

## Las dimensiones de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. relatos de caminos hacia la transformación

### The dimensions of experience in pre-service teacher education. Narratives of the pathways towards transformation

María Inés Blanc<sup>1</sup>

Silvina Pereyra<sup>2</sup>

Marlene González Marín<sup>3</sup>

#### Resumen

El aprendizaje del ser docente consiste en traspasar las fronteras de lo que somos, sabemos y hacemos para explorar territorios de lo posible y transformarnos en el proceso. El sujeto docente se forma en estrecha vinculación con los otros, con aquellos que conforman su comunidad educativa, a partir de diversas y heterogéneas experiencias que habilitan esa formación en la medida en que emprende una búsqueda de significado personal y único en los acontecimientos tanto en su biografía personal como durante su formación y desempeño profesional. A partir de esta concepción del ser docente, el interrogante central que movilizó nuestro estudio se orientó en la búsqueda de respuestas sobre cómo el profesorado va construyendo su ser docente en sus prácticas pre profesionales. Para ello, las fuentes principales con las que hemos trabajado son los diarios de reflexión de docentes en formación inicial del Profesorado de Inglés y de Geografía. Desde la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa, la potencialidad de los relatos como textos de campo nos permite enmarcarlos al interior de la cultura docente tomando momentos que de alguna manera nos sirvan para entenderlos en sus contextos. Nuestro objetivo principal propone indagar en esos textos para descubrir las dimensiones de las experiencias personales y pre-profesionales que han contribuido a la formación del grupo de participantes.

**Palabras clave:** experiencia; formación inicial; transformación; subjetividad

#### Abstract

Developing as a teacher consists of crossing the frontiers of what we are, what we know, and what we do to explore possibilities and transform ourselves in the process. The teacher self is constructed in close connection with others, with those that make up the educational community, on the basis of diverse and heterogeneous experiences that foster this development. In contrast, teachers set out their search for personal and unique meaning in the events both of their personal biography as well as during their pre-service and in-service education. The central question that mobilized our study arose from the search for answers on how prospective teachers develop their teacher selves. The primary sources we have used in the study are the reflection diaries of pre-service teachers in the English Teacher Education Program and the Geography Teacher Education Program. From the perspective of biographical-narrative inquiry, the potentiality of the narratives as research texts allows us to frame them within the teaching culture, capturing moments that somehow help us to understand the experiences in their contexts. Our main objective is to analyze these accounts to delve into the personal and pre-service experiences that the participants have gone through and that have contributed to their teacher development.

**Keywords:** learning through experience; pre-service teacher education; transformation; subjectivity

Fecha de recepción: 15/3/2022 Primera evaluación: 01/06/2022 Segunda evaluación: 14/07/2022 Fecha de aceptación: 29/10/2022
--

## **Introducción**

El siguiente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en el que nos hemos propuesto indagar sobre el proceso de construcción del conocimiento del saber/ser docente en contextos de formación a partir del análisis de narrativas y diarios de reflexión<sup>4</sup>.

El aprendizaje del ser docente consiste en traspasar las fronteras de lo que somos, sabemos y hacemos para explorar territorios de lo posible y transformarnos en el proceso a partir de diversas y heterogéneas experiencias que habilitan esa formación. Siempre en la medida en que se emprende una búsqueda de significado personal y único en los acontecimientos tanto de la biografía personal como durante la formación y el desempeño profesional.

Es a partir de esta concepción del ser docente que el interrogante central que movilizó nuestro estudio se orientó en la búsqueda de respuestas sobre la construcción de ese ser docente desde las prácticas pre profesionales. Para ello, las fuentes principales con las que hemos trabajado son los diarios de reflexión de docentes en formación inicial del Profesorado de Inglés y del Profesorado en Geografía. Desde la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa, la potencialidad de los relatos como textos de campo nos permite enmarcarlos al interior de la cultura docente tomando momentos que de alguna manera nos sirvan para entenderlos en sus contextos. Nuestro objetivo principal propone indagar en esos textos para descubrir las dimensiones de las experiencias personales y preprofesionales que han desarrollado los participantes y que han contribuido a su formación desde este lugar de autoconocimiento que permitió asimismo su transformación.

## **Abordaje teórico-metodológico**

El aprendizaje del ser docente consiste en derribar las barreras entre lo que sabemos y lo que somos (Contreras Domingo, 2013), implica dejarnos atravesar por la experiencia, apropiarnos del conocimiento, re-elaborarlo, subjetivarlo y transformarlo. El sujeto docente se forma en estrecha vinculación con los otros, con aquellos que conforman su comunidad educativa, a partir de diversas y heterogéneas experiencias que habilitan esa formación —siempre en la medida en que emprenda una búsqueda de significado personal y único en los acontecimientos tanto en su biografía personal como durante su formación y desempeño profesional. En otras palabras, es solo a partir de la articulación entre pensamiento y acción que se va iluminando el descubrimiento del propio devenir. Es que más allá del conocimiento científico y las estrategias didácticas que se ponen en juego en la enseñanza, la transformación está dada a través de un proceso de metacognición que conlleva la autoconciencia del sujeto, de su rol docente, y de su posicionamiento ante el hecho educativo.

A partir de esta concepción del ser docente, el interrogante central que movilizó nuestro estudio se orientó en la búsqueda de respuestas sobre cómo el ser docente se va construyendo desde las primeras experiencias en el aula. Para ello, las fuentes principales con las que hemos trabajado son los diarios de reflexión de docentes en formación inicial del Profesorado de Inglés y del Profesorado en Geografía, quienes realizaron observación y práctica de la enseñanza en Residencia Docente II y Didáctica Especial. Cabe señalar que la experiencia de práctica de la enseñanza y la escritura de estos diarios se sucedieron durante una coyuntura extraordinaria donde hubo que implementar una pedagogía de emergencia con motivo de los trastornos y cambios en los escenarios escolares debido a la pandemia global COVID-19.

En este contexto, los grupos de docentes en formación inicial recibieron un guion con instrucciones y preguntas a fin de orientar la escritura de un diario de reflexión contemplando cuatro dimensiones: biografía personal y escolar, pensar la enseñanza y el aprendizaje, habitar el aula, y una sección denominada «¿Qué me está pasando?». Los y las participantes completaron las dos primeras secciones durante el período de observación de la enseñanza y las dos últimas después de cada clase. Las experiencias fueron compartidas en sesiones de retroalimentación en las que se buscaba problematizar las mismas y reflexionar en torno a ellas. La cuarta sección, «¿Qué me está pasando?» fue concebida como un registro auto-etnográfico en el cual dejar testimonio de lo no documentado –lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente (Holman Jones, 2014). Por último, a modo de cierre del ciclo, cada participante escribió una reflexión final dejando testimonio escrito de los aspectos sustantivos otorgándoles significados personales. Todas las y los participantes han dado su consentimiento informado a los miembros del grupo de investigación a disponer del material producido a fin de generar conocimiento científico, publicaciones y aportes que puedan contribuir a la práctica docente y a la construcción del perfil profesional del profesorado.

A través de la lectura de los diarios de reflexión hemos identificado una serie de categorías y en este caso abordaremos la *experiencia como fuente de formación*. No resulta sencillo, ya que los textos del grupo de participantes son bien diferentes a pesar de haber tenido ciertas orientaciones para realizarlos. Efectivamente, quienes trabajamos desde las perspectivas de investigación cualitativa, hermenéutica y biográfico-narrativa, sabemos que tendremos tantos textos como agentes comprometidos en la tarea de producción; dado que las experiencias, las emociones, y la capacidad de mirarse a sí mismos y reflexionar son tan diversas como individuos tengamos frente a nosotros.

La potencialidad de los relatos como textos de campo posibilita enmarcarlos al interior de la cultura docente tomando momentos que de alguna manera nos sirvan para entenderlos en sus contextos. Para ello, dentro de la investigación narrativa

tomamos la perspectiva auto-etnográfica que nos permite que lo investigado y la persona que lo narra coincidan en un mismo relato con la aspiración de desvelar una situación social más amplia en la que la persona se encuentra inmersa (Montagud-Mayor, 2015). En esta línea, Holman Jones (2015) hace referencia a los relatos auto-etnográficos y los define como un acto de compensación, porque escribir sobre experiencias personales expone claramente la naturaleza de las vinculaciones entre la cultura y el uno mismo. La escritura se va haciendo desde situaciones dinámicas, acerca de un mundo en movimiento, las cuales reflejan la interacción entre relato y contexto, escritor y lector, crisis y resolución. El lector, por su parte, se identifica con el narrador, se conmueve, para así entender su modo de vivenciar la experiencia. Sobre esta interacción, Cortázar expresa en *Rayuela*

[...] hacer del lector un cómplice, un camarada de camino. Simultaneizarlo, puesto que la lectura abolirá el tiempo del lector y lo trasladará al del autor. Así el lector podría llegar a ser copartípe y copadeciente de la experiencia por la que pasa el novelista, en el mismo momento y en la misma forma. (Cortázar, 1963, pp. 79; 517)

En consecuencia, las narrativas y los diarios se convierten en una construcción social de interjuego entre el interior y el afuera, es decir, uno mismo y los otros van redondeando una preconstrucción subjetiva (Souto, 2017). Estas nuevas maneras de investigar generan una gramática de validez dialógica que es también contextualizada y autorreflexiva.

Promover una pedagogía para la formación del profesorado supone tener en cuenta la experiencia y traer al aula relatos de experiencias educativas. Son estas narraciones, propias y ajenas, las que nos permiten conectar con las dimensiones subjetivas de quienes las viven y con las circunstancias en que se producen. (Contreras, Quiles y Paredes, 2019, p. 58)

Los diarios representan una de las herramientas de formación docente que justificarán nuestras conclusiones. Un camino en el cual no se buscan verdades absolutas sino simbólicas, con efectos concretos tanto éticos como políticos (Yedaide et al. 2015). Nuestro objetivo principal propone indagar en esos textos para descubrir los formatos de las experiencias personales y pre profesionales que han desarrollado las y los participantes y que han contribuido a su formación. Analizarlos como una red compleja y única de significados que colabora en la construcción de nuevos sentidos conlleva una mirada epistemológica que desafía a la búsqueda de la verdad en otros formatos del conocer, y una perspectiva ontológica respecto a la indagación en territorios afectivos y afectantes (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015).

## Relato y Contexto, Escritor y Lector, Crisis y Resolución

La escritura de los diarios puede ser analizada a la luz de los tres pares que resumen las vinculaciones conceptuales duales que empleamos en el título de este apartado y a las que hicimos referencia en el apartado precedente. Desde el enfoque metodológico de la investigación narrativa nos proponemos (des)componer los relatos para descubrir distintas aristas desde las cuales percibimos algunas de esas experiencias para analizarlas. Con este fin, nos apoyaremos en diferentes autoras y autores que allanarán nuestro camino de búsqueda de sentido e interpretación.

La primera condición conceptual que necesitamos desarrollar es qué entendemos por experiencia. En realidad, se trata de un concepto complejo y sobre todo polisémico según el ámbito, los propósitos y circunstancias en que se emplea. Si buscamos su significado en el diccionario de la RAE, encontramos cinco acepciones:

- hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo
- práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo
- conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas
- circunstancia o acontecimiento vivido por una persona
- experimento

De hecho, pensamos que todas las acepciones son similares a una definición común, pero ¿a qué nos referimos cuando lo que buscamos es profundizar, (des)armar el concepto para poder interpretar procesos personales, internos, de aprendizaje situado de las y los participantes? Nos referimos, entonces, a esos procesos que devienen en transformación y, por ende, hacen a la formación de las y los futuros docentes.

Intentando dar cuenta respecto a nuestra pregunta inicial sobre lo que entendemos por experiencia, la lectura de Larrosa (2006a; 2006b) nos convoca a considerarla como una dimensión de análisis personal, y que se resume como “eso que me pasa”: algo ajeno, externo al sujeto, que es básicamente intangible porque la modificación a la que alude tiene que ver con sentimientos, intenciones y proyectos, voluntad, incluso el saber o el poder de un individuo (2006a). Según el autor, cuando hablamos de experiencia en sentidos complejos, podemos abordar el concepto a partir de tres dimensiones interrelacionadas que nos guían en su comprensión, a las que denomina: principio de reflexividad, de subjetividad y principio de transformación.

El principio de reflexividad representa la dinámica del movimiento de ida y vuelta en la experiencia; como un flujo y reflujo basado en un proceso en el que se sale de uno mismo hacia el encuentro con “eso que nos pasa” y el regreso a un sí mismo, pero claro ya en esta instancia transformado por la experiencia. En esa dinámica hay una afectación intrínseca que modifica al ser en sus pensamientos, sentimientos y deseos. Se da un enajenamiento por la sensación de pérdida, de incertidumbre ante

“eso” desconocido que nos aborda, nos interpela y nos altera. La esencia de este principio se revela en los pasajes de los diarios que transcribimos a continuación:

Trabajé sobre la primera clase, Estado Benefactor, redacté la introducción y las actividades y volví a enviarle un mail a mi evaluadora, una vez recibido el ok, le reenvié el trabajo a la profesora, quien me respondió y aconsejó no dar peronismo porque los chicos tienen un poco el pensamiento anarcoliberalista de Milei<sup>5</sup>. Pero si los docentes no somos provocadores... ¿qué nos queda? (Leandro, Cuaderno 4)

Para poder ser un buen docente es importante conocer “the close representation of ourselves”<sup>6</sup> porque lo que somos y lo que pensamos es lo que transmitimos dentro del aula a los demás. También significa tener apertura a nuevas ideas, desafíos e innovaciones, flexibilidad y compromiso frente a diversas situaciones, y por sobre todo interés sobre las personas a las cuales estamos enseñando y cuidado con las mismas. (Florencia, Cuaderno 2)

En estos testimonios se puede evidenciar el proceso tras el principio de reflexividad del que nos habla Larrosa. Ese flujo de ida y vuelta de cada experiencia concreta del sujeto en donde pone en cuestión sus expresiones, creencias y prácticas ocurre porque de alguna manera es interpelado por otros agentes que intervienen en el hecho educativo. Sus propios colegas, docentes co-formadoras/es y el estudiantado portan creencias, opiniones y saberes gestados en una diversidad de ámbitos sociales y culturales. Lo importante es que el mejor corolario de este proceso lleva a la comprensión de cada residente sobre las decisiones pedagógicas que toma y a reconocerse como parte de una comunidad donde los otros tienen su peso en el campo de la enseñanza singular en la que se ven comprometidos.

Según el principio de subjetividad, en el devenir de la experiencia el sujeto se abre poniendo en escena su vulnerabilidad. Como asevera Larrosa (2006a), el sujeto es (ex)puesto frente a los otros, y esa experiencia nunca será otra que la de sí mismo, cada individuo tendrá la propia y ese saber será único e intransferible. En las palabras que se vuelcan en los diarios quedan de manifiesto las dudas e inseguridades que aquejan al grupo de futuros docentes como así también los modos únicos de percibirse ante la experiencia:

They are still working with this “learn as you go” style, which enrages me because if we’re learning randomly, without guidance of any kind, and doing things based only on instincts then they should chill when providing feedback – it’s not my fault I did things wrong. Provide some clear instructions, then we’ll talk. (Guadalupe, Cuaderno 5)

[Todavía están trabajando con este estilo de “aprender sobre la marcha”, lo cual me enoja porque si estamos aprendiendo de manera aleatoria, sin ningún tipo de guía, y haciendo cosas basadas solo en nuestro instinto, entonces

deberían calmarse cuando nos dan devoluciones –no es mi culpa si hice las cosas mal. Denos instrucciones claras, después hablamos.] (Traducción personal)

Hay veces que pienso que no estoy listo, me da miedo y pienso en ir hacia atrás, y otros días en que me visualizo dando clases e imaginando cómo dar esos contenidos. (Leandro, Cuaderno 4)

¿A quién miro? ¿Quién me mira? ¿Cómo me miro? ¿Cómo me miran? Preguntas que nos pueden llevar a reflexionar sobre nuestras prácticas de una manera intra e interpersonal para descifrar el significado de lo que “nos” acontece. Salir al encuentro con el otro implica escuchar, estar dispuestos a comprender otros puntos de vista, estar abiertos a emprender la búsqueda de sentido en el acontecimiento en que estamos inmersos. Sin duda, tal disponibilidad y actitud abre paso en alguna medida a la transformación.

Finalmente, Larrosa (2006a) plantea que el principio de transformación está asociado con la pasión entendida como pasaje, como aventura, como padecimiento. Al abrirse a la experiencia, el sujeto se lanza a la exploración de un territorio desconocido, donde es atravesado por el acontecimiento. Ese pasaje puede entenderse como el inicio de la transformación propiamente dicha. Por lo tanto, no es algo por lo que se opte, ya que no depende de intenciones, ni de la voluntad, no depende de lo que se quiera hacer (Larrosa, 2006a, p. 64). Hay cambios intangibles en el sujeto; así sus sentipensares, imágenes y representaciones desbordan los procesos mentales formando y transformándolo. Los párrafos que transcribimos a continuación nos dan la clave de la existencia de un proceso de transformación en la construcción de la identidad docente en circunstancias excepcionales del ejercicio de la docencia:

La planificación de las prácticas me llevó mucho más tiempo del previsto, supongo que con el hábito ese tiempo se reducirá y también mejorará la toma de decisiones sobre las secuencias de aprendizaje, que me llevaron a la duda constante y a la reflexión de la clase. La virtualidad es un escenario nuevo como sus plataformas, todas las plataformas son novedad, antes de marzo yo no había escuchado de Jitsi ni de Zoom, y menos aún de IWALP que se utiliza en el Colegio de mis prácticas. (Andrés, Cuaderno 1)

Esta nueva experiencia virtual ha presentado muchas limitaciones, pero a su vez muchas nuevas posibilidades. Varias de las actividades que llevé a cabo durante mis prácticas no se hubiesen podido realizar en la presencialidad. Al comenzar toda esta nueva etapa, se nos abrió un nuevo mundo de opciones y recursos. Para cada clase tuve la posibilidad de preparar distintas presentaciones online que me permitían condensar en un solo sitio infinidad de recursos para que lxs estudiantes puedan investigar y realizar diversas actividades a través de ellos. (Manuela, Cuaderno 3)



Las narrativas de estos docentes en formación inicial les muestran en el padecer de la experiencia de la enseñanza remota buscando caminos de trabajo que en definitiva otorgan experiencia incipiente de transformación. El fenómeno de una pandemia global trajo consecuencias en todos los ámbitos de la vida social, afectó a todas las comunidades al enfrentarlas a la incertidumbre, inseguridad, miedo, y sobre todo a nivel microsociales originó una desorganización sin precedentes de lo que eran las formas cotidianas de vivir. La pérdida de rituales sociales, entre ellos los escolares, llevó a docentes, familias y estudiantes a asumir realidades complejas en la realización de sus empleos y prácticas habituales.

Andrés y Manuela expresan el padecimiento de tener que emplear nuevos recursos didácticos en su experiencia de prácticas pre-profesionales. La planificación tradicional entró en crisis, y rápidamente tuvieron que aprender las herramientas digitales que tomaron centralidad en el online y offline, de las que ni siquiera habían escuchado. Las palabras de las y los docentes en formación muestran cómo se abrieron a un mundo de posibilidades para sortear el escenario restrictivo que imponía la pandemia. Esas plataformas, aplicaciones y recursos de comunicación abrieron posibilidades, pero claro, de aprendizaje rápido, urgente y siempre parcial.

He aquí una interesante perspectiva de la experiencia singular de transformación que les tocó a las y los docentes en formación y a todos los implicados. Larrosa nos dice que “la experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión” (2006b, p. 64). En la pasión entendida como padecer, “eso que me pasa” me involucra profundamente, me desequilibra, no lo puedo acomodar a mi antojo, no depende de mí. Más aún, para el autor, en ese padecer hay una suspensión de la lógica de la acción o de la práctica. Por eso, cruzar la frontera de lo desconocido implica aceptarse vulnerable, aceptar límites, abrirse en todos los sentidos, y sobre todo saber leer y escuchar los signos.

En el caso de las y los participantes de nuestro estudio, vemos cómo las representaciones previas sobre el deber ser docente, los roles de estudiantes en el proceso de aprendizaje, y el conocimiento científico -tanto disciplinar como de las didácticas específicas- entran en contradicción con la experiencia vivida como si se tratasen de dos dimensiones opuestas e irreconciliables. Entonces, concebir la formación inicial desde la experiencia (Contreras, 2013), habilita que a través de ese padecer, de esa suspensión de la lógica en el inicio, se dé una búsqueda de sentido, creando puentes entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, y es precisamente en esa retroalimentación que se da la transformación.

Las necesidades de la mayoría de los estudiantes es (sic) que los respeten y que los escuchen, es una etapa difícil la adolescencia como para tratarlos como legionarios, hoy en el siglo XXI son actores políticos, sociales, ambientales y cada vez desde más jóvenes, eso habla que los adolescentes

y los preadolescentes salen del hedonismo clásico de su generación. (Andrés, Cuaderno 1)

Muchas veces la teoría que se aprende es muy distinta a la práctica en sí, por eso creo que en el aula es a menudo donde más se aprende, o al menos donde realmente se entiende cómo aplicar todo lo aprendido anteriormente. En el aula es cuando te das cuenta que además de prestarle atención al contenido que se enseña en sí, hay miles de factores más que son importantes para el desarrollo de nuestros alumnos no sólo académicamente sino también personalmente hablando. (Manuela, Cuaderno 3)

Las apreciaciones que las y los residentes realizan sobre sus estudiantes denotan un interés por valorarles como individuos y comprenderles como seres únicos en momentos que nos tocó transitar una circunstancia inédita. En este contexto, trabajar en entornos digitales resultó en una compleja transformación del contenido disciplinar y centrarse en las necesidades del estudiantado fue clave para el grupo de docentes en formación inicial. De este modo, los testimonios recogidos muestran la concienciación de la necesaria interacción entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento práctico y el conocimiento didáctico del contenido (Bolívar, 2005).

Nos parece interesante aquí hacer una analogía con la reflexión de Ricardo Piglia sobre la dicotomía ubicua en la literatura argentina hasta fines del siglo XX entre dos tipos de discursos: entre lo leído y lo vivido. El primero es erudito y se apoya en referencias culturales; el segundo se sostiene en lo testimonial, refleja la experiencia vivida y da forma al relato.

La contradicción entre lo escrito y lo oral, la cultura y la experiencia, leer y oír opone en realidad dos formas de acceder a la verdad. La civilización y la barbarie hablan de distinto modo: el escritor es quien tiene acceso a los dos discursos y el que puede transcribirlos y citarlos, sin perder nunca de vista la diferencia. (Piglia, 2015, p. 92)

Acaso el ser docente tenga relación con ese escritor en la cita de Piglia, cuyo arte está al servicio de conocer, interpretar y resignificar lo vivido. Así, las y los participantes de nuestro estudio toman conciencia del inacabamiento de su propio conocimiento a la hora de la práctica: el científico; el didáctico del contenido; y el conocimiento de sí mismos favorecido por la mirada introspectiva. Eventualmente, este proceso queda plasmado en la escritura del diario de reflexión, permitiendo el acceso a las distintas dimensiones que van urdiendo la trama de su propia experiencia traducida en relato.

### **Biograficidad, Experiencia y Afectación**

La construcción de la experiencia es única para cada situación vivida, tanto de manera individual como social; son dominios personales finalmente porque estamos

involucrados y representan una constante actividad relacionada con nuestra existencia. Es lo que Delory-Momberger (2014) denomina “biografización”, dar forma y sentido a la escritura de nuestra vida, que obviamente está atravesada por nuestras experiencias y la transformación que las mismas involucran. Así queda plasmado en los cuadernos de reflexión:

I think I have changed my mind as regards planning and writing objectives because now I have a better understanding than at the beginning of the practicum. I thought I knew more than I did, but I have realized that this is not true! I had to rethink the teaching practice and question myself many times as regards my feelings, opinions and beliefs to be able to transform, change, adapt what I “thought” I had to do to get to what I should actually do. (Florencia, Cuaderno 2)

[Creo que he cambiado mi manera de pensar sobre la planificación y la escritura de objetivos porque ahora lo entiendo mejor que al principio de mis prácticas. Creí que sabía más de lo que pensaba, ¡pero me di cuenta que no es así! Tuve que repensar la práctica docente y preguntarme muchas veces sobre mis sentimientos, opiniones y creencias para ser capaz de transformar, cambiar, adaptar lo que “pensaba” que tenía que hacer para llegar a lo que en realidad debería hacer.] (Traducción personal)

Como buen becario me metí de lleno en la cuestión epistemológica y olvidé el pilar didáctico, tras unas correcciones y la aprobación de los temas, me dispuse a trabajar. [...] las didácticas, tanto general como la específica [...] me desafían constantemente a repensar todo lo aprendido y buscar nuevas formas de transmitir esos conocimientos. Tal vez la primera de ellas es demasiado teórica, y está increíble ver toda la evolución pedagógica de la escuela, pero la segunda es la que te da la tiza y te dice “¡Dale!”. (Leandro, Cuaderno 4)

El proceso de escritura pone en blanco sobre negro nuestros pensamientos, las palabras expresan los sentimientos y la vida se manifiesta en esta biografización determinando quiénes somos al momento de escribir. El saber humano se ha comprendido como un aprendizaje a partir del padecer, y es justamente el saber de la experiencia, ya que se va adquiriendo en la manera en que cada individuo va respondiendo a lo que le pasa en su vida y en definitiva va conformando lo que uno es (Larrosa 2006b). El autor considera que ese saber de la experiencia no se ve reflejado en el conocimiento científico sino en la configuración de la personalidad, en lo afectivo y afectante, que involucra también el carácter, la ética y la estética.

I want to set our plan de estudios on fire [...] Ah, yes, all this rant has a reason: one of the many mean-spirited comments in the plans read, “Is this teaching?” Just like that. [...] Graduation is just around the corner, and I’m being told I cannot design activities somewhat passable. (Guadalupe, Cuaderno 5)

[Quiero prender fuego a nuestro plan de estudios. [...] Ah, sí, toda esta perorata tiene una razón: uno de los muchos comentarios mequinos en los planes decía: “¿Es esto enseñar?” [...] La graduación está a la vuelta de la esquina y me dicen que no puedo diseñar actividades que sean algo pasables.]

El relato de esta participante es un ejemplo claro de la experiencia de la frustración. En realidad, todos estamos acostumbrados a sentir frustraciones, pero siempre hay que pensar que después de esos sentimientos debe existir alguna esperanza de la gramática de la posibilidad; lo importante es la alternativa de trabajo y realidad que nos permita ponerla en marcha (Halberstam, 2018). Respecto a la experiencia, Larrosa nos desafía:

Porque la experiencia tiene que ver, también [...] con el no-poder-pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes. (Larrosa, 2006b, p. 67)

El juego de palabras en el fragmento seleccionado pone énfasis en que la experiencia no es sinónimo de definiciones concretas, tiene muchas limitantes en su conformación, e incluye cuestionamientos pragmáticos y conceptuales. Los obstáculos que nos aporta nos remiten a posturas filosóficas de reconocimiento de los propios límites de nuestros pensamientos. La potencialidad de los diarios de reflexión radica en que nos permiten explorar “la relación entre la experiencia, el relato autobiográfico y el yo, el sí mismo, el sujeto, la relación que cada uno tiene consigo mismo” (Larrosa, 2009 55). En definitiva, narrar es la manera en la que tratamos de dar sentido a eso que nos pasa. En este caso, vemos cómo en la escritura lo primero que aflora es la emoción, el afecto, aún la justificación. Por consiguiente, resulta indispensable una siguiente etapa de pensamiento en la cual indagar en las motivaciones, interpelar posicionamientos, descubrir relaciones, observar, agudizar la mirada para comprender. Buscando el sentido, aquí podríamos preguntarnos si hay experiencias inútiles: para Larrosa, eso habría sido vivir en vano, porque las experiencias son vida.

Regresando a Delory-Momberger (2014), la autora nos invita a analizar la integración entre éxito y fracaso de las experiencias en ese proceso de biograficidad como código para entender la formación de la personalidad. Esto nos habilita a entender que la experiencia se debe a un proceso de maduración en el cual ciertas estructuras van sosteniendo una especie de pirámide de construcción operando como síntesis entre pasado, presente y porvenir, que de alguna manera han construido esquemas de los que nos hemos apropiado. Larrosa confirma esta aseveración: “Cuando hablo de mis experiencias, me refiero a mi persona, a la formación de mi personalidad, al proceso cultural-existencial y no puedo negar que la historia ha marcado de lleno con su sello las experiencias que han marcado mi personalidad”

(Larrosa, 2009, p. 57).

Seguimos compartiendo fragmentos de los relatos:

Siento que voy a ser una buena profesora porque me siento comprometida con el trabajo, me interesa y preocupo por cómo mis alumnos y alumnas se sienten y me gusta que puedan establecer un vínculo conmigo y puedan sentirse cómodos/as al expresar lo que sienten y opinan. Me gusta brindar apoyo y depositar confianza porque al hacerlo pude ver que creen en ellos/ellas mismas y se animan a seguir intentando. (Florencia, Cuaderno 2)

La mayor limitación la encontré con respecto a las actividades subidas al aula virtual. En un principio por lo menos la mitad del curso enviaba sus respuestas a las distintas actividades y a través de ellas yo podía evaluar si cada tema estaba siendo comprendido o no. En el transcurso de las semanas, esa participación fue disminuyendo cada vez más, por lo tanto hubo una gran mayoría de estudiantxs a quienes les perdí el rastro y no puedo dar fe de su aprendizaje. (Manuela, Cuaderno 3)

En estos dos fragmentos se advierte la búsqueda de sentido de la labor docente. Una de las participantes, Florencia, deja en claro que su identidad está fuertemente estructurada por la labor docente de la que se siente orgullosa: no se trata de un trabajo más, sino de su misión de promover en sus estudiantes sus capacidades para aprender y crecer como personas. Se trata de un fuerte compromiso social, pero esa autoeficacia, puede ser puesta en duda generando una crisis, tal como evidencia el segundo testimonio donde Manuela expone su frustración. En sus prácticas preprofesionales durante la pandemia se vio obligada a usar el campus virtual, lo que le permitió hacer un seguimiento de la actividad de los estudiantes en cuanto a la visualización de los recursos, sus lecturas, tareas y participación en foros. No obstante, la vocación y la motivación docente se vieron afectadas por la falta de interés o la pérdida directa o abandono de los discentes. “Perder” a los estudiantes fue perder en buena medida el sentido misional de su trabajo con la convicción de no alcanzar las mejores metas.

Demos un paso más allá de la experiencia y hablemos de algo que obviamente la involucra: quien gana en experiencia se (trans)forma. Las creencias sobre las posibilidades de lo que se puede hacer humanamente tienen un rol clave, ya que en la experiencia hay una evolución visible, un desarrollo de competencias, una reformulación de relaciones sociales. Como plantea Josso (2014), hay una “identidad evolutiva” asociada a la perspectiva existencial —una creación o (re) creación de uno mismo y de nuevas formas de existencia. La autora propone investigar la experiencia de formación desde la singularidad de los relatos del propio actor-autor, desde su propia visión sobre los acontecimientos fundacionales de sus sucesivas transformaciones y que van conformando su identidad. De este

modo, se va vislumbrando la relación única y particular del individuo, relación con su propio saber-hacer, su propio saber pensar, sus valoraciones y sus elecciones en el transcurso de su vida. En referencia a ese sentimiento de experiencia en la formación, los participantes relatan:

Cuando inicié la carrera no pensaba en ser profesor de secundario, pero una experiencia de voluntariado de extensión del Instituto de Geología de Costas y del Cuaternario, de la Facultad de Ciencias Exactas de la de la UNMDP en colegios secundarios, me hizo cambiar de opinión. Hoy me veo preparado para estar frente al aula, pero eso es debido a prácticas fuera de la universidad. (Andrés, Cuaderno 1)

Tuve la oportunidad de comenzar a trabajar en esto [docencia] desde el segundo año de mi carrera, y con el trabajo llegaron todas esas situaciones en las que me había imaginado alguna vez. En mi corta experiencia, ya he trabajado en distintos contextos y con gran variedad de niveles, lo cual me ha permitido experimentar y poder ver qué es lo que más me gusta hacer dentro de este enorme mundo de la docencia. (Manuela, Cuaderno 3)

Leer estos párrafos de Andrés y Manuela nos convoca a imaginar un puzle para marcar los derroteros que las y los participantes van siguiendo en la construcción de su experiencia. Suárez (2014) evoca la construcción de la propia trayectoria desde algo así como una cartografía incompleta, donde los caminos van terminando de construir el territorio personal:

Un mapa irregular, necesariamente incompleto, que se va haciendo mientras se recorre el territorio y se siguen indicios, rastros, intuiciones, amores a primera vista, huellas y promesas, husmeando y activando la propia memoria, la de otros, la ya documentada, actualizando otros mapas. (Suárez, 2014, p. 3)

Lo nuevo, las primeras experiencias, las comparaciones, la toma de conciencia de sí mismo, el momento de asumir responsabilidades: en la experiencia como fuente de formación vemos cada uno de esos momentos en caminos a veces solitarios y otros compartidos. A ello le sumamos la intención explícita de documentar lo vivido en un relato que se propone como dispositivo de formación para aprender de la experiencia, tomando distancia, analizando e interpelando su significado en el aquí y ahora. Relatos que ya nunca serán los mismos, que se irán reinventando a la luz de nuevas experiencias y nuevos aprendizajes.

## Reflexiones Finales

El camino transitado en cada vida es único e irreplicable, la construcción de una vida a través de las experiencias también lo es. El proyecto del que se desprende este artículo deja ver a través de los relatos de los diarios de reflexión algunas de las

cartografías de esos territorios vitales. La categoría seleccionada en este caso, la experiencia como fuente de formación, nos brindó desde la mirada introspectiva de los y las docentes en formación inicial, la posibilidad de entenderles en sus procesos de interpretación y valoración de sus experiencias.

Desde una perspectiva epistemológica, hay una potencia en la narrativa que está dada por su “singularidad, su localidad y su inmediatez”, pero fundamentalmente hay una “restitución del agenciamiento político” (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015, p. 29); un empoderamiento de los sujetos, quienes como actores-autores asumen el compromiso de narrar(se) y de establecer conexiones para interpretar y analizar los fenómenos narrados. Se da así una co-construcción de conocimiento polifónica, desde los agentes directamente implicados.

Traer la experiencia al centro de la escena es transitar la formación despojados del deber ser y de un saber hegemónico y prescriptivo, es apartarse del efectismo de los resultados y valorizar el propio proceso de construcción del ser docente. Es intentar echar luz sobre las sombras, sentirse vulnerables ante la incertidumbre a la vez que fortalecidos al narrar(se) y reconocer(se) en sus propias palabras, buscando sentido y vislumbrando futuro.

Vemos que los y las participantes tuvieron menos dificultad cuando tenían experiencias de enseñanza previas; el habitar las aulas tempranamente los ayudó en sus prácticas preprofesionales. En consecuencia, las preguntas que podemos hacernos se relacionan con las experiencias que se viven en cada escuela: cómo las y los estudiantes construyen sus proyectos de vida dentro de sus culturas juveniles, y cómo las y los docentes actúan ante las problemáticas educativas que se les presentan. Así, habitar la escuela propone desafíos en prácticas pedagógicas que no son neutrales. En ese habitar hay que reconocer razones, voluntad y saberes, así como experiencias. Entonces, habitar la escuela implica que las certezas se desestabilicen, que seamos permeables a promover experiencias de incertidumbre valorada, trabajar en el aprendizaje de los errores y desarrollar estrategias para nuevos desafíos. En el decir de Edgar Morin, debemos poner conocimiento y estrategia para “navegar en un océano de incertidumbres entre archipiélagos de certezas” (en López de Maturana Luna, 2017, p. 12).

Es desde esta perspectiva que hemos indagado en los relatos de experiencias personales preprofesionales, los formatos de las mismas y cómo han contribuido a la formación del grupo de docentes. A su vez, somos conscientes de que la lectura e interpretación cruzada de estos textos con nuestras propias subjetividades han recreado un nuevo relato susceptible de otras interpretaciones, como un espiral virtuoso en el que leyendo a los participantes de nuestro proyecto de investigación concientizamos sentimientos y experiencias propias.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora e investigadora del Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades (UNMdP), se desempeña como Adjunta a cargo de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Geografía. Co-Directora del Grupo de Investigadores en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD - CIMED) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Profesora y Licenciada en Geografía y Especialista en Docencia Universitaria, Doctoranda en educación, investigación narrativa de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

<sup>2</sup> Profesora de Inglés (UNMdP) Master of Arts in Applied Linguistics and English Language Teaching (King's College, Universidad de Londres) Profesora Adjunta de Didáctica y Currículum y Residencia Docente I Profesora Asociada de Teorías del Sujeto Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas y Formación Docente (GIEFOD) - CIMED

<sup>3</sup> estudiante avanzada de la carrera Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña actualmente como Adscripta Alumna en el Grupo GIEFOD (Grupo de Investigación de Idiomas, Educación y Formación Docente) desde 2019, como personal de apoyo, y es miembro del Grupo de Extensión cuir "PedagOrgia" desde 2019. También, es parte del equipo técnico de la revista REMS (Revista de Estudios Marítimos y Sociales) en la cual lleva acabo la revisión de material escrito en inglés. Como docente en formación, se ha desempeñado como Adscripta Alumna ad-honorem a docencia en las cátedras Historia de Inglaterra y Estados Unidos, Discurso Oral II, Historia Inglesa y Discurso Oral I de la carrera Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la actualidad, cuenta con el cargo de Ayudante Estudiante por un año (2021-2022) en las materias Historia de Inglaterra y Estados Unidos e Historia Inglesa.

<sup>4</sup> Título del Proyecto: Estudiantes y docentes en contextos de formación III: Indagación del proceso de construcción del conocimiento del saber/ser docente en el profesorado de la UNMdP a partir de narrativas, (auto)biografías y diarios reflexivos. Grupo de Investigación en Idiomas y Formación Docente (GIEFOD) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP (2020-2021).

<sup>5</sup> Javier Milei es un excéntrico economista argentino de gran exposición mediática y líder de la posición liberal libertaria de derecha. Se autodefine como anarcocapitalista y promueve la eliminación del Estado. Entre sus seguidores se encuentran jóvenes decepcionados de la política.

<sup>6</sup> "La fiel representación de nosotros mismos". Traducción personal.

## Referencias

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. <https://bit.ly/3AhJYa3>
- Contreras Domingo, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: Explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Revista Inter-Acao*, 38(1), 1-35. <https://doi.org/10.5216/ia.v38i1.25126>
- 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. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>

Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Punto de Lectura.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. <https://bit.ly/3ozwhRz>

Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. EGALES S.L.

Holman Jones, S. (2015). Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En: N. Denzin y Y. Lincoln. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación cualitativa* (IV). Gedisa.

Josso, M. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y conocimiento del sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 735-761. <https://bit.ly/3iF1cYW>

Larrosa, J. (2006a) Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía. ¿Y tú qué piensas? Experiencia y Aprendizaje*, 18, 43-51. <https://bit.ly/3uMCYAz>

Larrosa J. (2006b). Sobre la experiencia II. *Revista Educación Y Pedagogía. ¿Y tú qué piensas? Experiencia y Aprendizaje*, 18, 52-6. <https://bit.ly/3iCqt60>

Larrosa, J. (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Irme Kertész. *Actualidades Pedagógicas*. (54), 55-68. <https://bit.ly/3lbLV3j>

López de Maturana Luna, S. (2017). Habitar educativo, social y político de las escuelas. En: J. Osorio, (Ed.), *Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas* (28-35). Nueva Mirada Ediciones.

Montagud-Mayor, X. (2015). Reflexividad y autoetnografía. Las posibilidades de la investigación narrativa en la mejora de la práctica profesional. *Epistemes*, 5(9), 3-23 DOI: <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v5i9.3129>

Murillo, G. (2020). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público. En: L. Porta (Ed.), *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Piglia, R. (2015). *Formas breves*. Anagrama-Narrativas hispánicas.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la Formación Docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19 (62). <https://bit.ly/3lhArvc>

Yedaide, M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35. <https://bit.ly/2ZQUIPV>