

## La narrativa como puente con el saber de la experiencia

### *Narrative as a bridge to knowledge gained from experience*

Mónica Clavijo(1), Lucía Juárez(2), Susana Villagra(3)

#### Resumen

La complejidad del campo de la práctica en la formación inicial de profesores/as nos posiciona ante un campo en construcción que si bien, se nutre de la Didáctica, vamos allá, y exige diferenciarse y reconocer lo común y particular en la concreción de la experiencia pedagógica.

El trabajo se inscribe en el contexto de nuestra tarea como investigadoras y responsables de espacios de formación en la práctica de diversos profesorados respecto del saber de la experiencia producido desde nuestro *estar en relación con* los y las practicantes-residentes desde un espacio de acompañamiento y reflexión conjunta sobre la práctica. Estar en relación implica apertura, reconocimiento así como también la creación de un vínculo que da lugar al otro/a, dejándonos afectar y aprendiendo con ellas y ellos. En este sentido los relatos construidos por practicantes y residentes nos interrogan permitiéndonos conectarnos con el sentido de nuestras

#### Summary

Teacher Training Practice is a complex field under continuous construction which has its foundations in Didactics. Regarding the differences between these two fields, it is necessary to acknowledge both the common and specific aspects related to the pedagogic experience itself. This research work is framed within the context of our task as both researchers and teachers in charge of Teacher Training Practice Courses for different majors. Our aim attempts to explore the knowledge gained by student trainees through their own experience as a result of support mechanisms and joint reflection processes on their practices. Working together with our student trainees allows to develop feelings of extraversion and recognition, as well as to establish bonds between student-trainees and their teachers through which both of them learn. What student-trainees tell about their experiences allows us to look at the aim of our own teacher training practices and acknowledge the

prácticas formativas, reconociendo las relaciones que propiciamos entre el *saber de la experiencia* y el *ser docente* que se constituye.

Los relatos de experiencias representan la herramienta narrativa sensible y potente que propicia procesos de reflexión y la construcción de sentidos respecto de la propia práctica. Al mismo tiempo que abre juego a la revisión de los modos de acompañamiento en los procesos de formación.

**Palabras clave:** narrativas; relación; saber; experiencia; comunidad de prácticas; formación

kind of relationship we establish between teaching experience and being a teacher. These recollections of experiences are a sensitive and strong narrative tool that helps to develop reflection processes, to build sense of our own practices and to examine the ways in which we accompany our student-trainees in the process of teacher training.

**Key words:** narrative; relationship; knowledge; experience; community of practice; training

Fecha de Recepción: 03/12/2018 Primera Evaluación: 17/01/2019 Segunda Evaluación: 06/02/2019 Fecha de Aceptación: 01/03/2019
---

## Introducción

El trabajo que presentamos desde nuestro proyecto de investigación<sup>(4)</sup> pretende constituirse en un aporte a la construcción del campo de formación en la práctica docente, a partir de los saberes de experiencia producidos desde nuestro *estar en relación con los* y las practicantes/residentes desde un espacio de acompañamiento y reflexión. Esto significa no aproximarnos a los relatos de experiencia producidos por ellos y ellas, desde la exterioridad, como lo es el análisis de cualquier documento narrativo, sino por el contrario se trata de abrirnos al diálogo, compartir las vivencias y dejarnos interpelar por sus voces. La imagen de “dejarse tocar” que comparten Molina, Blanco y Arbiol (2016: 1) se presenta como sustancial en la revisión de nuestras prácticas; en tanto nuestro interés se relaciona con lo que las autoras expresan: “...el dejarnos afectar por lo que hacemos, y sobre todo por los alumnos y alumnas con quienes entramos en relación (...) dejarnos afectar por su presencia; reconocerles, que es un modo de dejarlos entrar en nuestra vida y posibilitar que este encuentro nos transforme”.

### ¿Desde dónde asumimos la investigación de la experiencia?

Desde hace algunos años buscamos acercarnos a lo que José Contreras Domingo (2010) expresa respecto a, que investigar la experiencia educativa tiene como fin ocuparnos de lo que la educación “da qué pensar a sus protagonistas”. La

experiencia está vinculada con lo que las personas experimentan en sí mismas, vivencia de carácter subjetiva y personal en relación a los acontecimientos y haceres; definida como lo que irrumpe, que afecta y mueve a la búsqueda de sentido. Desde Jorge Larrosa (2003: 168) “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega...”

Como equipos responsables de prácticas docentes y de residencia de los Profesorados de Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Educación Especial, Biología, Química y Letras de la Universidad Nacional de San Luis y Ciencias Políticas, Historia y Geografía del Instituto de Formación Docente Continua San Luis, y haciendo nuestra esta visión, proponemos diferentes instancias y actividades que promueven el análisis y la reflexión en los y las estudiantes/practicantes, haciendo posible detenerse a mirar y mirarse en el desarrollo de sus prácticas docentes. De este modo proponemos talleres de reflexión, escritura de diarios de vivencias/formación, memorias profesionales, bitácoras, entre otras actividades de conexión con lo personal. En especial al final del proceso de prácticas, organizamos desde hace algunos años, encuentros entre practicantes y residentes de los profesorados que son parte de la investigación y tienen como objeto recuperar el proceso formativo transitado desde la construcción de relatos de experiencias, promoviendo la narración,

revisión y reflexión de todo lo vivido. De este modo los relatos constituyen una fuente de documentación narrativa significativa para la investigación, a la vez que nos develan el pensar, sentir y actuar de nuestros y nuestras practicantes y residentes, invitándonos a volver a mirar nuestra propia práctica como formadores de docentes, abriendo el juego al *dejarnos tocar*.

La oportunidad de escribir sobre la propia experiencia y elegir aquello que se desea compartir con otros, nos devuelve una imagen de lo que se considera esencial para la construcción del oficio docente. Estos relatos nos interrogan, permitiéndonos conectarnos con el sentido de nuestras prácticas formativas, reconociendo las relaciones que propiciamos entre el *saber de la experiencia* y el *ser docente* que se constituye.

### **Relaciones entre el saber de la experiencia y el ser docente que se constituye**

Una instancia inicial de intercambio y diálogo entre los y las practicantes se presenta al momento en que transcurre el “Encuentro de practicantes y residentes” en el que se organizan comisiones de trabajo con representantes de las diversas carreras de profesorado para compartir los relatos de experiencia construidos; posteriormente, en el marco de la tarea investigativa, destinamos tiempos de lectura y re-lectura entre docentes de equipos de prácticas, disponiéndonos a una escucha profunda

de lo que nos quieren decir dichos relatos, esto es generar una relación de pensamiento a partir de lo vivido.

Estas sesiones de reflexión y estudio, nos han permitido reconocer y revisar nuestros modos de acompañamiento en los procesos de formación, ya sea para revalorizar ciertos gestos didácticos que propiciamos, así como para poner al descubierto las ausencias, las debilidades y las posibilidades en la construcción del oficio docente. La lectura de la experiencia nos conduce a preguntarnos por el sentido pedagógico que puede nacer de ella, al mismo tiempo que nos permite pensar acerca de “las formas en las que los espacios de formación del profesorado pueden constituirse como procesos y experiencias de aprendizaje personal, en donde puedan emerger saberes de la experiencia” tal como lo propone Contreras Domingo (2013:132). En el recorrido de estos encuentros hemos podido re-construir algunos aprendizajes y saberes de experiencia junto a los y las futuros/as docentes:

#### **1- La profundidad de la relación pedagógica**

Una primera dilucidación es que el encuentro pedagógico habilita al descubrimiento del otro como eje. Esto implica ver a los y las estudiantes como personas que son sensibles a aquellos profesores con los que pueden dialogar y a los que pueden acudir cuando necesitan algo. Advierten así, la necesidad de detenerse a observar las inquietudes propias de sus alumnos y alumnas, logrando abrirse a sus realidades, de

modo tal que les permita discernir aquellos contenidos que aportan a su calidad de vida, para formar sujetos reflexivos de su situación y del entorno que los rodea.

La relación pedagógica se sostiene sobre la base del reconocimiento mutuo al interior del grupo de aprendizaje, para lo que se hace necesario el diálogo y la escucha respetuosa, buscando promover la participación libre. Los vínculos entre docente – estudiantes y estudiantes entre sí, influyen en la relación con el conocimiento, de ahí el valor de recuperar y pensar en la propia historia como estudiante.

Lo importante era el factor emocional, mis experiencias más felices como estudiante fueron por ejemplo aquellas en las que los docentes pensaron conmigo y para mí, y no por mí, cuando se hizo énfasis en la importancia de las palabras de los estudiantes, cuando no solo importaba el contenido sino también la propia experiencia. (Practicante de Letras)

### **-El vínculo como la ocupación del ser docente**

Se trabaja para construir ese “indefinible vínculo”, que no puede forzarse. No hay recetas disponibles para lograrlo, las posibilidades de que el mismo se pueda generar dependerá de cada docente y cada grupo. Lo importante, es sostener como base, dos pilares fundamentales que hacen a ese vínculo: “La apertura y búsqueda de una consciencia relacional, generalmente

vinculada a una consciencia de sí y por otro lado, el partir de la propia experiencia” (Arnaus, Arbiol y Serra, 2016: 55), ya que la educación, como la vida misma, está atravesada por algo fundamental que es la práctica de las relaciones donde el vínculo es esencial.

Cuando nos permitimos como docentes, mantener una inquietud y una curiosidad despiertas, nos podemos despegar de la automoderación que implica seguir lo pautado, lo reglado, lo normatizado por ciertos modelos teóricos y tradiciones académicas, que ponen en riesgo el sentido libre y creativo de lo que hacemos y que como consecuencia, ahoga también la posibilidad de creación original de nuestras y nuestros practicantes en las aulas y en sus tareas.

Hablar de construir el vínculo, como ocupación del ser docente, es sinónimo de hablar de un sentido libre como búsqueda, abierto a un pensar y a un hacer más allá de lo impuesto, lo dominante, lo repetitivo, “...es en la relación viva donde podemos dejarnos tocar por la otra, por el otro, con la apertura disponible en cada ocasión y contexto” (Arnaus, Arbiol y Serra, 2016: 61).

Se trata también *cuidar y cultivar la relación educativa*, en tanto que cuidar y cultivar son entendidas como dimensiones fundamentales de la vida y de las relaciones humanas (Arnaus, Arbiol y Serra, 2016). Esto también es descubierto y asumido así por unas practicantes:

...a través del buen trato, la valoración de las buenas acciones, la importancia del cuidado del otro y la valoración de las tareas realizadas por ellos, fue a partir de esto que pudimos observar grandes cambios en muy poco tiempo, lo cual nos alegró mucho y nos permitió relacionarnos con ellos desde otro lugar. (Practicante de Inicial)

### **-El vínculo como singular**

Cuando hablamos de recuperar el vínculo, nos referimos a la necesidad de superar el desencuentro que existe entre estudiantes y docentes en las aulas. Creemos que esta desconexión está comprometida en gran parte, con el ingreso masivo de la tecnología en nuestras vidas y sobre todo en la definida como “generación digital”, núcleo de jóvenes que crecen rodeados de múltiples dispositivos que permiten el acceso a internet en forma permanente y con él a software de apoyo, a la creación y participación en redes sociales y otras actividades de tipo informal, relacionadas en general con su tiempo de ocio y en la socialización con sus iguales.

Parece claro que no podemos asumir que, el hecho de que los jóvenes tengan un acceso habitual a la tecnología, sea sinónimo de que saben cómo emplearlas de forma estratégica para optimizar el aprendizaje en contextos formales, pero sí debemos reconocer que la revolución tecnológica ha provocado transmutaciones en las maneras en que los jóvenes se relacionan, se comunican, se informan, consumen, producen cultura

y aprenden.

Estos inevitables cambios, traen consigo inconvenientes y peligros en las experiencias socioeducativas. Es así que en la llamada construcción virtual de la mente, se genera una especie de relativismo y confusión epistemológica, las habilidades interpersonales se vuelven deficitarias, se produce una disminución del compromiso social, llegando a la “infoxicación” (sobrecarga de información o exceso de información provocada por la profusión de contenidos en Internet) (Monereo, 2004). Estamos en presencia de una nueva generación con sobre estimulación tecnológica que ha modificado sus maneras de relacionarse, de consumir, de informarse y de a-pren-der.

A la luz de la “sofocación” de la tecnología se advierte la necesidad de la reconstrucción de los vínculos que se constituyen con la recuperación del protagonismo del docente guía, tutor, que brinda su apoyo y ayuda para dejar de ocupar el lugar de mero transmisor de conocimientos.

Esta tarea de reconstruir vínculos, como base fundamental y fundamentada, nos lleva a sostener el trabajo de mediación, conversar y saber más de las necesidades de las y los alumnas/os. Esto no nos asegura de antemano abrir la posibilidad de un camino de relación, pero sí nos ayuda a reflexionar y trabajar sobre ello, ya que el vínculo bien elaborado, es el que genera confianza. Es esta confianza la que mejora la mirada sobre las posibles tensiones que

se generan en la relación, a veces por proyecciones importantes por parte de las y los estudiantes, (y de nosotras mismas) inherentes a las propias experiencias de vida.

Transformarse en docente que acompaña el proceso de prácticas, significa ni más ni menos que ponernos a la par de los y las profesores y profesoras en formación, y sentirnos confiadas en los enfoques y materiales de los que partimos y parten, de las orientaciones y de las prácticas educativas que ponemos y ponen en juego, siempre en base a ese vínculo construido a través de la conversación y no de la imposición.

Nuestra propia experiencia nos dice que, en la medida que nosotras podamos instrumentar esa confianza con los y las practicantes/residentes, ellos/as harán lo suyo en sus propias aulas, ya que esa visión de enseñar y de aprender también les abre una actitud de apertura y la generaciones más jóvenes llegan con más ganas y deseos que así sea, por lo que logran acomodarse rápidamente en la propuesta, que los ayuda a trabajar más distendidos en el surgimiento de lógicos conflictos.

Lo fundamental fue pensar con el otro/a, armando a lo largo de las clases un entramado de ideas donde el lugar protagónico lo tuvieron los estudiantes, sin embargo eso no implicó dejar de asumir como docente el rol de orientadora y guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Practicante de Letras)

En este sentido los vínculos basados en el diálogo pueden propiciar el lugar

para la pregunta, esto es la posibilidad de interrogar-se y cuestionar-se desde la relación sujetos entre sí y sujeto-conocimiento. En palabras de un practicante: "...desplegar la posibilidad real de aprender de otro y con otro, problematizarnos y desarrollar una escucha que es fundamento de la dialogicidad" (Practicante de Letras). Quien para hacerla posible, considera valioso el sinceramiento con los estudiantes, resaltando el valor de la palabra y lo que cada uno dice, piensa y siente, como habilitación para la participación, que permita hacerlos artífices de la propuesta de trabajo.

## **2- La difícil tarea de crear y sostener relaciones de autoridad en contextos definidos desde el poder**

Hablar de autoridad, es reconocerla como cualidad de las relaciones, en la que "la autoridad no es de nadie, nadie es la autoridad, sino que puedes sostener relaciones que pueden ser de autoridad; sólo si hay alguien que te reconozca" (Blanco, 2002: 5). Milagros Rivera (2005) expresa que autoridad del latín "augere" quiere decir "crecer, acrecentar", esto tiene que ver con entenderla diferenciada del concepto de poder. "...la autoridad es de quien la reconoce, frente al poder, que es de quien lo ostenta y ejerce sobre otros y otras" (2005: 48). Lía Cijarini (2000) indica que se trata de una *figura de intercambio*, esto nos advierte un ida y vuelta en la relación, que enlaza y se desenlaza; esta circularidad demuestra la imposibilidad

de establecerse definitivamente (como se citó en Rivera, 2005).

Desde esta perspectiva en el momento en que los practicantes y residentes ingresan a las instituciones de prácticas y conocen a sus alumnos y alumnas, se inicia un proceso de reconocimiento mutuo que hace posible la construcción de relaciones de autoridad. Esta búsqueda puede ser facilitada o sostenida cuando el o la docente co-formador/a habilita el lugar de este nuevo docente, es quien inicialmente otorga reconocimiento al practicante/residente que va a estar a cargo de enseñar durante un período delimitado. Sin embargo, esto no siempre sucede según lo esperado, y muchas veces no sólo el practicante/residente debe ocuparse de promover una relación de autoridad con los y las estudiantes, sino que además necesita estar a la defensiva desde los vínculos que entabla con el o la docente co-formador poniendo en evidencia que “la clase no le pertenece”. Algunos relatos nos dicen cosas como éstas:

Tuve que replantearme cómo seguir, ya que la construcción de las pautas de trabajo en conjunto con los estudiantes dejó de ser una opción, porque al fin y al cabo la clase no me ‘pertenece’, alguien me estaba prestando su espacio, y como muestra de respeto sentí que debía seguir sus consejos. (Practicante de Letras)

Sentí mucha angustia y mucha falta de respeto hacia mi persona, sentí impotencia de estar en el lugar sin poder afirmarme y crear las condiciones

que siento y definiendo con respecto a la educación, sentí el reto de un jefe que te dice cómo hacer tu trabajo solo por ser tu jefe. (Practicante de Ciencias de la Educación)

Anna María Piussi (2001) expresa que “no se puede aprender ni enseñar fuera de la relación de autoridad, relación que no es de poder, no es de control sino de apertura y compromiso con el otro, que implica afectar dando lugar al aprendizaje con el otro” (como se citó en Blanco, 2006: 3). En este contexto la búsqueda y el esfuerzo se duplica, exige diversos frentes y la necesidad de generar alternativas para no renunciar a las propias convicciones. Aquí entonces tiene lugar tanto el silencio como camino necesario que evita el enfrentamiento y da curso a la repetición; como también la posibilidad de reinventar-se a partir del diálogo, la escucha del otro y la otra desde lo que se tiene para decir y encauzarlo en propuestas. Muchas veces la limitación para decir lo que se siente y piensa no obtura la autorización para decírselo a sí mismo construyendo la propia identidad docente:

...sentí la necesidad de decirle todo lo que sentía, todo lo que sentí en aquel momento, pero no pude hacerlo. Sin embargo pude decírmelo a mí cada día, de alguna u otra manera pude empezar a decirme bienvenido al mundo laboral educativo, manos a la obra...! (practicante de Ciencias de la Educación)

**- Tensiones y conflictos ante el conocimiento... porque la práctica**

### **pedagógica atraviesa al docente en su humanidad**

El abordaje de temas controvertidos por parte de las y los practicantes/residentes, implica exponerse ante sus alumnas y alumnos y ante sí mismas/os. Representa también la posibilidad de reconocerse, identificar los propios miedos, limitaciones y obstáculos, dando lugar a la alteridad, la apertura y comprensión del otro y de la otra. Es un permitirse pensar en la práctica pedagógica en términos de tensiones, reconociendo la ambigüedad y la complejidad inherente al oficio docente. A la vez de enfrentarse al nuevo estatuto del conocimiento: abierto, participativo, dinámico y flexible.

La existencia de puntos de conflicto dentro del aula tiene un gran interés porque permiten el planteamiento y la construcción de ideas en conjunto, además hace más dialécticos e interesantes los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los conflictos dan la posibilidad a los y las estudiantes de hacer frente a los contrastes en forma creativa, así como de buscar sus propias formas de resolverlos. (Practicante de Letras)

A veces, los conflictos las y los enfrentan en el aula, a una imagen de “abismo”, como sinónimo de una gran tensión entre la necesidad de control sobre lo que ha de suceder y la prisa por avanzar con los contenidos. Esa imagen representa una indecisión, un lugar de anclaje, de impedimento, en donde se encuentran vencidas/os, atrapadas/

os por la aceleración que el sistema educativo y la institución imponen, con dispositivos fuertes pero sutiles. En esas apariciones conflictivas, cuesta encontrar un camino posible para salirse del guión de lo académico. También asoma una debilidad consecuente con cierto estado de soledad creativa y el temor que produce no saber recorrer un camino poco explorado que trae consigo la posible desazón de sus alumnas y alumnos.

...un tema tan controversial como éste, sentí que me exponía frente a mis alumnos y por sobre todo, me exponía ante mí misma. Los tópicos que me resultaban difíciles de hablar, ya sea por miedo o por ignorancia, lograron una apertura de mis pensamientos y sentimientos fortaleciendo mis ideas. (Practicante de Biología)

Como bien lo menciona la practicante en su relato, la imagen de “abismo”, más allá de una experiencia de tensión que trae mucha inquietud, está guiada por un sentido de incertidumbre y de apertura, que no es otra cosa que la potencia de la búsqueda. Esa búsqueda permanente, que se impone en acción y nos recuerda lo desafiante y atrayente de la naturaleza de una práctica (educativa y formativa) no resuelta. Es la incertidumbre (Morin, 1999) que convive con la humanidad, nos atraviesa, pero que a veces nos cuesta tanto reconocerla, incorporarla y reconciliarnos con ella, imprescindible para aprender a explorar las tensiones y conflictos, sin renunciar a la creación.

### **3- Importancia de la reflexión sobre la propia práctica y respecto al modo de ser como docente**

Las oportunidades de reflexión sobre lo que se hace y lo que ello provoca en cada una y cada uno, les permite identificar elementos esenciales del oficio docente. Algunas reflexiones finales expresan:

Los desafíos con los que nos encontramos a lo largo de este trayecto, nos permiten reconocer que fue una experiencia muy enriquecedora, la cual puso en juego toda nuestra subjetividad, dejando innumerables marcas en nuestro proceso de formación como futuras docentes de nivel inicial, rompiendo con nuestras estructuras ya establecidas, permitiendo en nosotras nuevos aprendizajes significativos, nuevas estrategias, nuevos recursos y sobre todo descubrir que no existe una manera única o “recetas mágicas” en lo que refiere al binomio enseñanza- aprendizaje. (Practicante de Educación Inicial)

Poner en palabras sentimientos, preocupaciones, aprendizajes que la propia práctica docente genera, los y las pone en contacto con el docente que se desea ser y el camino que necesitan recorrer para lograrlo.

...sortear todas estas contrariedades, han fortalecido mis ideas, me han llevado a replantear mis metodologías, admitir mis debilidades y por sobre todo reconocer que mi camino recién empieza y que falta mucho por recorrer. Es un camino en el que encontraré muchas dificultades como así también muchas recompensas.

(Practicante de Biología)

El reconocimiento de limitaciones, ausencias, vacíos, temores y la asunción de los mismos como reto, como desafío y compromiso personal de superación va imprimiendo señales, aquellas que de algún modo dejan entrever la construcción del docente que se quiere llegar a ser; dando lugar a la aparición de la dimensión ética de la profesión y el reconocimiento de los nuevos modelos de aprendizaje y el saberse incompletas/os.

... para nosotras ha sido un verdadero desafío, un camino no tan fácil de transitar pero con muchas cosas que aprender, porque no somos seres acabados cada día aprendemos algo nuevo, de cada experiencia aprendemos algo, estar finalizando nuestra carrera no significa que ya lo sabemos todo, muy por el contrario que nuestra camino recién comienza, algo valioso y digno de rescatar es que durante este proceso comprendimos la importancia de “volver sobre sí mismo” tener esta capacidad nos hará docentes reflexivos, capaces de abstraernos de nuestra prácticas, (...) y rever aquello que creemos necesario reflexionar. (Practicantes de Especial e Inicial)

### **4- El campo de formación en la práctica docente**

Resulta casi un “un lugar común” hablar de la idea de la complejidad del campo de las prácticas, quizá por eso mismo sea necesario desandar dicha complejidad. Desde hace un par

de décadas se viene trabajando en la superación de la comprensión de los modelos “aplicacionistas” o tradicionales imperantes en las prácticas, en cuyo interior se albergan además las huellas de los modelos tecnicistas y pragmatistas. Sería posible acotar el trabajo asociado a las dimensiones cognitivas y a los análisis sobre las prácticas entendidas como aprendizajes referidos a los procesos de transmisión. En estas disquisiciones se encuentra también la sumisión del mismo al campo de la didáctica. Desde hace una década coincidentemente con los nuevos lineamientos de la Formación Docente y los cambios de Planes de Estudio a raíz de los mismos; la definición y estructuración de dicho campo, ha supuesto la institucionalización de nuevas categorías de análisis referidas al reconocimiento de los (diferentes) componentes del campo como la construcción de saberes de la experiencia, (el trabajo de develamiento del estatus epistemológico de dichos saberes) las relaciones institución formadora y escuelas asociadas, la definición de los modos de acompañamiento y sus actores en las figuras de coordinadores de práctica, profesores de práctica, orientadores o asesores disciplinares y fundamentalmente los co-formadores, abriendo el campo de formación a los profesores encargados del acompañamiento en las instituciones.

En este sentido se produce la aparición de un universo vincular que compone el campo y habilita la inclusión del otro y los otros como partes fundamentales del aprendizaje y en paridad de importancia

con el conocimiento.

Sin embargo a pesar que esta mirada exige mayor interacción y donde el conocimiento está pensado en interjuego con la construcción cognitiva y la realidad, continúa siendo hegemónica la dimensión del conocimiento, quedando como marginales, supuestos o secundarios en su tratamiento, otros componentes del campo objeto de interés en el presente trabajo como las relaciones de aprendizaje en las prácticas, la dimensión afectiva y la construcción de subjetividad, y en ese entramado de complejidades que la determinan la necesaria búsqueda de materialización de las texturas vinculares.

En términos de Lea Vezub (2016: 81) “...una de las dificultades para establecer con precisión la cuestión reside en las características de la tarea docente y de los ambientes escolares, es su complejidad, multidimensionalidad, imprevisibilidad, diversidad, singularidad, inmediatez e incertidumbre”. Al mismo tiempo que es posible reconocer la peculiaridad de dichas características, se puede considerar que están ciertamente asociadas al conocimiento, pero a la vez están también centradas en las construcciones que habilita la experiencia y los sentires en ella, donde la afectación por el otro, por los vínculos está en análisis y son necesarias las investigaciones pendientes en las que se evidencien la conciencia de los propios procesos y de los sentimientos que se definen en cada encuentro con el otro. En este sentido es posible ampliar lo dicho en la invitación a descubrir las complejidades de la práctica en las expresiones de Contreras

Domingo (1992) en Nieves Blanco (1992: 2) cuando se interroga:

...qué provoca la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la relación que responden a intereses políticos y económicos, contingentes a un tiempo y a un espacio, por lo tanto pueden cambiarse histórica y culturalmente.

Lo dicho le otorga un sentido dinámico nuevo al campo y tiende a referir a dimensiones de contexto a considerar en las características de la complejidad que lo constituye.

El sentido del “*practicum* no está solo inicialmente en hacer las prácticas sino en que los estudiantes realicen aprendizajes prácticos, esto es que los aprendizajes les sirvan para entender su realidad, y así orientar su práctica por lo que ha de hacer referencia a ello y asegurar el análisis y la reflexión sobre la misma” (Zabalza Beraza, 2011: 43). Si bien nuevamente prevalecen las construcciones gnoseológicas, hay un poder de socialización de los otros: colegas, administrativos, del profesor co-formador acompañante del propio practicante, del afecto implicado y necesario de los vínculos que serán mayores y se potenciarán, si se logra trabajar y reconocer las relaciones afectivas que se generan. Hay también factores históricos que forman parte, como los recorridos de formación, las biografías de los/as practicantes y co-formadores, que son componentes del escenario del *practicum* configurando

tramas únicas de disposición hacia el otro y hacia la construcción de saberes. De tal manera hay para resignificar las luchas ganadas y las en contienda referidas a la ampliación de la formación en la práctica como un proceso continuo desde el primer año de la carrera y que involucra además la historia personal y la socialización profesional. Así como también la construcción de saberes propios del campo en los que se incluyen las construcciones didácticas, que son superadas en las intencionalidades y formatos pedagógicos por la dimensión emocional-vincular de practicantes y docentes en los que emergen los sentires y la propia la experiencia.

Señala Isabel Mansione (2005) que puede resultar de utilidad el trabajo con los vínculos aportados desde la investigación psicoanalítica y que dadas las características de la práctica docente, éstos hay que pensarlos en el eje de las interacciones donde se dan las construcciones y reconstrucciones de los vínculos entre alumnos, objetos de conocimiento y docente; por lo tanto el vínculo así planteado tendrá connotaciones afectivas y gnoseológicas. Es en esta forma que la selección de narrativas adquiere sentido toda vez que expresan mucho de lo que no se percibe como docente y que sorprende al hacernos hablar y hablándonos. Se trata de comprender y resignificar esas manifestaciones dándoles el status de comunicación. “Aprender a concederles significado para colocarnos en mejores condiciones de operar sobre la situación” diría Mansione

(2005: 26) y más dejarnos sorprender, conmover por el registro sensible hasta su conceptualización que es superadora de la idea de la relación teoría- práctica, habilitando la comprensión del nosotros y las mutuas implicancias.

### **Reflexiones finales para repensar los modos de acompañamiento en los procesos de formación**

Como responsables de prácticas y residencias docentes, y de alguna manera como portadoras de una mirada sobre las prácticas, nos sentimos comprometidas con los procesos que a su interior se generan. En este sentido las prácticas docentes desarrolladas y la otra mirada que aportan las narrativas abren juego a la revisión de los modos aprendidos de acompañamiento en el campo de las prácticas. Este posicionamiento personal de apertura y escucha, nos permite avizorar y reconocer las claves pedagógicas que operan en estos procesos de formación. En términos generales podemos distinguir algunos ejes que orientan nuestra tarea de acompañamiento en la construcción del oficio docente como es el prestar atención y permitirse afectarse; en definitiva, revisar el modelo de formación asumido, para modificar los gestos didácticos a la luz de los requerimientos cognitivos y socioemocionales de la práctica, habilitando la construcción de saberes emergentes para propiciar la ampliación de dicho campo.

La relectura de los relatos producidos por practicantes y residentes nos ha

permitido avanzar en los ejes aquí detallados, habilitando nuevas claves pedagógicas al reconocerlas como esenciales en los procesos de formación en la práctica.

Una primera apreciación vinculada con el reconocimiento de la dimensión afectiva es la de mantener una actitud de apertura y diálogo, dando lugar al “dejarnos afectar”, abriendo de este modo, la posibilidad de un camino de relación como sustento de la educación. Este modo de vinculación practicante/docente permite asumirse y asumirse como únicos, singulares, promoviendo un gesto didáctico de reconocimiento del propio ser docente para develarlo e identificar las notas esenciales de cada uno y cada una, así como acompañar su afianzamiento.

En tanto, comprendemos al vínculo como ocupación del ser docente, se requiere dar centralidad a la construcción del mismo, tanto al interior del grupo de profesores y profesoras en formación, como también en el propio grupo de aprendizaje en las instituciones de práctica. Para ello es necesario pensar el modo de dar lugar a la apertura y búsqueda de una *consciencia relacional* que involucra partir de sí y recuperar la experiencia. A la vez que resignificar la dimensión socioemocional de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que permita construir una práctica contextual y situada.

Acompañar el proceso de prácticas significa ponernos a la par de los futuros docentes y creer en ellos y ellas. Es

el encuentro pedagógico que habilita el descubrimiento del otro como eje. Como toda relación pedagógica necesita reconocer la asimetría vincular en esa multiplicidad de entramado relacionales que aparecen, en los que algunos de ellos se mantienen a partir del reconocimiento de la autoridad del otro. En este sentido, partiendo de entender la autoridad como *calidad de las relaciones*, nuestro compromiso se orienta a cuidar y sostener los procesos de construcción de autoridad docente en el contexto de las relaciones que se sostienen.

Por otra parte, el vínculo con el conocimiento que interpela al momento de la enseñanza, no sólo puede dejar al descubierto los vacíos, las limitaciones, sino que representa también la posibilidad de reconocerse, identificar los propios miedos y saberes, para dar paso a la comprensión del otro y la otra y la constitución de un desafío que habilita la creatividad y el compromiso personal de superación. Nuestra tarea cobra sentido al apoyar esta búsqueda, sosteniendo desde lo personal en los momentos de debilidad. Esto implica además permitirse pensar en la práctica pedagógica en términos de tensiones, reconociendo la ambigüedad y la complejidad inherente al oficio docente. Considerando el nuevo estatuto del conocimiento (abierto, participativo, dinámico y flexible) y

asumiendo la incertidumbre como apertura a la creatividad.

Finalmente revalorizamos los procesos de reflexión sobre la propia práctica y al modo de ser y de sentir como docente, donde la narrativa representa el camino posibilitador para hablar de sí, así como también de la construcción de saber. Se trata de una forma de volver la mirada sobre cada uno/a, en la búsqueda y comprensión del sentido con el que se vive lo que sucede y nos sucede. Habilitando la pregunta acerca de qué significa para mí y qué provoca en mí, así como también qué hago con lo vivido. La escritura de la experiencia busca poner en relación la vivencia con el pensamiento, descifrando significados y construyendo sentidos. Por lo tanto requiere de una mirada atenta y expectante a encontrar lo novedoso, lo que nos sorprende y nos cuestiona.

Una vez más recuperamos aquí la idea central que nos mueve al pensar la práctica como lo plantea Contreras Domingo (2010: 4) a través de su preocupación que hacemos nuestra: la de pensar el modo de *hacer vivir el tiempo de la formación como experiencia*, esto es “algo que nos afecta, que nos implica subjetivamente, que nos transforma (...) si realmente puede producirse una relación íntima entre la formación y la subjetividad”.

## Notas

(1) Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Didáctica, Diplomada Superior en Educación y Nuevas Tecnologías, Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC. Doctoranda en Educación (UNSL). Directora PROICO N° 04-4116: “La Formación en la Práctica Profesional Docente en Carreras de

Educación Superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes” (CyT- FCH-UNSL). Investigador Categoría III. Email: pmonicaclavijo@gmail.com

(2) Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Especialista en Pedagogía de la Formación UN de Córdoba, Especialista en Pedagogía de la Formación UNSL, Especialista en Derechos Humanos y educación Ministerio de Educación de la Nación. Investigador Categoría III. Email: luciaifdc@gmail.com y ljuarez@unsl.edu.ar

(3) Química, Profesora en Química, Especialista en tecnologías multimedia para entornos educativos y Magister en Ciencias Químicas Farmacéuticas. Integrante PROICO N° 04-4116: “La Formación en la Práctica Profesional Docente en Carreras de Educación Superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes” (CyT- FCH-UNSL). Investigador Categoría III. Email: suryvi@gmail.com. Universidad Nacional de San Luis – IFDC San Luis

(4) PROICO N° 4- 4116 “La Formación en La Práctica Profesional Docente en Carreras de Educación Superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes pedagógicos” “Enseñanza y formación para la práctica profesional en la UNSL. Innovaciones, dispositivos y sujetos” Ciencia y Técnica – UNSL.

## **Bibliografía**

- ARNAUS, R., ARBIOL, C. y SERRA, A. (2016). “Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos”. En CONTRERAS DOMINGO, J. (compilador) (2016). Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia. (pp. 55-80). España: Octaedro.
- BLANCO GARCÍA, N. (1999). “Desarrollo Profesional del Docente. Política Investigación y Práctica”. En Aprender a ser Profesores. El papel del Practicum en la Formación Inicial. Madrid – España: Akal.
- BLANCO GARCÍA, N. (2002). “Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación”. En Sofías (2002) Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Edición al cuidado de M<sup>a</sup> Milagros Montoya Ramos (pp. 113-124). Madrid: horas y HORAS.
- BLANCO GARCÍA, N. (2006). “Saber para vivir”. En PIUSSI, A. Y MAÑERU, A. (Coord.) (2006). Educación, nombre común femenino (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal” en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2), 61-81. En file:///C:/Users/moni/Downloads/ser%20y%20saber%20contreras.pdf
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2012). “Experiencia, escritura y deliberación:

explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado” en: Revista Da Faculdade de Educacao da UFG. Vol. 38 N° 1.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2013). “Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado” en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), 125-136. ISSN 0213-8646. Zaragoza. España.

LARROSA, J. (2006). “Sobre la experiencia I” en: Revista Educación y Pedagogía; [S.l.] v. 18 apr. ISSN 0121-7593. Diponible en:

<<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/19065/16286>>. Fecha de acceso: 23 nov. 2018.

MANSIONE, I. (2016). Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores.

MOLINA GALVAÑ, M., BLANCO GARCÍA, N. Y ARBIOL, C. (2016). “Dejarse tocar para que algo suceda”. En CONTRERAS DOMINGO, J. (compilador) (2016). Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia. (pp. 111-149). España: Octaedro.

MONEREO, C. (2004). “La construcción virtual de la mente: Implicaciones psicoeducativas” en: Interactive Educational Multimedia, 9. <http://www.ub.es/multimedia/iem>

MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.

RIVERA GARRETAS, M. M. (2005). “La práctica de la diferencia de ser mujer”. En RIVERA GARRERAS, M. M. (2005). La diferencia sexual en la historia (pp. 40-49). Valencia: Universitat de Valencia.

VEZUB, L. (2016). “Los saberes docentes en la Formación Inicial. Pensamiento Educativo Latinoamericano” en: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2016. Disponible en: <http://www.pensamientolatinamericano.org>. <http://www.pel.cl>

ZABALZA BERAZA, M. (2011). “El Practicum en la Formación Universitaria” en: Revista de Educación 354. Enero-abril.

[www.processodibologna.it](http://www.processodibologna.it)