

29, 30 y 31 de octubre de 2015 | Mar del Plata | Argentina



VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional  
sobre la Formación del Profesorado

"Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas"

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De  
Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda;  
coordinación general de Claudia De Laurentis;  
Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del  
Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata;  
Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP,  
2015.

ISBN 978-987-544-655-7

Coorganizan:



## FORMACIÓN DOCENTE Y EXPERIENCIA: SENTIDOS QUE LOS ESTUDIANTES LE OTORGAN A SU PROPIO PROCESO DE FORMACIÓN

Bertolini, Marta; González, Claudia; Quiroga, Natalia

Facultad de Humanidades UNNE

[martasbertolini@hotmail.com](mailto:martasbertolini@hotmail.com); [claubeagon@hotmail.com](mailto:claubeagon@hotmail.com);

[natalialorena\\_f@yahoo.com.ar](mailto:natalialorena_f@yahoo.com.ar)

### Resumen

Presentamos la propuesta que hace la Cátedra Taller de Integración, Investigación y Práctica III abordando en un doble registro que estimamos debe guardar coherencia entre sí: la propia formación docente y la enseñanza en la educación inicial. Acercamos los aportes que hacen la Pedagogía Crítica y las Didácticas crítico constructivas y Didácticas No parametrales así como los de estos movimientos en la formación de los *profesores como intelectuales transformativos* extendiendo el potencial de académicos y reflexivos al trabajo político y social que desde los propios ámbitos educativos visibilizan "cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes (Giroux 1997, p. 177). ¿Cómo viven los alumnos y las alumnas el proceso de formación? ¿Qué sentidos le otorgan a las prácticas pedagógicas? ¿Cómo tramitan en todo el proceso la experiencia del "estar- siendo"? ¿Qué puntos de contacto podrían darse entre estas "experiencias" y aquél "intelectual transformativo"?

Articulamos con el Taller de Expresión Corporal las vivencias sobre el propio cuerpo a fin de visibilizar las impresiones que dejaron en nuestros cuerpos las ideologías dominantes. Trabajo que se pliega, despliega y repliegan las narrativas que los estudiantes realizan.

**Palabras clave:** narrativa; encarnamiento; experiencia; formación docente; educación de las infancias; estar-siendo

Asumimos que la educación de los niños y niñas es desde 1989 una cuestión de derechos, derechos inalienables que desde 1994 tienen, en nuestro país rango constitucional y que comprende a todos los niños y niñas sin distinciones de ninguna naturaleza. La educación debe hacerse cargo de éste imperativo, modificando las perspectivas que veían al niño y a la niña como una persona incompleta e inmadura, y a

la educación como un esfuerzo que los adultos realizaban para sacar a los más pequeños de ese estado de dependencia y conducirlos paulatinamente hacia la juventud y la adultez que se veía como la edad perfecta. La Convención de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes y toda la legislación sancionada posteriormente establecen entre otras cuestiones su consideración como sujetos de derechos y el derecho a ser oídos y que sus opiniones sean tenidas en cuenta. Estos niños y estas niñas, que ya desde su nacimiento son ciudadanos se presenta en un mundo en el que los que deben recibirlos no siempre han ejercido y han defendido su propia ciudadanía. Los estudiantes del profesorado deben poder reflexionar sobre sus biografías escolares y sus historias de vida, para dar cuenta de estas carencias fundamentales para la convivencia democrática y que por el propio sistema dominante permanecen naturalizadas.

Las narrativas de las historias de vida y de la biografía escolar se ha transformado en nuestras prácticas pedagógicas como el modo central para movilizar y fortalecer los procesos de formación. La encaramos como la posibilidad, de cada estudiante de enfocar, como si fuera con una lente fotográfica situaciones, hechos, vivencias y experiencias vividas en el pasado y que se vinculan con los modos en que viven, sienten y piensan la profesión docente.

Registros escritos en primera persona y que narran aspectos fundamentales de cada vida, por lo tanto se recupera lo subjetivo para desde allí, desde cada caso singular, avanzar en los procesos de formación que también son únicos e irrepetibles. Pensar en las formas en que los relatos y las narrativas pueden ayudarnos a que no se diluya esa experiencia que configura el estar y el ser en la profesión, nos empuja a pensarnos en ellos reviviéndonos un poco todo el tiempo, al recordarlos, al escribirlos, al convertirlos en papel y releerlos; este es el *sentido* que empuja el sentido de una *subjetividad* atravesada por las experiencias de las subjetividades.

(...) la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. Un matiz importante que lo diferencia de otros posibles argumentos es que, en este caso, lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad. Estas las entiendo como sistemas de referencia para construir las diferentes voces y darles sentido. (Rivas Flores, 2010).

Sentidos que como decíamos antes son elaborados por cada un@ en su propio estar – siendo, “pensar desde el silencio del ser, en lo que hace al estar” (Kusch, 2007, p32) se trata también, en todo caso de ver qué pasa con lo que no se puede predicar. Cuando Michel Foucault (2010, p.10) escribe en su trabajo de tesis de licenciatura sobre

la enfermedad y la patología en el campo psicológico, acertadamente abre la brecha de cuestionar lo dado en la historia de la clínica, del mismo modo creemos debe aprehenderse la educación, no dar por sentado nada, ni recetas, ni catálogos que nos devuelvan a un hombre acabado en su forma de estar y de ser. Foucault en este trabajo intenta demostrar que la raíz de la patología mental no está en la especulación sobre las meta-patologías, sino solo en una reflexión sobre el hombre mismo. Esta es la apuesta de Foucault: dar crédito al hombre mismo; escribe en su tesis al final del primer capítulo en referencia a la enfermedad mental:

Es necesario, pues, dar crédito al hombre mismo, y no a las abstracciones sobre la enfermedad, analizar la especificidad de la enfermedad... encontrar las formas concretas que puede tomar en el individuo y luego determinar las condiciones que han hecho posible esos diversos aspectos y restituir el conjunto del sistema causal que los ha fundamentado. (Foucault, 2010, p. 25)

Esto podría traducirse en la profesionalización docente, parafraseando aquella construcción de Foucault como el “crédito al hombre mismo” en permanente proceso de formación, inacabado y en continuo devenir y no solo a las construcciones teóricas sobre lo que aquel hombre debería ser en dicha profesión, encontrar las formas concretas, siempre fluctuantes, que dicha profesión toma en cada sujeto y en la experiencia que hace ese sujeto de ella, determinar las condiciones que hacen posible la construcción de subjetividades en la profesionalización como experiencias, y como tal, siempre, singulares, irrepetibles y plurales. (Larrosa, 2009, p.29)

Así, la narrativa, como una restitución de la experiencia de formación, da por un lado, en su construcción interna las pistas necesarias con que ese sujeto ha interpretado su experiencia de subjetividad, y por otro lado puede devolvernos las posibilidades en que dicho sujeto interpreta su experiencia subjetiva en relación a otras subjetividades posibles.

Como ya hemos mencionado en un trabajo anterior (Bertolini & González, 2014) estudios exploratorios realizados nos permiten dar cuenta de las dificultades que tienen los propios estudiantes del profesorado en el ejercicio de derechos y la asunción de responsabilidades tanto en lo relativo a los procesos de formación como en su vida personal.

La biografía escolar de la mayoría de l@s estudiantes está atravesada por diversos tipos de experiencias autoritarias en las que la figura del docente los marcó hasta en la vida universitaria:

en la primaria recuerdo que mi maestra de cuarto grado, siempre entraba diciendo: “hola chicos luego la Profe hagamos silencio que ya va a empezar la clase”, y esto me “hizo ruido”

particularmente porque en mi jardín no pasaba esto y mi madre me había dicho que cuando uno crece ya las cosas no son como antes, y coincido con ella en ese aspecto, pero como he dicho no estaba de acuerdo en que siempre hagamos silencio y que solamente escuchemos, pero era un ambiente realmente disciplinario que no daba lugar a la palabra de los alumnos en general. Recuerdo que un día le había preguntado y plasmado ciertas dudas como ser el hecho particular de un tema de su clase que no lograba entender, y ella me contestó que tengo que estar atenta porque no va repetir de nuevo, es como que en ese momento me enojé mucho, pero desde allí también aprendí a callarme porque siempre cuando le preguntaba algo me contestaba de ciertas maneras no adecuadas que hacía que mis compañeros se rían, entonces solo escuchaba su clase porque era como un deber hacerlo; porque la autoridad era la docente del aula, entonces eso fue algo que me marco de cierta manera. (Estudiante A)

Mc Laren (1990) advierte:

En toda la vida escolar los gestos de los estudiantes son cosificados en manifestaciones corporales de hegemonía. La postura incómoda y defensiva de los estudiantes y los gestos bruscos y autoritarios de los profesores revelan las relaciones de poder que han sido introducidas en el medio de la carne viva” (Mc Laren 1990, p.68)

La estudiante B escribe:

Estaba bien visto que cuando el docente hablaba, los alumnos debían callarse y hacer silencio y prestar atención a la clase, me atrevo a decir que el silencio era también sinónimo de “respeto” por ese adulto -profesor y la evaluación consistía en reproducir fielmente lo dicho por el docente, y creo que es esto lo que particularmente me marcó, y hace que me cueste romper con esas estructuras en la el docente es el poseedor del saber y el alumno con su rol pasivo.

Esta cuestión del *respeto*, que surgió en las narrativas de vari@s estudiantes, fue trabajada por nosotros específicamente en una clase en la que quedó claro que para la gran mayoría de los estudiantes presentes el respeto es sinónimo de docilidad, los indicadores de ser respetuosos o respetuosas que se mencionaron fueron: “no mirar directamente a los ojos de los mayores, sino bajar la vista”; “no contradecir lo que maestros o padres argumentaban o decidían”; “ponerse de pie para saludar cuando entraba el docente al aula”; “hacer silencio”, el cuerpo siempre presente en “las prácticas pedagógicas en las que se establecen, se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí” (Larrosa, 1995, p. 272).

Como señala Mc Laren (1990)

El encarnamiento se refiere al componente mutuo (envolvimiento) de la estructura social y el deseo; es decir las relaciones dialécticas entre la organización material de la interioridad y las formas culturales y modos de materialidad que habitamos subjetivamente. Es similar al proceso que De Certau denomina “intextuación” en La práctica de la vida cotidiana (1984) o la transformación de los cuerpos en significantes del poder y la ley del Estado. (Mc Laren, 1990, p.67)

Sin embargo, éste tipo de experiencias no se reducen a los niveles primarios o secundarios o a situaciones de la historia personal, sino que también forman parte de la vida universitaria. Así la Estudiante C escribe:

En ese primer año de cursado, me choque (fue un choque brusco) con la cátedra X, la cual tuve que recusar. Si bien, me dejó muchos aprendizajes, debo aceptar, y reconocer que fue una de las cátedras que más me costó, ya que me daba “miedo” asistir a sus clases. La profesora que dictaba la cátedra generaba temor en mí, tal así que no quería opinar en las clases y hasta me quedaba con las dudas.(...) En mí influyó bastante el cursado de la cátedra, ya que ese “miedo” que sentía se reflejaba en mi comportamiento, impidiéndome hablar-opinar en otras cátedras.

Experiencias que se repiten en otros espacios académicos de cursado pero a los que la misma Estudiante C responde de otro modo según su narrativa:

Viene al caso, la cátedra que ahora estoy cursando (XX), la cual presenta casi las mismas características que la cátedra X; donde los alumnos solo debemos escuchar y no contradecir, y es ahí donde yo veo que pude sobrellevar la situación y superarme, ya que como alumna y sujeto con derechos hago valerlos; puedo decirle lo que me parece bien y lo que no; no por rebeldía, sino que debido a mi esfuerzo tanto intelectual como económico, no debo dejar que abusen de ello. Considero que así debe ser el manejo en el aula; nadie tiene más poder que nadie, si hay respeto (no silencio) todos podemos aprender.

La misma estudiante en una narrativa posterior menciona.

Claro está de que no soy la misma que ingreso a la Facultad hace 3 años atrás, cambié y considero de que este cambio es para bien, ya que perdí el miedo a equivocarme, siento que después del error, de la practica está el aprendizaje, me doy cuenta de que no debo quedarme sin preguntar, sin probar y sin intentar. Es por ello que estoy aprovechando todas las oportunidades que se me presentan, tanto en las prácticas como en las clases mismas.

Es que como señala Ricoeur (1984) “aquello que llamamos subjetividad no es una sucesión incoherentes de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir. Es justamente el tipo de identidad que sólo puede crear la composición narrativa por su dinamismo” (p. 54).

En relación a las prácticas pedagógicas que l@s estudiantes realizan en Instituciones del Nivel Inicial, las narrativas dan cuenta de similares experiencias a las vividas en su propia escolaridad, desde la escuela primaria hasta las aulas universitarias, en las que los supuestos que sostienen la experiencia en el aula como legitimación de saber podrían ser los que operen en la pasividad de los estudiantes que aguardan el “dar” del maestro, y con ello el repliegue de las posibilidades de “ofrecer” o de “demandar”.

Ella (por la docente a cargo de la sala) me daba diferentes momentos en el cual yo podía realizar mis practicas...” “la docente no me pidió armar una planificación...” “me dieron la posibilidad de participación...” “la docente me permitió ir a la sala...” “la primera participación que me dan en el jardín...” “todos los días me daba un momento para que yo pudiese verme frente a la sala...” “ella me daba los contenidos que ella pretendía dar en el día de su planificación” “me siento agradecida con la docente porque no es fácil para ella sentirse invadida por mí, dejarme ser parte de su sala. (Estudiante D)

Parecería que para las estudiantes continúan existiendo serios obstáculos para considerar a la docente de jardín de infantes como par, como integrantes de un mismo espacio de formación en la que cada uno porta saberes diferentes, pero valiosos todos, y

en el que es indispensable el diálogo y la comunicación horizontal. Probablemente siga predominando en el imaginario la “autoridad” de esa maestra de grado o de ese profesor de secundaria o de la universidad que se imponía con el rigor del disciplinamiento.

Ante estas situaciones que se repiten nos preguntamos ¿Cómo sostener la crítica en el proceso de construcción de la subjetividad en la formación profesional? ¿Cómo no dejarnos engañar por la falta de experiencia en la convicción de que la formación recibida es experiencia ávida de ser puesta en práctica? ¿Cuál es la distancia entre el saber que supone saber quién está en formación en la academia y el saber que supone saber quién está en la sala recibiendo a las alumnas para sus prácticas? ¿Cómo posicionarse en esa tensión que provoca la apropiación del otro, en tanto apropiación de su voluntad y de sus posibilidades y en consecuencia del poder que supone el saber de la experiencia y el saber de lo académico?

Cabe destacar que el centro de atención y preocupación de l@s estudiantes está en el docente, en lo que hace o deja de hacer y en sí misma o mismo pero vinculado a la necesidad de dar respuestas a las demandas del docente de la sala, pudimos advertir en varias cohortes de alumnos que quienes estaban ausentes de sus reflexiones y análisis eran los propios niños o niñas. Preocupadas, muy preocupadas, casi angustiadas, por la planificación y por las estrategias que pudieran hacer que la clase se mantenga en orden han perdido de vista la mirada, la escucha, la “presencia” de los niños y niñas, la interpelación que con su simple presencia nos hacen, presencias desde las cuales y sólo desde allí me puedo constituir en educador o educadora.

Que el Otro no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significan que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos. Yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo... permanecerán vacías e inaplicables, si el Otro no estuviera ahí, expresando mundos posibles (Skliar, 2002, p.8).

Skliar pone sobre la mesa este binomio: el estar del Otro y la diversidad, nos abre la brecha a la posibilidad de pensarnos, incluyéndonos quizás en aquella lista de sensaciones que le provoca atravesar esta cuestión: la preocupación por conservar la fidelidad a la oralidad acumulada en nuestro caso en las narraciones de las estudiantes en formación, la metástasis en el cuerpo que produce recorrer por segunda vez aquellos textos estudiados quizás por las docentes ya recibidas, que los años nuevos han visto con otros ojos, con otras preguntas, con otras vivencias y con otro universo, ni mejor, ni peor, sino distinto, el universo de los años que atraviesa la experiencia en formación

profesional que se acumula de repente en esta experiencia de narrarse. La distancia, los abismos, los desórdenes que en este caso quedan, se atribuyen nada más y nada menos al espacio agrietado que esconde la violencia, al punto neurálgico del decir: al silencio, los lapsus, las “s” faltantes y sobrantes que hablan de la inclusión y la exclusión del sí mismo dentro de las narrativas, la insistencia de palabras y frases que construyen un espejo; un sin fin de oraciones que exclaman y reclaman un prejuicio vivido en el la tensión territorial de la docente de sala y la residente:

estás estudiando para ser maestra, ahora tenés la oportunidad de verte frente a tu futuro campo laboral, hay que ponerse la chaquetilla y demostrarte a vos misma que puedes, no pretendas impresionarnos a nosotros..” “mira...es todo muy lindo lo que decís, pero acá hay una realidad... .. estamos al mismo nivel, lo que nos separa es estos años de experiencia, cuando vos llegues a mi lugar me vas a entender, vos ahora sos así porque estas comenzando nomás” “mira, desde que mi hija fue al jardín se trabajó de esta manera” “cuando estés en mi lugar ahí vamos a hablar y ahí te quiero ver tu forma de pensar, a nosotras nos separan años de experiencias y eso es lo que te cambia la mirada. (Estudiante D)

Una tensión de subjetividades que es casi estigma o destino, hacen a la vez de espectro de aquellas experiencias que son *las prácticas*, como un fantasma que se cita en forma de palabra escrita, hace su aparición una y otra vez en cada informe; casi una metamorfosis del ser y del estar recapitulándose que parte de supuestos y se relatan en realidades. Ahora bien, ¿Que sucede cuando estas narraciones nos devuelven el vacío neurálgico del silencio de las practicas con los niños y toman relevancia las experiencias con las docentes? ¿Qué sucede cuando la palabra escrita nos deja una grieta dolorosa de lo que no se puede nombrar? ¿Cómo afrontar el espacio y el tiempo entrecortados en el decir de la palabra escrita, cuando el otro tiene la posibilidad del decir, y aun así no dice, esto es ausencia en la experiencia o límite? Y más aún.. ¿y si el saber sobre el otro no alcanzase para la consideración de la construcción de la subjetividad del sí mismo y la valoración de la subjetividad del otro?

El desafío de la formación de los profesores en tanto intelectuales transformativos, debe ser una invitación constante a pensar sobre el sujeto y los procesos de constitución de subjetividades, de las prácticas involucrada en tales procesos, de las posibilidades de se apertura a las experiencia, en tanto que esta es un modo de estar sujetos a la condición indispensable de verse como otro y ver al otro que está allí, de ese otro que me refiere, que me presta un poco de existencia para entramar en mi un poco de sentido.

Oscar Masotta escribe en 1976 en el prólogo de la obra *Empirismo y Subjetividad* de Gilles Deleuze: *el sujeto es un sujeto en proceso, el resultado de un*

*avance constitutivo que es el movimiento y donde el gusto y las pasiones tienen jerarquía de determinante y función totalizadora.* Es decir, no podemos pensarnos o seguir pensándonos en tanto estructuras determinadas y determinantes antinómicas, en la oposición entre el tecnicista y tradicional o el problematizador y crítico, porque el sujeto es sujeto histórico, sujeto de contexto, que ha hecho en el paso del tiempo su proceso de metamorfosis con la diversidad de experiencias que han dejado huellas en tanto memoria colectiva, con experiencias que lo sensibilizan incluso a pesar de no haberlas vivido, el sujeto va más allá de lo aprensible y tiene la magnífica posibilidad de ser posibilidad, en su narrativa se abre a verse y dejarse ver y en ese movimiento pasional transcurre la vida.

### **Referencias Bibliográficas**

- Bertolini, M., González, C. (2014). *La formación docente: análisis de los núcleos conceptuales a partir de las. VI Jornadas Nacionales de Prácticas y residencias en la formación docente.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. En *Revista de educación* 1 (1) Disponible en internet: <http://200.16.240.69/ojs/index.php/>, 201-212.
- Deleuze, G. (1977). *Empirismo y Subjetividad*. Buenos Aires: Granica.
- Foucault, M. (2010). *Enfermedad mental y Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas Tomo IV*. Rosario: Fundación A. Ross.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta. (pp. 257 - 329)
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 13-44)
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Rivas Flores, J., y Herrera Pastor, D. (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Skliar, C. (2002). *Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Davila.