

La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas

Building practical knowledge in the educational area. A viewpoint from biographical and educational recounting

Paula Ripamonti
UNCuyo / IESDyT 9-001

Patricia Lizana
IESDyT 9-001

Patricia Yori
IESDyT 9-001

Resumen: Actualmente la mayoría de los discursos sobre la formación docente enfatizan la necesidad de reflexionar en y sobre las prácticas como un dispositivo de la formación inicial y una estrategia de profesionalización. A pesar de esto, observamos cierto malestar entre los formadores y egresados con respecto a la preparación para enfrentar los desafíos de la práctica, además cierta ausencia de información acerca cómo los estudiantes y noveles construyen conocimientos a partir de las experiencias profesionales. En función de la problemática planteada, el trabajo que presentamos se focaliza en las modalidades de construcción subjetiva de saberes prácticos relativos a la profesión en noveles y practicantes de Institutos Superiores de la zona este de la Provincia de Mendoza. El estudio (2010-2012), financiado por el Instituto nacional de Formación Docente (INFOD), se desarrolló desde un enfoque interpretativo, basado en narraciones de experiencias pedagógicas y de autobiográficas escolares producidas en talleres de escritura y reflexión. Entre los resultados obtuvimos que prioritariamente los saberes prácticos se construyen a partir de incidentes críticos que demandan resoluciones en contexto. Si bien están presentes los procedimientos reflexivos, no alcanzan un nivel de objetivación crítica que permita dotar de sentido teórico los saberes de la experiencia. Además, observamos cierta continuidad entre algunas reglas de acción narradas en sus autobiografías y las que subyacen en sus experiencias profesionales. Consideramos que las diversas lógicas existentes entre los trayectos de la práctica profesional y el campo laboral dificultan la construcción dialógica y crítica de los saberes prácticos. Por último, nuestro propósito se orientó a producir insumos que ayuden a abrir posibilidades de diálogo e inteligibilidad entre experiencias diversas y a interpelar los modos institucionales de entender, organizar e implementar las prácticas profesionales.

Palabras Claves: Saberes prácticos; Narrativas pedagógicas; Prácticas docentes

Abstract: Nowadays, most of the discourses about teaching training emphasize the need of considering professional practices as tools towards initial education and as strategies for professional training. Nevertheless, we can see a certain dissatisfaction among professors and graduated students as regards the

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.
Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

training they received to face the challenges encountered in professional practices. We can also see a lack of information on how students and graduated students build their knowledge from professional experiences. Taking into account the above concerns, our investigation is focused on the different ways of building subjective practical knowledge by new professionals and senior students from colleges in the east area of the province of Mendoza. The research (2010-2012), funded by Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), is carried out from an interpretative viewpoint, based on the educational and autobiographical experiences told by students during writing and thinking workshops. Among other findings, we discover that practical knowledge is primarily built by critical events that require solving a particular situation, bearing in mind the context. Although thinking procedures are present, this method does not reach a critical level of objectiveness that would allow students to acquire theoretical framework to their experience. Moreover, we find in the student's autobiographies and professional experiences a certain continuity in the way of behaving. We believe that the difference in logic between professional practices and the real work field add more difficulties to the critical and dialogical building of practical knowledge. The aim of this paper is to bring ideas that would help to expand possibilities of dialogue and understanding within different experiences and to question the educational ways of learning, organizing and implementing professional practices.

Key words: practical knowledge; educational recounting; professional practices

Recibido: 13/ 06 / 2016

Aceptado: 22/ 08 / 2016

1- Los saberes prácticos como problema de investigación

La formación docente se configura como un trayecto amplio que se desarrolla en un campo social conflictivo, entrecruzado por experiencias y conocimientos. Durante el mismo, los estudiantes y docentes atraviesan diversos procesos de socialización personal y profesional en los que juega un papel fundamental la experiencia escolar previa y el continuo aprendizaje del oficio en las prácticas cotidianas. En este trabajo partimos de reconocer la importancia de la dimensión práctica de los aprendizajes relativos al oficio en la que estudiantes avanzados y noveles tienen sus primeras experiencias pedagógicas. Con Perrenoud (1994) sostenemos que todo saber práctico se constituye no sólo de saberes formalizados y de técnicas, sino también de esquemas de acción que resultan de la experiencia acumulada a lo largo de la trayectoria escolar y profesional. Sin embargo, desde la formación suelen desconocerse los procesos de singularización de la experiencia pedagógica y las modalidades particulares de construcción de los saberes prácticos. Además, si bien el trayecto de la práctica profesional constituye un espacio de articulación entre teoría y práctica y de reflexión como dispositivo de profesionalización, apreciamos cierto malestar en formadoras/es y egresadas/os respecto a las capacidades de actuación y el aprendizaje del oficio.

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

En el trabajo de investigación, financiado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que aquí presentamos, focalizamos la mirada en la construcción subjetiva de los saberes prácticos de los estudiantes avanzados y docentes noveles, a través de sus narraciones biográficas y de experiencias pedagógicas. Buscamos indagar cómo construyen los estudiantes y noveles los saberes prácticos en la trama narrativa de sus autobiografías escolares y experiencias pedagógicas. Además, exploramos cómo se organiza esta experiencia considerando las situaciones y contextos particulares en que los saberes se producen; cómo construyen la subjetividad profesional en la trama de sus experiencias y su trayectoria previa; de qué modo resignifican sus experiencias a través de procesos reflexivos y cómo tensionan los saberes prácticos con la formación inicial. Se trató de un estudio exploratorio y descriptivo. Entre las conjeturas iniciales, postulamos que los estudiantes y egresados tienen dificultades para vincular conocimientos adquiridos en la formación inicial con los saberes que construyen durante el ejercicio profesional. Consideramos que esto podría estar relacionado con la existencia de diversas lógicas de actuación y legitimación entre las prácticas guiadas en la formación inicial y las que sostienen las experiencias profesionales en el campo. Supusimos que dichas lógicas aparecerían estructurando y/o tensionando la construcción subjetiva de los saberes prácticos. También sospechamos que hay ciertos esquemas comunes de actuación vinculados a dispositivos de formación que son invisibilizados desde el currículo prescripto. Más allá, nuestra intriga se orientó a identificar procesos reflexivos sobre las prácticas que dieran cuenta de una actitud crítica como dispositivo de profesionalización. Esto resulta útil para mostrar y dotar de relevancia a los saberes prácticos, abrir posibilidades de diálogo e inteligibilidad entre experiencias diversas e interpelar la formación docente para reflexionar sobre los modos institucionales de entender, organizar e implementar las prácticas profesionales.

Distintos autores alertan sobre la necesidad de teorizar y reconceptualizar las experiencias producidas o reconstruidas por los docentes. La práctica no es formadora en sí misma si no es objeto de una lectura crítica posterior que, con ayuda de algún referente teórico, habilite confrontaciones con las experiencias profesionales (Litwin, E. 2009; Marcelo, C., 2008; Nadot y Blanchard-Laville, 2004; Alliaud, A. y equipo, 1998, 2003). En esta línea, a partir del 2000 se vienen desarrollando, con cierto impulso en Argentina, trabajos sobre documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategias de formación, investigación y desarrollo profesional entre docentes (Suárez, D., 2003, 2004 y 2005, 2007). En esta línea, nuestra investigación anterior, "Representaciones sobre la Formación Docente y experiencias profesionales de egresados noveles de Institutos Superiores", mostró que los noveles demandan aprender mediante la experiencia y reclaman a la formación inicial una articulación sustantiva no unilateral entre teoría y práctica (Lizana, P., Ripamonti, P. y Yori, P., 2011).

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

En el marco de las instituciones de educación superior las/os estudiantes llevan a cabo itinerarios que se ligan y cruzan con sus trayectorias escolares anteriores y paralelas. La experiencia formativa, entonces, no es sólo lo dado en los marcos institucionales sino que también se configura en las diferentes maneras como el sujeto se relaciona cotidianamente consigo mismo y con los otros. La compleja construcción del saber práctico, se produce a partir de una confrontación entre la realidad y el repertorio de conocimientos previos y saberes de referencia. Según Feldman (2004) el conocimiento práctico combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales. En él se conjugan desde esquemas prácticos de acción, hasta principios sostenidos proposicionalmente, que se han conformado a través de la experiencia personal como alumno, y del aporte de la formación académica. Estas construcciones de diferente nivel de elaboración consciente, de generalidad y organización son las que permiten dar sentido, significar y orientar la acción docente en la práctica. Las/os docentes no sólo sostienen sus prácticas desde lo aprendido en la formación inicial sino también en experiencias de sus propias biografías escolares. De este modo, la práctica depende tanto del pensamiento racional guiado por saberes específicos, como de esquemas de acción incorporados de modo menos conscientes a través de su historia de vida y su experiencia profesional. Esto es lo que constituye el habitus (Perrenoud, P., 1994, 2004). Se reivindica la actitud reflexiva, centrada en el análisis de situaciones-problema contextualizadas, para la construcción de nuevos saberes que trascienden los aprendizajes instituidos. Esto permite problematizar y desafiar saberes y estructuras constituidas en los sujetos para movilizar habitus y hacer lugar a la novedad.

La narración es una acción interpretativa así como el producto de dicha acción. Según Ricoeur (2000), el conocimiento cotidiano y el conocimiento de las ciencias humanas se construyen en este proceso de interpretación derivado en la construcción de un relato que guarda una pretensión de la verosimilitud mediante su coherencia interna. La narrativa permite estudiar la forma en que los seres humanos experimentan el mundo y situarnos cerca de la experiencia real vivida y significada por los sujetos (Connelly, D. y Clandinin, M., 1999). En las narraciones se puede describir, analizar e interpretar los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos prácticos en los que emergen. El hecho de elaborar una narración implica que el relator selecciona episodios vividos y les otorga cierta unidad de sentido, en virtud de la necesidad o el interés de transmitir algo significativo, dando un sentido nuevo o más profundo a su propia práctica.

2- Las narrativas como opción metodológica.

Desde una perspectiva metodológica, los estudios de tipo narrativo-biográfico permiten profundizar en la dimensión histórica y subjetiva de los saberes prácticos. En este sentido, nuestro

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

trabajo combinó principios teóricos y metodológicos de la investigación biográfico-narrativa en educación (Bolívar, A., 2002; Connelly, D. y Clandinin, M., 1995 y 2000; Mc Ewan, H., 1998). Las narrativas dan cuenta de conocimiento situado, en el que saberes y experiencias se recrean a medida que se narran. En ellas están comprometidos aspectos cognitivos, afectivos y de la acción, el sujeto se reconstruye y se repiensa a la luz del presente. Los textos narrativos, sin pretensión de universalidad, poseen la legitimidad propia de lo que es expresión de una situación vital y vehiculiza un sentido para lo que nos pasa (Larrosa, J., 1998, 26).

La metodología utilizada fue descriptiva e interpretativa con estudio comparativo de casos, basada en las narraciones de estudiantes y egresadas/os acerca de sus experiencias y prácticas profesionales iniciales. El objeto de estudio fue las modalidades de construcción narrativa de los saberes prácticos docentes. El campo se circunscribió a dos Institutos de Formación Docente de la zona este de la Provincia de Mendoza (Argentina), de las carreras de profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Biología, Historia, Inglés y Matemática. Las unidades de análisis fueron egresadas/os noveles y estudiantes de los últimos años con alguna experiencia en prácticas docentes. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron narraciones escritas, autobiográficas y de experiencias pedagógicas, obtenidas en el marco de un Seminario-Taller semi-presencial, desarrollado por el equipo de investigación.

En una primera instancia, identificamos temas y tópicos emergentes que se organizaron en matrices, luego comparamos los diferentes textos narrativos, a fin de establecer relaciones y contrastes entre ellos. Por último, efectuamos un trabajo integrado de construcción de categorías intermedias, tensionando categorías teóricas con categorías emergentes. Para comprender la modalidad de construcción de los saberes prácticos, diferenciamos dos dimensiones: el qué de los relatos (contenido, trama, personajes, recursos textuales y experiencias) y el cómo (manera de construir el relato y la realidad social, en su relación con la conflictividad narrada y la forma en que valora el presente, el pasado y/o el futuro). Para descubrir la construcción y valoración personal que el autor/a hizo de la evolución de su experiencia vital, caracterizamos el argumento en relación con la temporalidad y con Gerger (1994) identificamos tres formas narrativas, la narración estable (aquella que vincula los acontecimientos de tal modo que la trayectoria del individuo permanece esencialmente inalterada en relación a una meta o resultado; las acciones sólo fluyen, ni mejor ni peor), la progresiva (en la que el relato vincula entre sí acontecimientos de tal modo que el movimiento a lo largo de la dimensión evaluativa y a lo largo del tiempo es incremental), la regresiva (en la que el movimiento es decreciente). Por otra parte, para abordar el cómo de las historias utilizamos algunas herramientas de análisis del discurso, desde una hermenéutica crítica.

3- Análisis descriptivo e interpretación de resultados

Desarrollamos un análisis comparativo de todos los relatos para profundizar en las modalidades de construcción de los saberes prácticos y, en dos casos, un análisis holístico de aquellos que resultaron más permeables para pensar la articulación entre lo biográfico y lo pedagógico.

3.1- Análisis comparativo: des-tejiendo los saberes prácticos entre biografías y experiencias pedagógicas.

Las narraciones de experiencias pedagógicas presentan temas relacionados con problemas y situaciones de conflicto, es decir, incidentes críticos a los que definimos como sucesos de la práctica profesional que causan perplejidad, crean dudas, producen sorpresa, molestia o inquietud, por su imprevisibilidad o por presentar resultados inesperados (Woods, B., 1993; Monereo, C. y otros, 2009)¹. Son siempre acontecimientos de la práctica cotidiana que impactan o sorprenden y que motivan o provocan algún tipo de pensamiento y/o reflexión. No necesariamente son situaciones críticas de riesgo o gravedad pero exigen improvisar una respuesta, en general, de forma rápida.

En la mayoría de los casos, los tópicos críticos que anudan los relatos son: el vínculo personal docente / alumnas/os que le presentan desafíos (60%) y el propio rol docente en diferentes situaciones en las que se pone en tensión lo actuado con el 'deber ser' (60%).

[Sobre una alumna de 9º año] Me demostraba una voluntad y un tesón que realmente daba pena verla "trabarse" (oralmente o por escrito), dudar o escucharla decir "Plofe, yo lo eztudié, pero no me zale, no me acueldo." y más penoso cuando me pedía: "Plofe, hágame leer a mí, yo leo re bonito".

Obviamente, la dejaba que leyera, como si fuera tan diestra como el mejor de los alumnos. Anoni Ex (L)

Otros temas recurrentes son: la enseñanza frente a la diversidad y en contextos vulnerables (30%), los contenidos de enseñanza y la transposición didáctica (20%) y el diálogo con la formación recibida (10%).

Respecto de los personajes, los relatos varían pero quien narra es siempre la/el protagonista que cuenta la historia y construye el relato a partir de la relación con un/a alumno/a o con su grupo que presenta alguna situación problema que la/o moviliza a pensar su práctica. En muy

¹ Valeria Sardi también trabaja esta categoría como inscripciones de una práctica concreta que imponen a las/os implicados, otras lógicas, otras miradas, en tensión con situaciones imaginadas (Sardi, 2013).

pocos relatos y en un lugar secundario, aparecen otros personajes como actores institucionales de las escuelas donde se realiza la práctica. Las alusiones al contexto social e institucional en el que se insertan las experiencias relatadas son escasas en todos los relatos, sólo en dos se describe con detalle. En uno, el contexto aparece como condicionante del desarrollo de la práctica en términos de diagnóstico como su regulador.

Fue a principios de abril de 2007 cuando me incorporé como docente en una escuela rural ubicada en el departamento de Junín, en la provincia de Mendoza. La institución está ubicada en una zona de producción fundamentalmente vitivinícola, a la vera de una calle muy transitada, pero inmersa en la soledad y el desamparo del campo. Los docentes no viven en el lugar, sino que viajan desde ciudades cercanas o desde otros departamentos. Los alumnos tampoco viven allí, la mayoría debe recorrer varios kilómetros para recién poder acceder a un ómnibus escolar que realiza un recorrido para facilitar el acceso de los niños al colegio. Definir a la población es hacer hincapié, fundamentalmente, en las necesidades económicas y en la falta de oportunidades –en sentido amplio- que padecen los estudiantes y sus familias. Mari Ex (H)

En el otro, el orden institucional aparece como obstaculizador de la práctica y caracterizado como “una fuerza extraña” que lo trasciende, que lo excede, que lo deja impotente.

Ni bien llegué, una secretaria de mirada penetrante me informó que la directora del año anterior no estaba más en el establecimiento, razón por la cual invoqué el convenio firmado. Luego de hojear la carpeta de expedientes desde el principio hasta el final y viceversa, comprobamos que la nota había desaparecido. Pedí hablar con la asesora pedagógica que también la aprobó, cuyo nombre no podía recordar, y a pesar de la descripción que proporcioné, fue inútil identificarla como parte del personal ya que el gabinete también había cambiado. Entonces decidí jugar la última carta citando a la profesora titular de la asignatura, pero la mujer de los ojos misteriosos respondió que no la conocía y que ese curso estaba a cargo de otra docente. A esta altura de los hechos, yo dudaba hasta de mi propia identidad. Me encontraba tan confundido que al llenar un nuevo formulario; en lugar de fecharlo en el 2010, consigne el año 2005. Evidentemente, una fuerza extraña estaba interfiriendo en las dimensiones del tiempo y del espacio. Gusti Ex (L)

Otro ítem de comparación es el considerar las narraciones de acuerdo con el modo en que la experiencia es valorada y si se evidencia una ruptura que desnaturaliza la práctica cotidiana. Esto podría mostrar cómo se configuran nuevos saberes prácticos y cuál es su vínculo con los saberes de referencia y las experiencias. Observamos en la mayoría de las experiencias pedagógicas una ligazón con sentimientos de desconcierto, incertidumbre, fracaso, desazón, enojo, pena, tristeza, miedo, arrepentimiento. Estos sentimientos son los que provocarían las rupturas de los esquemas de acción o habitus. En términos teóricos, son estas rupturas las que promueven interrogaciones y reflexiones críticas que dan lugar a procesos de evaluación de las propias prácticas y de

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

indagación en diálogo crítico con los saberes de referencia (brindados desde la formación inicial). En algunos casos, en el desarrollo de la narración, hay cuestionamientos y evidencia de transformación de la práctica porque esta forma parte del nudo de la trama narrativa; mientras que en otros, la transformación es sólo enunciada como aprendizaje adquirido para el futuro, porque el nudo de la trama es la situación problema que no se pudo resolver.

¡Me tenía tan preocupada!, que me decía a mí misma: ¿Cómo no poder brindarle unas palabras? ¿Cómo no encontré la forma de darle un consejo?, todas eran preguntas en mi cabeza, y tristemente, no salían a la luz las respuestas. Rebeca Ex (M)

Por eso pregunté por él y fue allí donde me dieron la noticia de que ese mismo chico que no veía hace días era el mismo para quien había colaborado en la colecta.

Y sentí como un golpe en mi pecho...

Me quedé pensando durante varios días en él... y yo... ¿qué sabía de él? Calladito, serio, siempre quietito... Buenas notas...

Siempre me había creído una buena profesora, me esmeré mucho para serlo. (...)

Esta situación no estaba en mis planes... y me sentí muy mal. Allí fue cuando tomé conciencia de lo importante que es tomarse tiempo para conocer a todos los chicos de la clase. Iva Ex (M)

En los casos en que no encontramos ruptura, el relato sólo es el canal de transmisión de la experiencia vivida. Cuando es exitosa el énfasis está puesto en las decisiones acertadas y que se constituirían en modelos a seguir. Cuando la experiencia contada no es exitosa, el énfasis está en los sentimientos de frustración y de fracaso.

En cuanto a la presencia de los saberes disciplinares y pedagógicos adquiridos en la formación, la comparación arroja que en aquellas experiencias en las que se resuelve el conflicto, estos saberes aparecen valorizados como insumo de la práctica. Por el contrario, en los que se mueven en los límites del conflicto (un chico del último banco que no vuelve a clase, un niño triste con quien no se dialogó, una niña con dificultades de aprendizaje que desaprueba y abandona,...), estos saberes están ausentes. En muy pocos casos son reclamados de forma crítica a la formación recibida, a la escuela, a sí mismos.

El chico del último banco aún no regresa al aula... pero ya empecé a mirar a cada uno de mis alumnos con otra mirada... Puedo enseñar muy bien todo lo que me enseñaron a enseñar pero hay algo que no puedo dejar de lado y es recordar que en cada alumno hay una persona que merece ser conocida y que en mí también hay una persona que necesita conocer y darse a conocer. Rebeca Ex (M)

Nunca superé mi fracaso en este caso. Traté, eso sí, de sacar algo positivo de la situación. Y eso fue lo que creo que aprendí, yo más de ellas que ella de mí. Por ese esfuerzo casi

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

sobrehumano que ya comenté. Ella nunca demostró sentirse diferente, y tampoco sus compañeros se lo hicieron notar.

Ahora, al recordarla, no puedo dejar de emocionarme al evocar su abrazo, antes de las vacaciones de verano. Sabiéndose desaprobada, y como si no le importara, me dijo: "Plofe, la voy a eztlañar". Anoni Ex (L)

Respecto de las tres formas narrativas que describen la temporalidad de la construcción personal que el autor/a hace de la evolución de su experiencia, las narraciones son progresivas y estables. En casi todos los casos nos encontramos con relatos que avanzan de manera continua, algunos marcados por la reflexión crítica, materializada en un darse cuenta, a través de preguntas directas que interpelan la práctica. Sin embargo, también hay relatos cuyo argumento no tensionan ni presentan quiebres que anuncien un cambio, un cuestionamiento o re-conceptualización de lo actuado. Son relatos estables, que se quedan en una suerte de autojustificación o que partieron de una hipótesis, por lo general moralizante del rol, que se confirma. No encontramos narrativas decrecientes.

En cuanto a las autobiografías escolares, los temas refieren a experiencias concretas de un determinado día de clases o vivencias que atraviesan su historia escolar. La/el narrador/a es el sujeto del discurso que expone el incidente crítico y su interacción con otros personajes, marcada por las relaciones de poder del orden institucional jerárquico y de los grupos de pares como grupos de pertenencia social que imponen conductas colectivas.

En cuanto a los modos los relatos tienden a resignificar las vivencias en términos de guías, modelos y consejos de acciones futuras en el ejercicio docente, tanto en términos positivos (cómo quisiera ser) como negativos (lo que no voy a hacer como docente).

Pero todo en la vida sirve y estos modelos de docentes que han pasado por mi vida escolar me han enseñado lo que quiero y lo que no quiero ser como futura profesora. Se han transformado en la varilla con la que mido mi actuar como docente y de alguna manera son un alerta cuando me encuentro, por alguna razón, repitiendo inconscientemente lo que muchas veces he criticado. Vane R2 (L)

Este legado resulta de un proceso reflexivo producido por el arte de narrar la propia experiencia, en donde se estimula la ruptura con lo vivido como algo dado, que deja a los sujetos impedidos de seguir haciendo, al menos desde lo ya acontecido. Los relatos permiten discutir con las prenociones del sentido común y no reducirse sólo a una simple lectura de lo real vivido. Las rupturas aparecen desgarrando la trama de relaciones que se entretajan continuamente en la experiencia. Podemos observarlas cuando a partir de una decisión desacertada, un reto injusto, una evaluación desaprobada, un accionar docente inesperado o inadecuado, una trayectoria escolar insatisfactoria, se ofrecen reflexiones que intentan sustraerse de la fijez de lo ocurrido,

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

confrontar y desnaturalizar situaciones y avanzar hacia la reformulación de sus esquemas de acción (o habitus). Esto se logra en los límites de los relatos casi siempre en el cierre de los mismos a través de expresiones de deseo o de desafíos profesionales a concretar. Esto porque las consecuencias de las decisiones y resoluciones de los incidentes críticos narrados alcanzan al presente desde el que se narra.

En las modelizaciones respecto del rol docente identificamos saberes obtenidos en la formación inicial, que juegan un papel no menor en la objetivación crítica de lo ocurrido. Estas características explican por qué todos los relatos analizados se presentan con una estructura narrativa progresiva en la que la/el protagonista se afirma a sí misma/o como sujeto al que, si bien le ocurrieron ciertas situaciones y decidió resolverlas de determinado modo, desde ellas y más allá de las consecuencias, puede modificar, transformar su presente y futuro a partir de acciones superadoras.

La gran cantidad de tiempo que las personas permanecen en la escuela a lo largo de su trayectoria escolar deja recuerdos, marcas, huellas, algunos efímeros y otros indelebles que los acompañan por el resto de sus vidas. Sí, la escuela es algo que se vive con intensidad, que muchas veces se disfruta pero que también se padece.

Desde otra perspectiva, siendo hoy docente, y frente a alumnos que muchas veces se equivocan, no cumplen con las tareas o son insolentes en muchos aspectos, creo que nunca hay que humillarlos u ofenderlos, menos aún delante de otros. Es a partir de los recuerdos de aquel hecho que me propongo generar expectativas positivas, hacer visible las fortalezas y esfuerzos de los alumnos y recompensarlos por ello, como también marcar los errores y apoyarlos en su superación, generando un ambiente de confianza en el que todos puedan trabajar y moverse con libertad. Mari R (H)

3.2- Análisis holístico de los relatos: dos vidas, dos historias

El caso de Laura: las lecciones de los maestros

Laura, egresada del Profesorado de Matemática, recorrió inicialmente tres instituciones de diferentes contextos. Su autobiografía es narrada de modo progresivo, enlazando recuerdos de su trayectoria escolar con episodios actuales que justifican su elección vocacional. Los tópicos son: sus relaciones conflictivas con la matemática, la experiencia en grupos pastorales, sus relaciones con docentes que marcaron su vida. Esta travesía instituye modos de subjetivación y saberes prácticos a partir de los cuales se vincula con sus actuales alumnos. Como heroína de una epopeya, ella nos devela la historia de sus lecciones de vida cuyos protagonistas son los maestros. Ya sea por admiración o rechazo, ellos le enseñaron ciertas habilidades para establecer relaciones

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

humanas y pedagógicas.

Primera lección: los cálculos y la disciplina

Comienza la epopeya en el momento que su espíritu inquieto se resiste a los antiguos dispositivos escolares de disciplinamiento. La primera oponente en su relato es una maestra que le enseña a ser paciente con la enseñanza de los cálculos y a adaptarse a normas de un modo casi cruel.

En mi vida tuve encuentros no muy saludables con la Matemática. Lo primero que recuerdo es mi señorita de 5° grado, Señorita Luisa, que muy pacientemente explicaba el complejo mundo de los cálculos. En este tiempo era una alumna muy aplicada y responsable; valores por los cuales mis padres estaban tremendamente orgullosos; pero había una actitud que en mí no abundaba: la "disciplina". Es importante que recalque que ya en esta época no me portaba muy bien, terminaba muy rápido mi tarea y comenzaba a molestar a mis compañeros. Fue por esta actitud que mi señorita, cada vez que tocaba el timbre del recreo, me decía: "María Laura, te has portado muy mal hoy, por eso no vas a salir al recreo" y en ese instante, desataba el hermoso moño que mi mamá había hecho con tanto amor con el cinturón del guardapolvo, y me ataba a la silla. Sí, escucharon bien. Mi seño de 5° grado de ataba a la silla. Algunas de mis compañeras se quedaban conmigo y a veces salía a la puerta para poder ver algo de luz. Se imaginarán cómo era mi relación con la Matemática: la odiaba. Lauri R (M)

-Segunda lección: la pedagogía de la intriga y el descubrimiento de aprender a pensar.

En el secundario Laura se encuentra con un acontecimiento que convierte a la matemática en objeto de deseo. Éste cobra significado a partir de un docente oponente y otro ayudante quien le demostró una forma de saber que cambió su vida.

Mi segundo encuentro significativo no muy saludable con la Matemática, fue ya en la escuela secundaria, donde mis inconvenientes con la disciplina aún se conservaban. En 2° año tuve una profesora muy estricta y entrada en años; al menos esa era mi visión en ese momento. Recuerdo que me esforzaba bastante en entender sus explicaciones, pero no me esforzaba de la misma manera en hacer las tareas. (...), la Matemática seguía no siendo de mi agrado. Por estos dos motivos es que mi relación con los ejercicios combinados no era la mejor. (...) empecé a ir a un profesor particular; en realidad era un Ingeniero Civil, (...). Ahí se produjo el encuentro mágico: entre la Matemática y yo... y reconozco que desde ese día, nunca nos separamos. (..) [El] me enseñó a pensar y a razonar... algo que hasta ese momento nadie me había enseñado. Seguramente pensarán que, con semejante experiencia, en Marzo aprobé, no? Pero no; rendí mal. De más está decir que no me enviaron nuevamente al profesor, por eso es que tuve que

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

prepararla sola. Me compré un cuaderno y me puse a resolver todos los ejercicios de la carpeta y los que me había dado el profesor Walter. Por supuesto que aprobé en Julio y con un 10! ¿Pueden imaginar mi alegría? Lauri R (M)

-Tercera lección: entre líneas de fuga emerge la pasión por enseñar

Dentro de la escuela aprendió sus lecciones pero aparecen otros escenarios de modo significativo. Laura descubrió sus habilidades para relacionarse pedagógicamente con grupos en actividades pastorales paralelas a la escuela. La docencia se le revela como un apostolado que le permite trazar un puente con su gusto por las matemáticas.

Hasta acá he contado cómo conocí a la Matemática. Lo que falta es que comente cómo fue que descubrí qué era la docencia la profesión que iba a marcar mi vida. (...) Fue en estas actividades parroquiales donde comencé a acercarme a la docencia. (...). Fue allí donde pensé y reflexioné varias veces: (...) ¿Cómo no voy a poder estar frente a 30 y explicar Matemática? Y fue en ese momento que pude unir las dos cosas maravillosas que había descubierto: la docencia y la Matemática. Puedo afirmar con orgullo que, gracias a Dios, encontré mi lugar en el mundo... y es un aula. Lauri R (M)

Hasta aquí el relato, da cuenta de algunas habilidades y saberes que podrían ser referentes en la construcción del conocimiento práctico. Se trata de la habilidad para establecer vínculos humanos y para promover el aprendizaje por descubrimiento. Pero ¿cómo se resignifican estos saberes en las narraciones de sus primeras experiencias profesionales?

Cuarta lección: el desafío de atravesar los reflejos

Laura atraviesa sus primeros pasos como docente en tres instituciones: una escuela urbana secundaria, las otras dos son CENS, uno de contexto rural y otro urbano-marginal. La narración de su experiencia pedagógica se desarrolla en la escuela urbana y la trama recrea en cierto modo la epopeya de su autobiografía escolar, aunque los personajes cambian de rol, sus alumnos son los oponentes y sus colegas los ayudantes. El relato se organiza en función de resolver un conflicto. La voz narrativa combina modalidades de focalización externa e interna permitiendo visibilizar los planteos, las reflexiones y decisiones que realiza la protagonista frente a la problemática.

El relato va generando la intriga a partir de la siguiente secuencia de acciones:

Acciones	Saberes y reflexiones
<p>Planteo del conflicto</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sus alumnos son indisciplinados y le resulta “casi imposible dar clases”. Su estrategia fue dialogar con ellos pero no obtiene respuesta -Busca una alternativa: En lugar de poner amonestaciones decide hacer un acta, con la ayuda del regente, para comunicar a los padres sobre la situación conflictiva. <p>La complicación</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes en represalia, publican en Facebook comentarios agraviantes relativos a su obesidad. <p>Actuaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -La protagonista analiza la situación y sus sentimientos -Toma la decisión de hacer público los agravios recibidos ante las autoridades de la escuela y les expresa sus sentimientos -Se retira de la escena y las autoridades establecen el diálogo con los estudiantes. -La docente vuelve a la escuela pero decide no dar clases y hablar con sus alumnos sobre las razones que justifican su actuación. <p>Resolución</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes toman conciencia de las consecuencias de sus acciones y piden disculpas restableciendo el diálogo con la protagonista -La protagonista siente que enseña a sus alumnos a tomar conciencia de la importancia de respetar la dignidad humana 	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidad para explorar distintas estrategias de resolución de conflictos en grupos. -Habilidad para analizar sus sentimientos y supuestos valorativos frente a la problemática, -Capacidad para analizar y evaluar estrategias para modificar los cursos de acción. -Habilidad para enseñar de modo transversal valores y normas a través de actitudes como la búsqueda de diálogo, empatía y de reciprocidad. -Reflexión sobre la práctica

Tal como lo hicieron sus docentes de antaño, Laura se convirtió en maestra de vida de sus alumnos. Su actuación frente al conflicto se orientó por reacciones más bien intuitivas que por saberes de referencia adquiridos en la formación inicial: ella se ofende, se distancia de la escena, se muestra vulnerable, pero no abandona el espacio institucional. En este sentido el saber práctico se instituye a posteriori, una vez que ha probado y evaluado la efectividad de sus estrategias. Sin embargo, identificamos ciertos esquemas de acción similares entre su autobiografía escolar y la experiencia pedagógica. Estos esquemas se vinculan con apelar a los vínculos interpersonales y a la afectividad para establecer una relación pedagógica. Aunque se transforma el escenario, las reglas de acción implementadas para resolver conflicto, se le presentan como un descubrimiento realizado desde la experiencia.

El caso de Mari: de travesías y espejos

Mari, egresada del Profesorado de Historia desarrolló sus primeras experiencias profesionales en un proyecto de terminalidad de estudios. El encuentro con esta situación genera en ella constantes reflexiones que la llevan a comparar la situación de ellos, sus estudiantes, con la de su propia biografía escolar. Como en una larga travesía, recorre lugares de protección, incertidumbre, autoconocimiento, crecimiento, de aprendizaje.

Primera travesía: del mundo cercano y protegido de la infancia a los inciertos y lejanos territorios de la juventud.

La primera estancia autobiográfica es su lugar máspreciado: hogar familiar y su escuela primaria y secundaria. Se trata de un mundo idealizado en el que encuentra cariño, contención, ideales y cultura y recuerda a sus padres como sus primeros y grandes educadores, "personas buenas, sencillas, trabajadoras, educadas".

Lo material nunca se superpuso a lo espiritual, por lo que siempre encontré la contención necesaria en mi hogar para no caer y para no bajar los brazos ante las diversas tentaciones y estímulos que ofrece la vida contemporánea. (...) Sin embargo, una educación en valores, que hoy considero fundamentales, como son el amor verdadero, la compasión por el otro que sufre, el buen trato, la responsabilidad, la libertad entre otros, han estado presentes desde mi niñez. Escuchar el "Claro de Luna" de Beethoven, la "Sinfonía fantástica" de Berlioz o el "NessunDorma" de

Puccini entre otras, discutir sobre la Batalla de Stalingrado durante la Segunda Guerra o tomar partido por Toulouse-Lautrec o por Cézanne eran y son parte del día a día en la casa de mis padres. (...) Mari R (H)

Su mundo feliz y protegido se quiebra cuando se lanza en busca de su destino profesional. En este periplo encuentra múltiples dificultades. Los enemigos que debe enfrentar son sus confusiones, contratiempos y decepciones. Comenzó una carrera universitaria que abandonó, luego consiguió un trabajo y lo perdió a causa de la crisis de 2001. Esta situación la llevó seguir el profesorado que significó en su vida una salida, su modo de encontrar la salida.

Luego, llegó el momento de decidir qué quería para mi futuro y es aquí donde me resulta penoso recordar. (...) Hoy, me duele el tiempo malogrado y desperdiciado durante una parte de mi vida. El balance de la misma da un saldo negativo: una carrera universitaria que odié y que por ende no finalicé, una carrera terciaria que sí concluí pero que no satisfizo mis aspiraciones, gente a quien abrí mi corazón y que no están, y ciertas ocupaciones que sólo me otorgaron un medio económico. (...). Las consecuencias de una crisis económica importante de nuestro país,

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

que afectaron directa o indirectamente a todos los argentinos, fueron las que de alguna manera liberaron mi vida de un futuro incierto y sinsabores. Como muchos, perdí mi trabajo y ello me introdujo en el mundo de la docencia. Así, casi sin querer, decidí comenzar el profesorado de Historia, algo que siempre me gustó pero por lo nunca aposté... Mari R (H)

Mari encontró en el profesorado la vuelta de su periplo. Nuevamente, como en su infancia y adolescencia, en un ambiente “de gente apasionada por lo que hace, muy culta e instruida” que despertaron en ella la pasión, no sin atravesar conflictos vocacionales.

Segunda travesía: flashback, entre “ellos” y “yo”

Muy cerca de su hogar de la infancia, Mari desarrolla sus primeras prácticas y descubre un mundo distinto al que ella se educó. Comienza su narración con un marco introductorio. Allí conceptualiza la tarea docente poniendo énfasis en el “deber ser” del rol docente a modo de mandato. La protagonista nos cuenta esta primera experiencia como una aventura: ella ingresa en una escuela de doble escolaridad ubicada en una zona rural de producción vitivinícola. Inmediatamente después de tomar el cargo, la directora la introduce a dar clases de ciencias sociales en primer año. Mari improvisa una clase expositiva sobre “Las ciencias, su clasificación”. Aunque queda conforme con su actuación, el conflicto está latente. La novel docente experimenta un “choque con la realidad” al darse cuenta que sus alumnos no comprenden. Mari se siente desafiada y comienza a analizar la problemática a partir de comparar su actual experiencia profesional con su vida escolar previa. Sus alumnos no son como era ella, pero en su reflejo descubre un bagaje de procedimientos que le permiten explicarse la diferencia entre ellos, sus alumnos y ella. Recuerda que desde su infancia y adolescencia aprendió a disfrutar del conocimiento, a comprometerse, a indagar, en un ambiente en el que se sentía estimulada. Reconoce en estos hábitos y disposiciones las herramientas que le permiten conjeturar y explicar las problemáticas de sus estudiantes.

Mi propia historia afloró desde lo más profundo de mi ser y mis años de escolaridad se fundieron con el presente, no permitiéndome ver con fulgor la verdad e impidiéndome poner en el lugar del otro, de aquellos niños a los que yo intentaba “educar”. Cursé la escuela primaria, como también la secundaria, en un establecimiento privado y confesional católico. Fue, salvo contadas excepciones, una etapa maravillosa donde descubrí la pasión por el conocimiento, la cultura, la ciencia, y la lectura. Fue también, una época de diversión, de esparcimiento, de juegos y de gratos momentos compartidos con quienes aún hoy son buenos amigos. Pensaba que mi niñez y mi adolescencia no debían ser muy dispares a la de los alumnos a mi cargo y, no obstante, me equivoqué.

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

Los escolares a los que debía preparar y auxiliar en las disciplinas mencionadas cursaban el octavo y noveno año de EGB 3. En general, la franja etaria de los mismos no coincidía con la que deben presentar quienes asisten a esta etapa de la escolaridad, es decir, trece, catorce o hasta quince años. Muchos sobrepasaban aquella edad. Mi espíritu entrometido me obligó a indagar el por qué y llegué a la conclusión de que los problemas de aprendizaje no eran la causa principal, sino la falta de oportunidades. Mari Ex1 (H)

Después de un diagnóstico, ensaya alternativas en las que vincula conocimientos adquiridos en su formación inicial (saberes didáctico- pedagógicos de referencia) con experiencias personales. En forma sintética, la secuencia de acciones que propone, se organiza del siguiente modo:

Acciones	Saberes y reflexiones
<p>Contextualización</p> <ul style="list-style-type: none"> - El escenario de las prácticas corresponde a una escuela de zona rural con altos índices de repitencia y abandono. En ella se implementan talleres de doble escolaridad para asegurar la terminalidad <p>La complicación</p> <ul style="list-style-type: none"> -Improvisa una clase expositiva y queda satisfecha de su actuación pero el grupo es heterogéneo , los alumnos tiene sobre-edad y falta de concentración y disciplina <p>Actuaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> -La protagonista analiza la situación y sus sentimientos -Compara su autobiografía escolar con la vida de sus alumnos -Reflexiona sobre sus supuestos y prejuicios -Analiza las herramientas brindadas por la formación inicial para enfrentar la situación <p>Resolución</p> <ul style="list-style-type: none"> - Busca alternativas para motivar a sus alumnos a través de la implementación de estrategias innovadoras y el fortalecimiento de vínculos afectivos - Hace un balance de sus propios aprendizajes frente a la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidad para analizarlas situaciones sociales con relación a un contexto más amplio (propia de su matriz disciplinar) -Habilidad para analizar sus sentimientos y supuestos frente a la problemática, -Capacidad para reflexionar críticamente y objetivarse en su rol docente. -Habilidad para vincular las herramientas adquiridas en la formación inicial a fin de buscar soluciones. - Capacidad de reflexión a partir de la acción y meta cognición.

Para la protagonista sus primeras experiencias profesionales, constituyeron un plexo de

aprendizajes formales y no formales, con conocimiento necesario del contexto y los sujetos. La experiencia la desanda como una relación pedagógica a partir del fortalecimiento de vínculos afectivos.

Entendí, que más allá de las exigencias de la tarea docente en cuanto los requerimientos curriculares y administrativos, esta implica un proceso de empatía y de comprensión del contexto. Por lo tanto, generar un ambiente de confianza donde todos puedan trabajar, moverse con libertad y respetar a los alumnos como seres humanos, entendiendo sus problemáticas y necesidades, me ayudan a ser un docente respetado y apreciado por los alumnos y por los demás. No es simple poner en práctica lo expuesto. Las obligaciones, la carencia de tiempo y las demandas propias de la actividad, me desconectan del medio y me hacen olvidar por momentos que un profesor trabaja con seres humanos y no con computadoras, que sólo deben memorizar y resolver actividades. Mari Ex1 (H)

4- Discusión de los resultados: entre narrativas, saberes prácticos y aperturas críticas

En una primera lectura nuestro análisis muestra cierta coincidencia con los antecedentes de nuestro proyecto. La relación entre la formación inicial y los problemas de la práctica constituye una dimensión conflictiva. Los espacios escolares de desempeño aparecen como socializadores profesionales por sobre los saberes formalizados de la formación inicial. Desde una lectura más detenida, las narraciones ofrecen indicios para interpretar que la construcción de los saberes prácticos se sostiene prioritariamente en actuaciones espontáneas que son justificadas por referencia a experiencias anteriores sin explicitar posturas de implicación crítica o ideológica. Los interrogantes que funcionan como rupturas no desatan procesos dialécticos de interacción teoría – práctica o, en otros términos, no dotan de sentido teórico a las problemáticas que se encuentran en la práctica.

Sin duda, para desarrollar procesos reflexivos que justifiquen una toma de decisiones, se requiere la promoción de una racionalidad dialógica capaz de superar la aplicación de recetas propias de la racionalidad técnica. Aún cuando desde los discursos de la formación estos aspectos están contemplados, los relatos evidencian que las lógicas institucionales tanto de la formación inicial como las del campo de inserción laboral no habilitarían espacios y tiempos que legitimen comunidades de diálogo y reflexión como dispositivos de profesionalización. Esto se hace visible porque los protagonistas de los relatos frecuentemente aparecen solos enfrentados a los problemas. Encontramos pocas interacciones con otros actores institucionales para resolver los conflictos y, en los casos en los que aparecen no juegan un papel relevante. La inexistencia de los espacios y tiempos para tal fin y la urgencia con la que se les presenta el quehacer cotidiano

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticas.uncu.edu.ar

impiden la producción de subjetividades con otra impronta, más allá de los esfuerzos teóricos de la formación docente.

La cuestión del bajo impacto de la formación inicial en las experiencias profesionales de los noveles a la que hacen referencia investigadores como Alliaud, Marcelo y Perrenoud, en nuestra investigación aparece con matices. La fase formativa en los institutos se transita y sostiene con acompañamiento de pares y docentes y con estímulo de acciones reflexivas. Sin embargo, no trasunta los límites de la formación marcada por el rol de estudiante. De aquí que, si no se cuenta en el contexto laboral con dispositivos que impulsen la resignificación del rol, ya no como practicante sino como un profesional, sin desmedro de su condición, no tiene posibilidades de transmitir sus experiencias y encontrar en el trabajo de equipo un sostén para la toma de decisiones en la resolución de problemas. Por esto observamos claramente que no se logra formar disposiciones o un habitus de trabajo en equipo.

Nos preguntamos por la subjetividad que se construye, por las formas en que ese rol docente se configura en las prácticas narradas, por esos actores en la situación de formación, de trabajo profesional. Es, tanto en situaciones de formación inicial como de contextos escolares concretos, que se presentan desafíos de forma antinómica, como sostiene Ferry, "bajo formas diversas, el debate pedagógico se encuentra entre el instrumentalismo y el dramatismo", por un lado, el excesivo énfasis en el control técnico de los actos educativos (prácticas) y por otro, "la preocupación por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que exige la presencia, la atención, la apertura a lo imprevisto, la regulación de los procesos, la conciencia de lo que se juega, en suma, el sentido del drama educativo" (Ferry, G., 1987, 40).

Los resultados de nuestra indagación sugieren que es necesario repensar algunos dispositivos de mediación para superar esa polaridad mencionada por Ferry. Consideramos que para desarrollar prácticas reflexivas como estrategias de profesionalización, se requiere la implementación de talleres sistemáticos de escritura y reflexión sobre las prácticas durante la formación inicial y continua, tanto en las instituciones formadoras como en las escuelas destino de las/os egresadas/os. Se trataría de la producción de relatos en comunidades de aprendizaje mutuo, que posibiliten subjetivar la propia práctica y des-automatizar la relación construida con la lectura y la escritura durante la formación académica. Si bien la escritura con relación a las prácticas profesionales está presente en la formación, ésta se desarrolla de modo impersonal y prescriptiva (por ejemplo, planificaciones, secuencias didácticas) y como formas obturadoras de la dinámica de la práctica que no permiten apropiarse de las significaciones producidas en contextos reales y posicionarse como autores y portadores de un saber legítimo.

Proponemos la elaboración sistemática de registros narrativos, tanto escritos como orales,

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.

Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos

Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

en los que los sujetos se involucran como protagonistas que problematizan sus experiencias vividas, ob-jetivándolas para poder pensarlas y revisarlas, en contextos dialógicos. Estos podrían desarrollarse a priori de la práctica (a través del guión conjetural, propuesto por Gustavo Bombini, por ejemplo²); a posteriori (escritura de las narraciones tal como las entendemos en el marco teórico del presente proyecto y desarrolladas a partir de auto-registros, notas de campo o diarios de clase); entre unos y otros momentos (auto-registros, notas de campo o diarios de clase realizados sistemáticamente; grupos de co-formación como espacios de comunicación, intercambio y discusión desde las escrituras docentes, que pueden tener formatos de: reuniones de trabajo, ateneos, talleres, comunidades de indagación; publicidad y circulación de los relatos). Es un gran desafío el de constituir los relatos en un documento público, legitimado precisamente porque muestran aquellos aspectos o dimensiones de la experiencia que suelen ser acallados por los habituales modos de registro oficial habilitados desde los organismos centrales. Tiene sentido en tanto el saber escolar, se posiciona con estatuto público, dar luz y voz a aquellas prácticas disueltas, no consideradas por las formas oficiales de documentar las prácticas. Es un modo de acercarnos a su compleja singularidad.

Sostenemos, como al inicio, que los propios relatos se convierten en espacios de reflexión en torno a los procedimientos y a la construcción de las propias subjetividades puesto que ese proceso opera un desplazamiento de la posición de enunciación tradicional centrada en el “saber” hacia una enunciación que se anima a contar, a revisar, a re-pensar, a cuestionar. Esto redonda en el quehacer de su práctica pedagógica y en la construcción de la subjetividad profesional.

Los saberes prácticos configuran un plexo denso de experiencias, conocimientos, convicciones, mandatos sociales, etc. En su estructuración narrativa, se construyen a partir de incidentes críticos que reclaman decisiones o resoluciones en contexto. Estas decisiones siempre involucran al sujeto de experiencia como protagonista y la/o colocan en tensión con las consecuencias de su hacer. Son las relaciones de significación que el relato construye con esas consecuencias las que habilitan esquemas de acción futuros. Es claro que frente a las problemáticas de la realidad, parece prevalecer un principio de supervivencia y un sentido predominante del valor de lo práctico que no siempre implica una práctica reflexiva. Algunas respuestas atomizadas las encontramos en: la urgencia (en referencia a la inmediatez de decisiones resolutivas que requiere el incidente) y la soledad (en referencia al rasgo individualista

² Se trata de una suerte de relato de anticipación, de género didáctica-ficción que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente/los alumnos) que en ella participan (Bombini, 2006).

que presenta el rol profesional y el aislamiento que parece caracterizar el periodo inicial de inserción).

Pero son otras las respuestas que nos aproximan a una mirada más compleja que, incluso, anticipamos entre nuestras conjeturas. Las prácticas guiadas en la formación inicial y las prácticas que sostienen las experiencias profesionales en el campo poseen diferentes lógicas de actuación y legitimación. En las primeras, la construcción de saberes se sostiene de forma vertical con un/a docente formador/a que funciona como garante encargada/o de validar el quehacer en una relación tutorial, antes que solidaria o en red y de forma horizontal, con compañeros, que en su calidad de pares pueden acompañar o no. Además en las producciones propias del contexto de formación, adquiere preeminencia la intención de dar cuenta de saberes de referencia (de la disciplina y su didáctica). El interés es más bien el de informar para ser evaluado con éxito. En cambio, en las prácticas específicas del ejercicio profesional, la lógica institucional organiza los espacios y tiempos de forma hegemónica sólo desde la perspectiva del sujeto que aprende. Esto plantea una particular configuración del saber práctico. El mandato de control de los problemas (incidentes) funciona como dispositivo de profesionalidad marcando decisiones y acciones sin los espacios y tiempos que requeriría una reflexión situada con tomas de decisiones compartidas. El interés es más bien el de neutralizar el conflicto para ser considerado "buen docente" por los demás pero sobre todo por sí mismo. En este sentido, los relatos obtenidos en el desarrollo de nuestro trabajo dan cuenta de forma explícita de las características que señalamos como la urgencia y la soledad pero también documentan la existencia de las diferentes lógicas aún cuando estas no son objetivadas por sus autores.

En cuanto a los procesos reflexivos sobre las prácticas, encontramos narrativas en las que si bien se plantean tramas reflexivas en las que se delibera sobre formas de resolución, no se alcanzan procesos de objetivación crítica. Recordemos que los saberes prácticos resultan de complejas interacciones entre experiencias y saberes de referencia que se configuran en la praxis escolar y docente concreta. Los saberes experienciales en los relatos aparecen con las decisiones espontáneas, vivencias y afectos. Los saberes de referencia, codificados y formalizados (transmitidos y enseñados casi siempre, institucionalmente) intervienen subyacentes a las preguntas: ¿qué saber para enseñar? (campo disciplinar científico) y ¿qué hacer? y ¿cómo hacer? (campo didáctico-pedagógico). En esta interacción dialéctica los saberes prácticos permiten adaptación a situaciones diversas, operaciones de contextualización y de razonamiento, en definitiva, se constituyen como guías para la acción. Pero son las preguntas ¿por qué hacer?, ¿para qué?, ¿desde cuáles marcos teórico-prácticos estoy mirando el problema?, etc. las que habilitarían rupturas, que escasean en los relatos. Antes que una preeminencia de elaboraciones teóricas críticas del propio quehacer, tuvimos oportunidad de observar en el análisis holístico de

algunos relatos autobiográficos y narraciones, que subyace cierta continuidad en cuanto a esquemas y reglas de acción por parte de los personajes, aunque cambian sus roles de estudiantes a docentes y viceversa. Esto también ofrece indicios acerca de la incidencia del habitus en la configuración de los saberes prácticos forjados en el oficio.

Acercarnos a los saberes prácticos docentes a través de textos narrativos constituyó un desafío de investigación. Las lecturas y relecturas nos mostraron la densidad de la práctica como productora de saberes y de subjetividades. En este final provisorio de nuestros interrogantes, volvemos a Gusti y con él comprendemos que somos ante todo hacedores de nosotros mismos en la contingencia de nuestros contextos, nuestras oportunidades, limitaciones y posibilidades, de nuestros comienzos y re-comienzos.

Mañana fría, el patio rojo brilla bajo los primeros rayos del sol; el aire huele a eucalipto, se respira limpieza en las aulas vacías y el canto de los pájaros acompaña la interpretación de Aurora. La señorita me saluda y conduce desde la puerta del grado hasta la mesa. Estoy solo, entré una hora antes que los demás compañeros porque mi mamá es docente del mismo establecimiento y llega en el horario normal. Desde el armario vienen hasta mis manos algunas galletas dulces y una bola mágica. Mientras la maestra atiende a los padres en la galería con un tono amable, siento cómo se deforma la pasta para modelar bajo la presión de los dedos; advirtiendo el ingreso de un nuevo intruso a mi pequeño mundo; el de la realidad no hecha, mejor aún, que a partir de ese momento podré modificar. Serpientes, pelotas y el cuerpo humano; primeros volúmenes elegidos por la facilidad de composición o reminiscencia de nuestros orígenes.

...

En resumen, hoy sigo siendo aquel muñeco de plastilina que nunca deja de transformarse, porque si queda estático o se endurece, pierde la esencia y acaba en el fondo de un cesto. Gusti
R (L)

Bibliografía

- Alliaud, Andrea. 2004. "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional", en: Revista Iberoamericana de Educación. Nro 34/3. Disponible en: <http://www.rieoei.org/profesion33.htm>
- Alliaud, Andrea. 1998. "El maestro que aprende", en Ensayos y Experiencias, Año 4, Nro. 23, Mayo-junio 1998. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús. 2006. "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual", en: Forum: Qualitative Social Research, Volumen 7, N° 4, Art. 12. Septiembre de 2006. Disponible: <http://www.qualitative-research.net/fgs-texte/4->

Paula Ripamonti-Patricia Lizana-Patricia Yori /La construcción de los saberes prácticos docentes.
Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas.

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 1 (2016) / Sección Artículos
Publicación continua en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL- UNCuyo
saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticasciife.uncu.edu.ar

- Bolívar, Antonio. 2002. "De nobisipsissilemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N° 1. 2002.
- Bombini, Gustavo. 2006. Reinventar la enseñanza de la lengua y literatura. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, L. 2005. Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. 1997. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona: Anagrama.
- Bruner, Jerome. 1988. Realidad mental y mundos posibles. España: Gedisa.
- Cohen, L y Manion, L. 1990. Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Connelly y Clandinin. 1995. "Relatos de experiencias e investigación narrativa", en Larrosa, y otros. 1995. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Davini, Maria Cristina, Alliaud, Andrea. 1998. Los Maestros del Siglo XXI. Un Estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferry, Gilles. 1997. Pedagogía de la formación Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. pp. 53
- Larrosa, Jorge. et al. 1995. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes
- Litwin, Edith. 2009. El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Bs. S. Paidós
- Lizana, Patricia; Ripamonti, Paula; Yori, Patricia. 2011. "Representaciones sobre la Formación Docente y experiencias profesionales en el 3er. Ciclo de la EGB de egresados noveles de Institutos Superiores de la Zona Este de la provincia de Mendoza. Problemáticas y alternativas para el abordaje de dinámicas institucionales", en Olalla, Marcos; Ripamonti, Paula; Yori, Patricia (coord.). 2011. Formación docente: miradas críticas y perspectivas institucionales. Mendoza: IESDyT 9-001/ Inca Editorial.
- Marcelo, Carlos (coord). 2008. El Profesorado Principiante. Inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro.
- Mc Ewan, Hunter. 1998. "Las narrativas en el estudio de la docencia", en Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (comp.). 1998. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Monereo, Carlos et al. 2009. "Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta", en Revista Cultura y Educación, vol. 21, n° 3.
- Nadot, Suzanne, Blanchard-Laville, Claudine. 2004. Analyse de pratiques et professionalisation. Entre affect et représentation. Connexions, 2004/02, n° 82Suzanne Nadot, p. 149-152.
- Perrenoud, Philippe. 1994. "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los

- enseñantes: una oposición discutible", en *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.
- Perrenoud, Philippe. 2001. La formación de los docentes en el siglo XXI. En: *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.
- 2004. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rayou, Patrick. 2009. "El relevo de las generaciones de la generaciones" en *Revista Propuesta Educativa-Flacso Argentina* N° 31, año 18, junio de 2009.
- Suárez, Daniel. 2003. "Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente" en: *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ*. URL: www.lpp-uerj.net/olped
- Suárez, Daniel. 2007. "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: Sverdlick, Ingrid. (ed.). 2007. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suárez, Daniel; Ochoa, Liliana. 2005. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.
- Suárez, Daniel; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula. 2004. "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas", en *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; N° 17, págs. 16-31. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).
- Woods, Peter (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.