

La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas

The self-perception of personal practical knowledge of pre-service teachers through narratives

María Inés Blanc
Silvia Adriana Branda
Silvina Pereyra

Resumen

Este artículo se desprende de un proyecto de investigación en el que hemos buscado interpretar el proceso de construcción del saber-ser docente de estudiantes del profesorado a través de dispositivos narrativos. En esta ocasión, y mediante un abordaje cualitativo y narrativo, nos enfocamos en la autopercepción de dos residentes del Profesorado de Inglés con respecto a sus experiencias preprofesionales. Sus relatos escritos y diarios reflexivos han sido los principales instrumentos de aproximación a las miradas subjetivas de las participantes que a su vez se fueron entretejiendo con las nuestras al intentar desentrañar esos caminos sinuosos, a veces borrosos, a veces prístinos y de sensible reflexión sobre la formación inicial. La doble hermenéutica nos ha permitido identificar momentos de rupturización con la imagen idealizada del saber-ser docente cristalizada en mitos culturales y el lugar de la afectividad como agencia de transformación hacia una visión crítica de la educación.

Palabras clave: formación pre profesional; autopercepción; saber-ser docente; narrativas

Abstract

This article stems from a research project in which we have sought to interpret the process of construction of knowing, being and becoming a teacher undertaken by student teachers. On this occasion, through the lenses of qualitative and narrative inquiry, we focus on the self-perception of two prospective teachers of English on their pre professional experiences . The written accounts and reflective diaries have been the main tools for approaching the subjective perspectives of the participants, which in turn became intertwined with ours as we purported to unravel those winding paths, at times blurred, oftentimes pristine, and sensitive reflections on initial teacher education. The double hermeneutics has allowed us to identify moments of rupture with the idealized image of the figure of a teacher crystallized in cultural myths and the relevance of affectivity as agency for the transformation towards a critical vision of education.

Keywords: initial teacher education; self-perception; personal practical knowledge; narratives

Recepción: 21/12/2022

Evaluación 1: 07/02/2023

Evaluación 2: 02/03/2023

Aceptación: 03/03/2023

El saber es otro hilo que se teje en las vivencias.

-María Pía López, Quipu. Nudos para una narración feminista

Introducción

Saber y ser forman parte de un conjunto de dicotomías ubicuas en el campo de la pedagogía. Así se pronuncian tensiones entre el pensamiento y la acción, entre teoría y práctica, conocimiento y experiencia, objetividad y subjetividad, entre otras. Desarmar el juego de oposición y poner en relación dialógica los componentes de cada binomio nos permite comprender los modos en los que cada uno de ellos configura y a su vez es configurado por el otro en un proceso dinámico de interacción, negociación, consenso y circunstancia (Britzman, 2003). Esto se constituye precisamente en un círculo virtuoso en el devenir del saber-ser docente; un “conocimiento práctico personal” construido a partir de todas las experiencias que conforman el ser y “cuyo significado solo puede ser interpretado en términos de la historia experiencial de la persona, tanto profesional como personal” (Connelly & Clandinin, 1985, p. 362). Consecuentemente, el saber y el ser son inherentes el uno al otro.

En este artículo nuestra búsqueda está orientada a indagar cómo se autoperciben como docentes quienes transitan su formación inicial en el Profesorado de Inglés. Para ello, utilizamos los relatos escritos y diarios reflexivos elaborados durante la residencia docente en los cuales las participantes fueron volcando sus más profundos sentimientos de satisfacción, logros, frustraciones, descubrimientos y miradas interiores, entre otros. En la formación docente inicial y frente a la incertidumbre de las primeras prácticas de enseñanza, explorar las experiencias abre caminos de libertad (Contreras, 2011). En la narrativa de los relatos escritos y de los diarios reflexivos asoma un sentido educativo que es el aprendizaje a través de la escritura; lo que requiere una implicación subjetiva al darle forma a los pensamientos mediante la palabra para así sacarlos a la luz. Ello nos habilita a proponer un esfuerzo biográfico interpretativo en la búsqueda de palabras que signifiquen las tensiones de la creación de una realidad personal que permita reflexionar y significar lo vivido (Huberman, 2000). Explorar las experiencias a partir de las lecturas de los diarios reflexivos que lograron capturar la mirada introspectiva de cada participante nos permitió ser testigos de la subjetivación de lo vivido, de ese aprendizaje que está íntimamente circunscrito a la biografía personal, a la propia existencia y a la percepción de un *sí-mismo*.

La biografización como medio de apropiación de la experiencia

El acto-gesto de educar propone un encuentro con la alteridad en el cual se establece una relación dialógica y se teje un entramado de experiencias que retroalimentan el conocimiento científico a la vez que iluminan y guían la praxis. Desde esta perspectiva, la experiencia está conformada por una serie de acciones actuantes situadas en un contexto específico y a las que les otorgamos un significado singular (Contreras, 2011).

El saber de la experiencia conforma el núcleo de la formación docente. Para justificar tal afirmación, recurrimos a Delory-Momberger (2014) quien delinea cuatro aproximaciones a la noción de experiencia en la formación docente y que componen el marco conceptual de este trabajo. Primero, una aproximación a la experiencia pone en valor la adquisición del saber en la práctica como otro modo de conocer que se articula con el conocimiento científico estructurado social e institucionalmente. Segundo, en este «oficio de lo humano» (Cifali, 1994 en Delory-Momberger, 2014, p. 696), se reconoce la relación entre formador y formado como una reciprocidad “de universo de experiencia a universo de experiencia” (Delory-Momberger, 2014, p. 696). Este enfoque es particularmente relevante para explicar los modos en que el receptor comprende la experiencia del otro. El narrar una vivencia supone una puesta en escena en la que el *yo* narrador recrea una configuración de la misma y se representa a *sí-mismo* ante los demás. A su vez, el receptor comprende el relato asociándolo con su “biblioteca de experiencias personales” (p. 704). Esta es la clave para hacer inteligible la experiencia del otro, ajustándola primero a nuestros esquemas experienciales para luego interpretar significados y aprehender nuevas situaciones que se integrarán a nuestro capital experiencial. Así, la apropiación que hacemos del relato de los otros es “un *en-juego* entre los demás y yo, entre yo y yo-mismo” (p. 703). Tercero, la experiencia es inherente al proceso de aprendizaje mediante el cual la persona descubre recursos y desarrolla competencias que transfiere a distintas situaciones. Por último, lo vivido nos conmueve y nos transforma —de ahí que la subjetivación de la experiencia entra en estrecha ligazón con la imagen y sentimiento de *ser sí-mismo* y nuestro propio sentido de la vida.

Desde esta mirada, la experiencia articulada con el ejercicio de pensarse a *sí-mismo* nos habilita a una aproximación ontoepistemológica sobre los modos de habitar el aula y la autopercepción del saber-ser docente. Cuando decidimos narrar-nos una experiencia ponemos en marcha una serie de operaciones para reconocernos en el relato a nosotros mismos y darnos a conocer por los otros. La singularidad de lo vivido reside en que cada persona se vincula con el acontecimiento vivido de forma única, que tiene que ver con su biografía personal, sus representaciones, sus sentimientos, su contexto social, cultural, histórico y geográfico. Este proceso de escritura de sí es el que Delory-Momberger (2014) denomina *biografización* y en nuestro estudio se corporiza en los cuadernos de reflexión.

Biografizar es hablar y escribir sobre experiencias personales como modo en que cada individuo se apropia de lo que dice, siente y hace. Es un proceso que parte de situaciones de la existencia a las que se les da forma y sentido convirtiéndolas en recurso de la experiencia. Desde este lugar se hace pública la imaginación pedagógica al contar-se. Así se reflexiona en torno a la identidad como aspecto que suele emerger en los registros biográficos y entonces se da un proceso de individualización en el que se reconoce el *uno mismo* (Arfuch, 2005: 26; Delory-Momberger, 2014; Suárez, 2014).

De este modo se va forjando el saber-ser docente como una construcción discursiva del *yo* dinámica y en constante transformación; como una narrativa personal del devenir. Para interpretar los relatos, Bruner (1996) hace referencia al carácter distributivo y dialógico del *yo*. La existencia del *yo distribuido* posiciona a la persona como sujeto actuante en múltiples

situaciones en contextos culturales e históricos específicos; lo que le permite construir su identidad al reconocer a su ser *sí-mismo* singular y diferenciarse de los otros. El carácter dialógico del *yo* está íntimamente relacionado con la narrativa que cada individuo construye a partir de lo vivido. Bruner (2003) le otorga al relato la función de una forma privilegiada del ser humano para construir su identidad y asevera que “nosotros construimos y reconstruimos continuamente el *yo*, según lo requieren las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro” (p. 93).

Decisiones metodológicas

En el estudio realizado elegimos un enfoque cualitativo y narrativo, teniendo en cuenta que las investigaciones cualitativas apuntan a obtener de manera inductiva puntos de vista del grupo de participantes y evidenciar la pluralidad de voces que se entranan en la vida social (Scribano, 2013). Asimismo, en este tipo de estudios el grupo de investigadoras interactúa con quienes participan utilizando su mismo lenguaje y compartiendo el contexto para poder lograr obtener una visión holística del complejo entramado de las coyunturas sociales (Mendizábal, 2006). Hemos decidido realizar una investigación cualitativa puesto que adherimos a sus concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas y porque consideramos que es de vital importancia oír la voz del grupo de estudiantes que realizan sus prácticas docentes.

Las investigaciones con enfoque narrativo toman como fuente de datos relatos orales o escritos cuya extensión puede variar de acuerdo con lo que se desee contar (Chase, 2015). Pueden tratarse de breves historias acerca de temas puntuales o extenderse tanto como la vida misma. De esta manera la narrativa convierte al narrador en protagonista ya sea como observador interesado en las acciones o experiencias de los demás o como el propio actor. La autora agrega que la narrativa que emerge de ese relato tiene lugar en un contexto determinado, para una audiencia específica y con un objetivo en particular. Al centrarnos en estas comprensiones narrativas fuimos testigos y también co-narradoras en su proceso de interpretación (Burgos Díaz, 2018).

En esta ocasión en particular, y por cuestiones de accesibilidad al campo, optamos por trabajar con estudiantes del Profesorado de Inglés que realizaban sus prácticas pre-profesionales en el año 2021. Para este trabajo y en función de la temática emergente tomamos dos de las contribuciones para su análisis e interpretación.

Como instrumentos de recolección de datos utilizamos relatos escritos y diarios reflexivos. Mediante los relatos del grupo de participantes, buscamos narrativas que particularmente nos permitieran comprender sus percepciones en torno a sus procesos de construcción del conocimiento del saber-ser docente –entendiendo esta construcción propia de nuestro grupo de investigación como el camino realizado en el devenir del saber-ser docente en la medida en que se practica y reflexiona para serlo. Para generar el relato propusimos algunos ejes disparadores que podían o no ser utilizados como guía de escritura, entre los que se agendaron como puntos prioritarios los aprendizajes en sus primeros años en el ámbito familiar que les significaron la adquisición de saberes y habilidades, su biografía escolar, la elección de estudios superiores,

duración de la carrera y cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente (preparación de la clase, la naturaleza de la vinculación con el estudiantado, sus impresiones sobre la evaluación de los aprendizajes y sus percepciones acerca de su saber-ser docente). De esta forma, buscamos que el grupo de participantes pudiese brindar información sobre lo que pensaban y sentían en relación con sus trayectorias y propias vivencias. Luego, procedimos a solicitarles que escriban un diario reflexivo en el que registrasen con una periodicidad semanal sus vivencias en torno a las prácticas pre profesionales. En el mismo podían consignar sus experiencias pedagógicas, sus primeras impresiones al entrar en contacto con el grupo de estudiantes con el que tenían que interactuar en su labor cotidiana, sus sentimientos, pensamientos y preocupaciones, sus necesidades de transformar-se, sus interacciones con la comunidad educativa, sus propias indagaciones y los recursos valiosos que iban descubriendo en la medida que transitaban sus prácticas. Tanto los relatos escritos como los diarios reflexivos brindaron al grupo de practicantes que participó en la investigación un amplio espacio para que se expresen sobre temas y problemas que no habían sido contemplados en la guía original y que enriquecieron en mucho la fuente principal de nuestro estudio.

A los efectos de pautar el análisis del material documental planificamos dos momentos que nos habilitaron la retroalimentación recurrente en pos de una interpretación más satisfactoria. En un primer momento llevamos a cabo una lectura profunda de cada relato individual. En un segundo momento nos concentramos en la reconceptualización de los textos de campo enmarcando el material en un contexto común de sociabilidad, temporalidad y espacialidad (Connelly y Clandinin, 2006). El objetivo final de este camino metodológico fue interpretar el proceso de construcción del conocimiento del saber-ser docente de quienes estaban realizando sus prácticas pre-profesionales y participando del estudio. Estos dos momentos representaron la construcción narrativa densa de la investigación.

Desde nuestra perspectiva interpretativa rescatamos la hermenéutica como comprensión de lo social, por lo tanto, en el análisis nos interesó otorgar significado e interpretar las experiencias humanas. Realizamos el análisis atentas a la voz del grupo de participantes para concentrarnos en sus propias experiencias. Así, escuchamos primero las voces que habitan cada narrativa. Elegimos frases textuales extraídas de los relatos para instalarlas como hilos conductores que facilitaron primero, deshilar esas tramas vitales para luego entrelazarlas nuevamente. El objetivo de esta estrategia fue acercar el relato de quien narra a quien lee y así dejar traslucir su frescura y autenticidad. Además, esta elasticidad narrativa nos acercó aún más a las relaciones posibles entre la construcción activa del *self* de quien relata y las circunstancias sociales y culturales que posibilitaron y constriñeron la narrativa.

La potencialidad de las historias mínimas

Cuando decidimos habitar la escritura a partir de relatos de experiencias docentes estamos realizando el proceso de encuerparnos con otro/a, integrándonos para que sentidos y sentimientos puedan ser entendidos desde su interpretación en la comprensión narrativa. Es a partir del establecimiento de relaciones en las que transcribimos textos de diferentes formatos

y registros o trazamos cartografías como posibles insumos que estaremos realizando un ejercicio de tipo etnográfico, que conlleva un esfuerzo de interpretación en contexto al que diferentes autores denominan *descripción densa* (Geertz, 1973; Huergo, 2010). Así, al leer un relato nos encomendamos a discernir las relaciones entre distintos niveles de sentido y descubrir indicios que nos ayuden a interpretarlo. Establecemos conexiones entre las funciones del relato, comprendemos a los personajes en la esfera de sus acciones, y pasamos al nivel narracional buscando indicios que revelen significados subyacentes (Barthes, 1996). Dicho esto, también necesitamos encontrar formas para que los propios residentes en su formación inicial, sean capaces de formular una primera interpretación al poner sus pensamientos en palabras, provocando así la ruptura del discurso académico y dando lugar a otras formas de conocer (Suárez, 2021).

De las tramas de relatos de las experiencias vividas en las prácticas preprofesionales y la reflexión sobre las mismas, emergieron dos conceptualizaciones narrativas que visibilizan tensiones en el camino de transformación de quienes están aprendiendo a enseñar: los mitos culturales sobre la imagen idealizada del saber-ser docente y la afectividad como agencia para la transformación. Estas dos conceptualizaciones surgen de los relatos de dos de las cuatro participantes, Florencia y Manuela, quienes dieron consentimiento informado para su participación en este estudio.

Presentamos a las participantes

La biografía escolar de Florencia es heterogénea, ya que cursó sus estudios en diferentes ciudades debido a los traslados del lugar de trabajo de su padre, quien era militar. Su primer encuentro con el inglés fue a través de unos cursos gratuitos que se ofrecían en el contraturno de su escuela, a los que estima como una valiosa experiencia. Entre los docentes en los que se reconoce en su labor presente figuran: un experimentado maestro a quien define “como los de antes”, muy correcto y preciso en el uso de la lengua; su profesora de inglés en la escuela primaria a quien recuerda en su forma amable y amorosa de acercarse a sus estudiantes; y a su profesora de literatura quien, según sus palabras, “plantó en mi [Florencia] la semilla de la reflexión” y de pensamiento crítico y que hoy ella misma busca contagiar en sus clases.

Manuela cursó sus estudios primarios y secundarios en el mismo colegio. Muy apegada a sus afectos, reflexiona que tanto su familia como sus compañeros de colegio han sido muy relevantes en su biografía escolar. Basada en esas experiencias, afirma que busca ser una docente que logre establecer vínculos con sus estudiantes para generar confianza y buen diálogo. A pesar de haber estudiado inglés desde los 8 años, primero se dio cuenta de su vocación docente, y luego decidió la disciplina. En su relato se refiere a su madre, de profesión maestra, como una gran inspiración por ser un ejemplo cercano de la vida docente, y agrega, “Yo también quería ser parte de ese grupo de personas que luchan, en mayor o menor medida, por modificar de forma positiva la realidad de muchas personas”.

A continuación ahondaremos en las conceptualizaciones que emergieron de las narrativas.

Mitos culturales sobre la imagen idealizada del saber-ser docente: modelos para des-armar

El primer momento de análisis está relacionado con los mitos culturales en torno a la figura docente. Barthes (2008) define los mitos de la cultura contemporánea como esas imágenes elaboradas socialmente a lo largo del tiempo histórico que están enraizadas en el inconsciente colectivo, y que en ocasiones emergen a la conciencia de las personas como verdades absolutas.

Probablemente el mito de la figura del docente encuentre su origen en los ámbitos intelectuales de principios del siglo XX cuando las ideas sobre la necesidad de educar a la ciudadanía estaban muy presentes en la sociología positivista. Fue Emile Durkheim (1975) quien sostenía que las generaciones adultas tenían el deber de transmitir la cultura a las nuevas generaciones. El rol docente era preparar al niño para una integración a la sociedad; de ahí la necesidad en instruir en valores comunes, pero a la vez de preparar un sistema de enseñanza lo suficientemente completo y heterogéneo para garantizar la cohesión no sólo simbólica, sino también mecánica dándole al aprendiz pericias para integrarse a la tareas propias de una sociedad compleja donde dominaba la división del trabajo y las jerarquías sociales. De esta manera se garantizaba la cohesión social y se alejaba el peligro de la anomia y desintegración comunitaria. Desde esta perspectiva, el saber-ser docente se instituía en la autoridad de conservar y transmitir un legado.

Tal es así que la imagen de la profesión docente sedimentada a través de las biografías escolares generación tras generación se inscribe en una perspectiva positivista que realza el papel trascendental del docente como parte de una filosofía humanista de progreso, educación del ciudadano y mejora social colectiva. Como resultado, las imágenes estereotipadas del saber-ser docente que forman parte de los discursos oficiales invocan a una cualidad estática de su figura, una imagen idealizada, impuesta socialmente, preestablecida como modelo a alcanzar. En el presente, esta imagen cristalizada como meta o ejemplo a perseguir es cuestionada porque anula las múltiples identidades de la persona que ciertamente enriquecen y tributan al saber-ser docente y deberían ser develadas, pero que se pierden u ocultan en un ciclo de determinismo cultural (Britzman, 2003, 2021).

Existe el imaginario cultural y social que relaciona la profesión con la autoridad, con la relación vertical de poder y la transmisión del conocimiento. En esta línea, se piensa la labor docente como el gerenciamiento de rutinas escolares y de la disciplina, administración de tareas, y evaluación de saberes. Este estereotipo enmascara el detrás de escena, es decir, la complejidad de variables que impactan en el mismo acto-gesto de educar. El siguiente fragmento evidencia el choque cultural de la docente en formación inicial ante la toma de conciencia de las múltiples decisiones pedagógicas involucradas en la clase:

Luego de haber releído mis narrativas puedo observar cómo la perspectiva sobre lo que pasaba en las clases virtuales fue mutando. En un principio solo comentaba lo que veía en la clase en sí y me costaba reconocer los aspectos que la profesora [formadora] incluyó en la presentación [...] A medida que las reuniones fueron avanzando, me fui dando cuenta de que se podía observar qué estaba pasando en las clases virtuales desde una mirada más amplia y a la vez acercándome cada vez más a los y las estudiantes. Creo que esta experiencia ha aportado a mi ser docente desde varios puntos de vista. En primer

lugar siempre me gustó hacerme preguntas sobre temas que tenía que estudiar o sobre los que leía, por lo que la costumbre de auto-cuestionarse también estuvo presente al cursar mi última materia de la carrera. En mi opinión las preguntas son disparadoras de ideas y nos obligan a pensar y replantear cuestiones. Preguntas como “¿para qué?” “¿por qué?” “¿cómo, cuándo y cuánto?” (Florencia)

Lejos de asumir el rol jerárquico de mediadora como lo hacía su maestro de primaria, Florencia comienza a desvelar el detrás de escena y a exhibir una teorización sobre los aspectos involucrados en el encuentro en el aula. El saber-ser docente no puede quedar en una simple labor de reproducción distante de que lo único que se transmite es lo mejor del legado cultural. Para lograr dar un salto cualitativo, se necesita rupturizar el mito que reza “la práctica hace al maestro” (Britzman, 2003, p. 30) de acuerdo al cual la enseñanza se resolvería entrando al aula y replicando técnicas hasta que finalmente se aprende a enseñar. En este sentido, las preguntas que plantea la residente ponen en diálogo modos de conocer, contenidos, estrategias de enseñanza, valores y creencias en permanente negociación con el contexto específico de la enseñanza. Es en esa búsqueda que reflexiona y toma conciencia que esos interrogantes estarán siempre presentes en el ejercicio de la profesión. Así lo expresa al finalizar la residencia:

[...] “sólo sé que no se nada” resume lo que siento después de todo este tiempo en la carrera ya que el conocimiento no tiene límite, ni las ideas para planificar ni hay recetas para ser buen profesional. Tampoco las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera son únicas e incuestionables.

Crisis y resolución conforman un espiral en el proceso de conocer, ser y devenir. Las voces de las participantes en este estudio dan muestra de este dinamismo y de las contradicciones que surgen en su autopercepción del saber-ser docente:

Con respecto a la visión de la tarea docente, pensé en lo que significa *ser docente*. Creo que por mucho tiempo subestimé el rol de los profesores particularmente de inglés pero esto fue cambiando a lo largo de mi tiempo en la carrera y se acrecentó aún más en este último año. [...] Estudiar una carrera docente es sinónimo de un compromiso social, que creo, pretende dejar de lado el individualismo para ser parte de lo plural. Es pensar qué puedo aportar y cuál es mi propósito como miembro de mi comunidad y trabajar para el bien de la misma. (Florencia)

Antes que profesora de inglés, me siento educadora, y no sólo en el ámbito académico sino también emocional y personal. De todas formas, no sé si me termina de agrandar el término “educadora” ya que no me siento quién para “evaluar” y “educar” en muchos aspectos a mis alumnxs. Muchas veces la que aprendo soy yo, y mis estudiantes pasan a tener ese rol de educadores. (Manuela)

Nos parece interesante resaltar lo que pareciera una disociación entre la figura de educadora y la de Profesora de Inglés. Estimamos que el proceso de concienciación sobre el oficio docente como agente social para el cambio ha abierto grietas en la concepción eurocentrista que permea aún hoy en día la enseñanza del inglés y que porta implícitamente valores e ideologías como el universalismo, el individualismo y el utilitarismo.

La dualidad que confrontan estas docentes en formación inicial entre ser educadoras y ser profesoras de inglés puede estar vinculada a sus experiencias previas aprendiendo la lengua extranjera. La enseñanza comunicativa de lenguas ha estado basada en fundamentos eficientistas, como si se tratase de una tecnología neutral y objetiva que puede ser exportada a diferentes lugares del mundo. ¿Cómo se construye el conocimiento en la clase de inglés? ¿Los deseos de quiénes cuentan? ¿Cómo ser agentes de cambio social y promover el bien común? Desde la perspectiva decolonial, Kumaravadivelu (2012) convoca a los profesionales del campo a un quiebre epistémico para romper con la dependencia de producción de conocimiento eurocentrista y así intervenir las realidades contextuales siendo productores de sentidos significativos socialmente construidos en cada comunidad. El autor se refiere principalmente a la dependencia del hablante nativo ideal, de metodologías de enseñanza, del currículo de inglés, y de la industria de los libros de texto. Se requiere, por lo tanto, una mirada decolonial que haga posible un encuentro entre culturas y una construcción del conocimiento desde las necesidades y deseos de los agentes en cada contexto específico. Esto representa, aún hoy, el gran desafío para la formación del profesorado.

La afectividad como agencia para la transformación

Pensar la figura docente desde el sentido de agencia para el cambio social nos involucra enteramente en todas las esferas del ser humano, nos corre de la marginalización y nos pone en relación dialógica con los otros, albergando la alteridad. Para Freire (2015), el proceso educativo se resuelve en forma provechosa cuando se da un diálogo presencial, cara a cara, un momento significativo cuando se propicia ni más ni menos una conversación, un rico intercambio entre los mundos que habitan los participantes. Para establecer esta calidad de encuentros es condición necesaria deshacer las relaciones de poder donde alguien enuncia un saber y otro lo asimila en una dirección vertical desde la autoridad hacia el subalterno. Por el contrario, todo surge a partir del afecto y cuidado del otro, desde un compromiso ético de conciencia y respeto por la historicidad del grupo de aprendices. Freire va más allá con respecto a la capacidad de los vínculos de solidaridad y tolerancia que se establecen colectivamente para intervenir en la realidad, teniendo en la mira un proyecto pedagógico y antropológico en la comunidad donde el fortalecimiento de lazos realice la ansiada emancipación social.

Desde esta perspectiva, Satyro (2022) define la afectividad en la formación docente como un término integral que se refiere a la capacidad humana de afectar y ser afectado en un contexto social, cultural, y político. El autor diferencia la *afectividad en agencia*, la que se basa en establecer relaciones interpersonales para involucrar al estudiantado, de la *afectividad como agencia*, aquella que promueve el cambio social. En este sentido, la afectividad acompaña la predisposición a actuar como acto consciente desde una visión política basada en el respeto, la solidaridad y la justicia social.

El siguiente relato de una de las participantes de la investigación se ofrece como una historia mínima sobre la tensión entre la conformidad y el cambio social experimentada en la praxis.

Más allá de mi desarrollo profesional, al cual considero muy importante, me interesa también mi desarrollo personal dentro del aula. Como expresé al principio de esta narración, creo que más allá de lo que enseñe, en un comienzo me di cuenta que quería ser docente en sí y siento que esto fue así por el enorme peso social que la educación tiene. Fui consciente desde muy chica de la infinita cantidad de desigualdades que atraviesan a nuestra sociedad, y de cómo el sistema educativo en cierto punto a veces hace acrecentar esas desigualdades. Por eso me interesó involucrarme en él, para poder aportar mi granito de arena e intentar que no todo sea tan hostil para algunxs estudiantes. Creo que el aula, ante todo, debe ser un lugar seguro para lxs alumnx, en el que sepan que pueden expresarse con total libertad y encontrar no sólo en sus compañerxs sino también en mí, un punto de contención.

A lo que voy es que, aunque la enseñanza del inglés sea mi prioridad dentro del aula, siempre dejo espacio para que a su vez mis clases puedan ser ese punto de encuentro y debate de los distintos temas o anécdotas de situaciones personales que puedan surgir a partir determinada actividad o propuesta. En los momentos en los que logro generar esa atmósfera amena y segura dentro del aula es cuando siento que seré una buena profesora, o al menos así lo deseo. También muchas veces siento que los momentos más difíciles dentro del aula son también a su vez los más estimulantes. En este punto creo que es pertinente contar una experiencia personal que me sucedió hace poco para ilustrar un poco mejor todo esto que vengo escribiendo:

Actualmente trabajo en un instituto privado en el cual se me da el material con el que debo trabajar y no puedo realizar modificación alguna sobre él. En una de mis clases debíamos trabajar con el episodio de una serie bastante vieja llamada “Drake y Josh”. En ese episodio se mostraban distintas situaciones que considero que antes estaban normalizadas y afortunadamente hoy ya no. Si hubiese tenido la posibilidad de decidir sobre el material a trabajar, jamás hubiese elegido ese episodio. Sin embargo, como sí o sí debía trabajar con él, consideré que al menos debía subrayar esos mensajes erróneos que se estaban transmitiendo y generar un debate en la clase para ver que opinaban mis alumnx al respecto. Tuve muchas dudas antes de plantear ese debate ya que debía tocar temas que lamentablemente siguen siendo sensibles para algunas familias. Por ejemplo, en el episodio se muestra cómo Drake se burla de Josh al encontrarlo usando un vestido y lo llama un “freak” [friki]. En lo personal considero que cada quien es libre de vestirse y actuar como le plazca independientemente de su género, pero sé que al expresarlo en la clase muchxs podían no estar de acuerdo. Lo que más temía era que, al ser clases virtuales por zoom actualmente, ya no somos sólo mis alumnx y yo, sino que también pueden llegar a intervenir las familias ya que nunca se sabe quiénes pueden estar presentes por fuera de la cámara. Lo que me ayudó a decidirme finalmente fue el darme cuenta de que tal vez algún alumno de ese curso también pudiese sentir deseos de usar vestidos o de vestirse como le plazca, y si yo no subrayaba lo mal que estaba pensar que por actuar distinto al resto se estaba haciendo algo mal, lo único que iba a lograr era hacer sentir mal a esa persona y reforzar estereotipos con los cuales no estoy de acuerdo. Al poner en la balanza la posibilidad de tener problemas con lxs xadres o la posibilidad de herir en lo personal a alguno de mis alumnx, obviamente me puse del lado de mis alumnx y decidí llevar el debate a cabo. Y estoy feliz de haberlo hecho ya que se generó una charla muy linda en la que todxs expresaron los mensajes dañinos que transmitía el

episodio y cómo ya no se debe dejar pasarlos por alto. Y lo que es más, a partir de ese día, he notado cómo mis alumnxs se expresan distinto en mis clases, con más libertad. Por eso es que creo que es de suma importancia demostrarles que con una no serán juzgadxs, para generar esa confianza que es necesaria en cualquier relación humana.

Posicionarse en esa tesitura, es decir, negarse a contribuir a una educación bancaria ante personas a quienes se les supone pasivas, crea una tensión que es justa y necesaria. El encuentro dialógico al que hacen referencia las pedagogías críticas es precisamente difícil y arduo porque se trata de discurrir, de un ida y vuelta en el que la *voz del otro* nos conmueve, nos provoca, nos cuestiona e interpela. Por el contrario, la *enseñanza defensiva* (Britzman, 2003) no hace más que vaciar de contenido significativo el encuentro en el aula y deja un escenario en el cual “los estudiantes acuerdan a ser menos de lo que podrían ser, cada participante debe mantener en suspenso las relaciones potenciales entre el conocimiento y la experiencia vivida; una relación central para la producción de significado y voz” (p.62). Lejos de esta conformidad, el relato de Manuela expone una situación en la que la afectividad nace de una mirada crítica al sistema educativo desde sus propias vivencias y se transforma en agencia para intervenir la realidad y reducir inequidades –aún cuando esto le genera contradicciones.

En este mismo sentido, Britzman (2021) nos interpela, “¿Cómo sería enseñar desde nuestra vulnerabilidad?” (p. 40). Precisamente, significarse como agente para el bien común implica abrirse a otros modos de habitar el mundo. Así entendido, el decolonialismo es más que la ausencia de colonialismo, es un modo de posicionarse en las prácticas y procesos que irrumpen, intervienen, provocan, movilizan y construyen significados otros (Mignolo y Walsh, 2018) albergando las diferencias.

A modo de cierre

En nuestro proceso de lectura de los textos de campo hemos podido expandir la práctica de la narrativa autobiográfica más allá de los sentidos de formación o de pensar y hacer educación. Lo que ocurre, como plantea Suárez (2014), es que las narrativas están inextricablemente ligadas a la propia vida por lo cual el narrador se muestra humano. Los *relatos mínimos*, al decir del autor, dieron lugar a la identificación de vivencias susceptibles de ser valoradas como perlas para la investigación realizada. En la medida en que entendemos que no hay experiencia sin su correlato en palabras, debemos pensar que existe una predisposición a considerar que en los espacios de educación y formación algo sucede y ese algo es tan significativo para quienes realizan sus residencias como para docentes de la práctica, quienes resignifican y co-componen ese relato (Contreras, Quiles y Paredes, 2019).

De la lectura de las historias mínimas de las participantes emergieron las dos conceptualizaciones que elegimos abordar en este artículo: el mito cultural sobre la figura docente y la afectividad como agencia para la transformación. En ambos relatos observamos contradicciones, momentos de desconcierto y momentos de apertura, pero fundamentalmente lo que se devela es la búsqueda de un lugar en el habitar el oficio de enseñar, un lugar desde el

cual problematizar e intervenir las realidades con la certeza única de que no hay identidades preestablecidas que asumir, ni respuestas prefabricadas. Al fin de cuentas, el modo en el que definimos nuestras acciones está íntimamente relacionado con nuestras historias personales, relacionales y profesionales. De esta forma, la actividad educativa no tiene sentido ni lo cobra si no es a partir de la experiencia contada y recreada, es decir, vivida. Son esos relatos los que adjudican una dimensión y temporalidad humana concretas, afectivas y reales que transforman los discursos pretendidamente oficiales y despojados de subjetividad en historias *otras*. Es la capacidad humana de agenciamiento en su doble sentido interpersonal y social que actúa de la mano de las docentes en formación rupturizando los modelos estáticos para llevarlos a rasgos onto-epistemológicos de respeto y solidaridad. Se produjo en nuestras participantes un reconocimiento manifiesto sobre estereotipos de los modos de *ser docente*, indentificándolos tanto para decidir no reproducirlos como para buscar la propia trans-formación. Los saberes, los valores y los símbolos profesionales que integran la cultura académica se entrelazan con las experiencias y con el saber-ser de quienes educan permitiendo que se adapten al entorno socio educativo en el que desarrollan su actividad profesional. El poner en palabras sus sentimientos, permitió a nuestras participantes descubrirse a través de la escritura y ampliar su comprensión sobre sí mismas y en relación al saber como mediador en diferentes contextos educativos (Hernández Sánchez, 2017; Suarez, 2017).

Como corolario, consideramos a la experiencia educativa no solo como una tarea más, sino como un evento vivido y transitado al que se le otorga un significado subjetivo y que a la vez deja más preguntas sobre su sentido y valor. La apertura a la escucha y el estímulo a la narrativa autobiográfica como espacio de introspección marcan sin dudas un camino a seguir en el proceso de construcción de prácticas reflexivas.

Quisiéramos cerrar nuestro artículo con las palabras de Britzman quien reflexiona:

Todos en la formación docente necesitan el espacio y el estímulo para plantear preguntas que atiendan a lo posible y reconozcan la incertidumbre de nuestra vida educativa. Porque al hacerlo, podemos comenzar a vislumbrar los discursos, las voces y las prácticas discursivas que pueden invitar a lo posible (Britzman, 2003, p. 241).

Nota: todas las traducciones pertenecen a las autoras.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. et al. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Cultura Libre.
- Barthes, R. (2008). *Mitologías*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Barthes, R. et al. (1996). *Análisis estructural del relato*. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. State University of New York.

- Britzman, D. (2021). In the midst of Things: A Freudian Turn to Otherness for Educational Theory. *English E-Journal of PESJ* (Philosophy of Education Society, Japan), (6), 27-43. [vol 06 Britzman 27-43 \(sakura.ne.jp\)](#)
- Bruner, J. (1996). Meaning and Self in Cultural Perspective. En D. Bakhurst y C. Sypnowich (Eds.), *The social self* (pp. 18-30). Sage.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Lawrence Erlbaum Associates.
- Burgos Díaz, J. P. (2018). Comprensiones narrativas de los factores asociados al desempeño académico en estudiantes de Boyacá, Colombia. *Perspectiva Psicológica*, 139-158. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.10>
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning. En E. Eisner (Ed.). *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, 174-198. University of Chicago Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 375-385). Lawrence Erlbaum.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*, Vol. 4. Editorial Gedisa.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (Coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires y CLACSO.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, (62), 695-710. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461003.pdf>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Hernández-Sánchez, A. (2017) Saber, saber hacer, saber ser docente *REIDICS*, 1, pp. 54-70 En <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.01.54>
- Huberman, M. y otros (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En I. Goodson, T. Good y B. Biddle (Coords.), *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*, 19-98. Paidós Ibérica.
- Huergo, J. (2010). Descripción Densa. En *Capacitación provincial para Educación Superior. Nuevos diseños curriculares para la Enseñanza de Profesorados en Nivel Primario e Inicial. La práctica docente*. DGCE. Pcia. de Buenos Aires.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L.

Mckay (Eds.), Teaching English as an international language: Principles and practices (pp. 9-27). New York: Routledge.

López, M. (2021). *Quipu. Nudos para una narración feminista*. EME. Colección Plan de operaciones.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Editorial Gedisa.

Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.

Satyro, D. (2022). Affectivity and agency in English teaching for Youth and Adult Education. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 7 (1), 1-38. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202218360>

Scribano, A. (2013). *El proceso de investigación cualitativa*. Prometeo Libros.

Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *RMIE*, 19 (62), 762-786. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a6.pdf>

Suárez, D. (2017) Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Revista Investigación cualitativa*. 2(1), pp. 42-54. DOI:<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>

Suárez, D. (julio de 2021). *La documentación narrativa de las experiencias pedagógicas. Narrativa, (auto)biografía, experiencia y pedagogía en la investigación educativa y la formación docente* [Formato papel]. Seminario del Doctorado en Educación UNR.