuvimos en relación con esta tesis Ester, mi otra directora, me miró a los ojos y me dijo: “que sepas que hay mucho valor en lo que estás haciendo”, un rato después volvió a repetirlo por si no había sido capaz de escuchar el mensaje. Imagino que ella estaba captando el miedo y la inseguridad que tenía y aún tengo, pero el reconocimiento expresado en esas palabras me brindó el empujoncito necesario para seguir andando. Valga esto como metáfora de una mirada atenta y cuidadosa. Los gestos y las palabras nos posicionan en el encuentro con los otros y las otras. Los gestos y las palabras nacen de lo que somos, cultivados detenidamente. Los gestos y las palabras se sostienen en lo que somos, están repletos de sentidos construidos en el tiempo de manera pausada y no planificada. La escritura cultiva esa mirada atenta y

cuidadosa, esa disposición del ser, en el sosiego, la atención y la pausa que requiere. Una disposición que se pone en juego en el encuentro pedagógico. Cabe decir entonces que los gestos y las palabras son dichas y acogidas en el momento adecuado, justo cuando tienen que serlo, ni antes ni después, es condición para ello que el encuentro y el tiempo dedicado a estar juntas; mis directoras conmigo, las estudiantes con las tutoras; sea un tiempo prolongado, detenido y cultivado. Lo que un gesto o una palabra puede o no provocar está vinculado a la relación establecida, sin ella, posiblemente nada, en sentido educativo, tiene lugar.

Para cerrar este apartado me gustaría exponer que muchas cuestiones son difíciles en una investigación llevada a cabo en el marco de una tesis, pero personalmente, hay dos que considero más complejas: comenzar y cerrar. Hay tanto para contar, tanta vida se presenta delante de ti cuando comienzas a escribir, que las emociones se atascan y la crisis se hace presente. Entonces hay que dar vueltas, pensar, leer, repensar y escribir, no queda otra más que lanzarse y ver qué pasa. Cerrar en mi vida en general es una acción que se me hace imposible. Me duele cerrar, por experiencias de vida dilato indeterminadamente los finales. Así es que desearía que se tenga en consideración, que cada momento que se presenta como un comienzo en este documento ha sido fruto de un arduo trabajo personal atravesado por mi dificultad para comenzar a andar cuando me situó al comienzo de algo, y en las tesis hay muchos comienzos. Y respecto al cierre, prefiero pensar de alguna manera, que en este documento esa vida sigue latiendo, y que esta experiencia se aloja y habita en mí, y también en las chicas, las estudiantes que nos han regalado, incondicionalmente un tiempo muy importante de sus vidas al que solo espero haber cuidado. Esto es una tarea que requiere una gran exposición y valentía sin arrogancia; un lanzarse al vacío, pero sin vacíos. Las estudiantes hicieron ese ejercicio, contar lo que sucede no es suficiente, es necesario trascender a los hechos para conectar con ellos desde lo que somos, despegarse sin desconectarse. Yo tuve que asumir como ellas, este ejercicio complejo y difícil, incierto y responsable para despegarme de la literalidad de los acontecimientos (de los datos) y poder pensar y narrar esto que hoy estoy contando. De tal forma que estas conclusiones no se desprenden de manera causal de los hechos sino de la resonancia que toda esta vida como

investigadora estudiante, hizo vibrar en mí, las ondas que provocó o generó y aquello que me abrió el pensar y que queda resonando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Alioli, A. (1997). Una matemática que enseña. En A. Alioli, A. M. Piussi, B. Mapelli, D. Srtori, E. Zamarchi, E. Susi, G. Longobardi, L. Erlicher, M. Franchisetti y S. Rio, *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación* (55-62). Icaria.
- Alliaud, A. (2006): Experiencia, narración y formación docente. *Revista Educación y Realidad*, 31(1), 7-22. Recuperado a partir de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432006000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- (2015). Los artesanos de la enseñanza post-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta de formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 319-349. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12704>
- (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(1), 19-23.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península
- (2005). *Ensayos de comprensión 1930-1954. Escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*. Caparrós Editores S.L.
- Arévalo Vera, A (2010). La experiencia de sí como investigadora. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.) *Investigar la experiencia educativa* (188-198). Morata.
- Argnani, A. (2014). *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso*. [Tesis

de Maestría, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4273>

Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 78(27,3), 71-88.

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>

-(2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista española de pedagogía*, 69(248), 119-144. Recuperado a partir de <https://revistadepedagogia.org/lxix/no-248/la-esperanza-pedagogica-una-mirada-fresca-y-profunda-a-la-experiencia-educativa-desde-el-enfoque-de-van-manen/101400010178/>

B

Bárcena, F. (2002) Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía* 60(223), 501-520. Recuperado a partir de <https://revistadepedagogia.org/lx/no-223/educacion-y-experiencia-en-el-aprendizaje-de-lo-nuevo/101400009852/>

-(2022). La casa en la casa: meditación sobre el lugar del estudio. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 3(1), 148-157. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.14178>

Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.

- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Stern Education*, 3(1), 8-21. Recuperado a partir de <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/92/118>
- (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Birulés, F (2009). *Contingencia, historia y narración en Hannah Arendt*. Editum.
- Blanco, N. (2001). Escribir para comprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 58-61.
- (2006) Saber para vivir. En A.M. Piussi, y A. Mañeru, (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp.153-183). Octaedro.
- (2010). La investigación en el ámbito del currículum en y como método para su desarrollo. En G. Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.2 569-587). Ediciones Morata.
- (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. *Revista Currículum*, (28), 11-31. Recuperado a partir de <https://www.ull.es/revistas/index.php/currículum/article/view/13>
- Blanco, N. y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1-16. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728028>
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). 1-26. Recuperado a partir de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Bolívar Botía, A.; Domingo Segovia, J.; y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bombini, G. (Ed.) (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El Hacedor.

Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29. Recuperado a partir de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/127000>

Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación*. Noveduc.

C

Caparrós Martín, E. y Sierra Nieto, E. (2019). Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(33.3), 175-194. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75746>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca

Carroll, L (2003). *Alicia en el país de las Maravillas*. Ediciones del Sur.

Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay et al., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). CFE.

Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44–54. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>

-(2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Coast Press.

Clandinin, D.J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>

Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. Teachers College Press

- (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30. <https://doi.org/10.2307/1176665>
- (1998). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-64. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>
- (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., y Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Routledge.
- Clandinin D.J. & Rosiek, J. (2006). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry. Borderland Spaces and tensions. En D.J. Clandinin, *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 95-75). Sage Publication
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63. <https://doi.org/10.1080/713667262>
- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative currícula. *Educational Researcher*, 32(2), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003003>
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. Teachers College Press.
- (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Jorge Larrosa, R. Arnaus i Morral, V.R. Ferrer Cerveró, N. Pérez de Lara Ferré, F. Michael Connelly, D.J. Clandinin, y M. Greene. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata

- Contreras, J. (1991). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 61-67.
- (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-68.
- (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2),61-81. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.
- (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Contreras, J. (Ed.). (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Octaedro.
- (2017). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a docentes y sus clases de educación infantil y primaria*. Morata.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Eds.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>

D

- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente. La documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4275>

Dávila, P., Argñani, A. y Suárez, D. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacía otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(33.3), 141-158. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75291>

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. Recuperado a partir de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300003

Derrida, J. (1971). *De la Gramatología*. Siglo xxi Editores. S.A.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva

Duras, M. (1994). *Escribir*. Patria

E

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

- (2002). From episteme to phronesis to artistry un the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00004-5)

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Croom Helm

Esteve Zarazaga, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona, Octaedro.

F

Fernández Navas, M., Sierra Nieto, J. E., Alcaraz Salarirche, N., Caparrós Martín, E., Martín Alonso, D., García García, M., Pérez García, Álvaro, & Pérez Granados, L. (2020). Abriendo brechas en la coraza de la investigación educativa hegemónica. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 1-2. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7585>

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

G

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.

Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturista. En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Editorial Akal.

Guba, E.G., & Y. Lincoln, S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage.

-(2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. EN C. Denman, & J.A. Haro (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El colegio de sonora.

Gummesson, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Sage Publications.

H

Hannah Arendt (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona. Península

Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de educación*, 5(7), 33-74. Recuperado a partir de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022

J

Jordán Sierra, J.A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 381-396. Recuperado a partir de <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-261/la-responsabilidad-etica-pedagogica-de-los-profesores-una-mirada-nueva-desde-max-van-manen/101400002745/>

Jorrín Abellán, I., Fontana Abad, M. y Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis S.A.

K

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

-(2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a meansto enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

L

Larrosa, J. (2003). *La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre Literatura y Educación*. Laertes. Fondo de Cultura Económica.

-(2016). Sobre el (acabamiento del) estudio en la universidad. *Revista Digital Do LAV*, 9(2), 114–132. <https://doi.org/10.5902/1983734823516>

-(2017). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Miño y Dávila.

-(2020). *El Profesor Artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, M.; Clandinin, D y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes. Fondo de Cultura Económica.

Lincoln, Y. y E. G. Guba (1985). *Naturalistic Inquiry, Beverly Hills*. Sage.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies contradictions and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Sage.

M

Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.

Martín-Alonso, D (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga <https://hdl.handle.net/10630/19311>

- Martín-Alonso, D., Blanco, N., y Sierra, J. E. (2019). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*, 23(2), 377-395. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>
- Mèlich, J. (2011). *Filosofía de la finitud*. Herder Editorial
- Molina, M.D., Blanco, N., y Arbiol, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En J. Contreras (Comp.), *Tensiones Fructíferas. Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 111-150). Octaedro.
- Molina, D. y Gómez, D. (2016). Señales de vida en la universidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 68-70.
- Molina, D. y Sendra, C. (2014). *Hacer lugar a la experiencia en la formación inicial. El sentido que le damos a nuestra práctica docente en el aula universitaria*. Jornadas INNOVA- Julio de 2014.
- Mortari, L. (2002) Tras las huellas de un saber. En Diotima, *El perfume de la maestra* (pp. 153-162). Icaria.
- Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(5), 525-545. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
- Mortari, L. (2013). *Aprender de la experiencia. El saber reflexivo en la formación*. L. Vieco.
- Muñoz, S. (2023). *La relación con el saber en la Formación Docente Inicial. Estudio narrativo sobre la experiencia de estudiantes del Profesorado Universitario en Letras de la UNSL*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de San Luis] Depositada en la Biblioteca de Trabajos Finales de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de San Luis <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/513>
- Muñoz, S., Pañagua, L, Blanco, N. (2020) La escritura reflexiva como mediación en la formación inicial de docentes. *Pensar la enseñanza, inscribir la experiencia. Investigación e Innovación Educativa* (101), 109-117. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.09>

N

Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar*. Narcea

O

Olson, M. (1995). Conceptualizing narrative authority: implications for teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 11(2), 119- 135. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00022-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00022-X)

Orozco-Martínez, S., Pañagua Domínguez, L., & Martos-Pérez, M.-V. (2021). La creación curricular en la formación de educadores: una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula Abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.737-744>

P

Pañagua Domínguez, L.A. (2017). *Explorando el desarrollo de saberes experienciales a través de procesos de indagación narrativa*. [Trabajo de Fin de Máster. Inédita] Universidad de Málaga.

Pañagua, L., Martín Alonso, D. y Blanco García, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(33.3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>

-(2021). El Desarrollo de Saberes Experienciales en la Formación Inicial de Docentes: la Escritura de Relatos de Aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 29-46. doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363

Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Eds.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 117-135). Morata.

Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2) (2010), 37-60. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó

Plummer, K. (1983). *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. Unwin Hyman.

R

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Reichardt, C. S. y T. D. Cook (1982). Mas allá de los métodos cualitativos versus cuantitativos. *Estudios de psicología*, 11, 40-55.

Richert, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. Lieberman, y L. Miller, L. (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Octaedro.

Ricoeur, P. (2000). Narrativa, fenomenología y hermenéutica. Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura (25), 189-207. Recuperado a partir de <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>.

Ripamonti, P. (2019). Entre topías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación. *Revista de Educação Pública* 28(68), 507-520. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8404>

Rivas Flores, J.I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. *Espacios en Blanco*, (28), 13-31. Recuperado a partir de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/76>

Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Argos Vergara

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

S

Sabariego, M.; Sánchez, A. y Cano, A. (2018). Pensamiento Reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>

Saiz, A. y Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un prácticum reflexivo de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <https://doi.org/10.5209/RCED.50924>

-(2018). Problemas pedagógicos para un Practicum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.50924>

Sardi, V. (2013). La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras. En V. Sardi. (Ed.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 10-32). Universidad de La Plata.

-(2017). Escribir la práctica, inscribir la experiencia. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 2, 1-14. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/993>

- Sardi, V. y Andino F. (2013). Marcas biográficas en la escritura de incidentes críticos. En V. Sardi. (Ed.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 56-75). Universidad de La Plata.
- Schwab, J.J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Center for the Study of Instruction. National Education Association.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Sierra Nieto, J. E., y Blanco García, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. doi:10.17583/qre.2017.2783
- Sierra Nieto J. E., Caparrós Martín E., Molina Galvañ D. y Blanco García N. (2016). Aprender a través de la escritura. los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673-688. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili (Ed.). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp. 1-13). Buenos Aires: Santillana.
- (2010). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Eds.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 136-152). Madrid: Morata
- (2015). La igualdad a primera vista. Educar y apasionarse por las vidas singulares. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 61-65.
- Suárez, D. (2011) Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1), 387-416. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>
- (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista mexicana*

de investigación educativa, 19(62), 762-786. Recuperado a partir de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300006&script=sci_abstract

-(2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. *Trayectoria. Práctica docente en educación artística*, 3, 1-13. Recuperado a partir de <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/332>

-(2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación cualitativa*, 2(1) 42-54. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>

Suárez, D. y Rivas, I. (2017). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación docente y la práctica escolar. *Revista del IIICE*, 41, 5-14.

T

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

Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

V

van Manen, M (1982), Edifying theory: serving the Good. *Theory into Practice*, 21(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00405848209542980>

-(1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.

-(2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

- (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje en la pedagogía*. Paidós Ibérica
 - (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Left Coast Press.
 - (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek.
- Vignale, S. P. (2008). Notas para pensar una relación entre sujeto y narratividad. Análisis desde el cuento del cuento de Arturo Roig. *Question/Cuestión*, 1(19). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/648>

Z

- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación* (354), 21-43. Recuperado a partir de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354/re354-02.html>
- Zamboni, C. (2009). *Pensare in presenza*. Liguori.
- Zambrano, M (1965) La vocación del maestro, en G. Gómez Cambres Gregorio: *La vocación de Maestro. La aurora de la razón poética*. Ágora.
- (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Literaria.
 - (2013). María Zambrano: filosofía y educación: manuscritos. En A. Casado y J. Sánchez-Gey (Eds.) *María Zambrano: filosofía y educación: manuscritos*. Editorial Club Universitario.

ANEXOS

Publicación producto del proceso de edición de relatos realizado a fin de indagar con mayor profundidad en los procesos de escritura:

- Reyes Galván, C., Silva Madrigal, I., Moreno Guerrero, P., y Pañagua Domínguez, L. A. (2022). La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente. *Márgenes, Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 3(2), 185-202. DOI:<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>

A L U M N A D O

La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente

*The narrative pedagogy in the Primary Education Practicum.
Writing, conversation and rewriting of stories as means to
deepen the teaching profession*

Patricia Moreno Guerrero,^{*} Carmen Reyes Galván,^{**} Laura A. Pañagua Domínguez^{***} e Inmaculada Silva Madrigal^{****}

Recibido: 6 de junio de 2022 Aceptado: 6 de julio de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Moreno Guerrero, P.; Reyes Galván, C.; Pañagua Domínguez, L. y Andrea-Silva Madrigal, I. (2022). La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 185–202. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>

RESUMEN

En el presente artículo exponemos las reflexiones fruto de una investigación desarrollada una vez concluidos los tres períodos de prácticas del Grado de Maestros en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Tres estudiantes junto a una investigadora nos reunimos para desarrollar un proceso de edición de relatos de aula, a lo largo de dos meses a través de encuentros semanales. Cada una de nosotras escogió un relato de aula escrito con anterioridad, lo presentó ante el resto de las participantes y se establecieron conversaciones, reflexiones y sugerencias que fueron atendidas por cada una para llevar a cabo las diversas re-escrituras. A través de estas acciones se posibilitó un espacio para indagar y dar sentido profesional a lo vivido en las escuelas. En base a esto, hemos construido un artículo donde reflejamos las reflexiones y los aprendizajes que consensuamos en dichas reuniones. Hemos fundamentado el marco teórico en el concepto de pedagogía narrativa, la escritura como medio para desarrollar el pensamiento y herramientas que han posibilitado la reflexión. Dentro de los hallazgos más relevantes podemos destacar el valor de la escritura y la conversación en la formación inicial de maestras y maestros y desarrollar saberes vinculados a la experiencia. Esto implica conectar las historias vividas durante las prácticas, con las propias vivencias como docentes en formación. Así como permitimos realizar un desplazamiento en nuestro pensamiento acerca del oficio docente, centrándonos en las relaciones pedagógicas.

Palabras clave: escritura reflexiva; conversación; pedagogía narrativa; saberes profesionales; prácticum; formación inicial



^{*}Patricia Moreno Guerrero 0000-0002-5297-7732
pmppant14@gmail.com

^{***}Laura Andrea Pañagua Domínguez 0000-0003-2888-6651
laurapani76@uma.es

^{**}Carmen Reyes Galván 0000-0001-7730-6903
carega99@gmail.com

^{****}Inmaculada Silva Madrigal 0000-0001-7730-6903
carega99@gmail.com

Todas las autoras pertenecen a la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga (España)



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA