



LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA COMO CARTOGRAFÍA. ABRIR TERRITORIOS DE ARTICULACIÓN DE SABERES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

NARRATIVE RESEARCH AS CARTOGRAPHY. OPENING UP TERRITORIES FOR THE ARTICULATION OF KNOWLEDGE IN INITIAL TEACHER TRAINING.

A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA COMO CARTOGRAFIA. ABRINDO TERRITÓRIOS PARA A ARTICULAÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Valeria M. Metzdorff¹

Resumen

Se propone la vía narrativa como estrategia para encontrar oportunidades de conjuntar saberes y marcos disciplinares en el desarrollo de las prácticas de formación inicial docente. La narrativa centrada en las propias experiencias abre posibilidades para identificar articulaciones necesarias entre campos que tienden a especificarse y diferenciarse como los de la didáctica general y las didácticas específicas de los distintos campos disciplinares que integran el curriculum escolar. En la reconstrucción narrada de una experiencia institucional, se percibe el modo singular en que la escritura y publicación de sucesivos relatos sobre el trabajo desplegado en el campo de la formación para la práctica profesional configuró posiciones y escenarios de convergencia alternativos al modelo predominante en el que las didácticas específicas asumen palabra autorizada para su aplicación a la práctica desdibujando el sentido de la didáctica general y la especificidad del saber de la práctica. En las conclusiones, recurriendo al concepto de cartografía se propone a la escritura colectiva de experiencias institucionales en la formación docente como estrategia de indagación que ofrece la posibilidad de abrir horizontes de confluencia de miradas que permiten inaugurar territorios productivos para pensar la pedagogía de la formación.

Palabras clave: didáctica/s; narración; cartografía; prácticas; pedagogía de la formación

Abstract

The narrative approach is proposed as a strategy to find opportunities to combine knowledge and disciplinary frameworks in the development of initial teacher training practices. The narrative focused on the experiences themselves opens up possibilities for identifying necessary articulations between fields that tend to be specified and differentiated, such as those of general didactics and the specific didactics of the different disciplinary fields that make up the school curriculum.

In the narrated reconstruction of an institutional experience, we perceive the singular way in which the writing and publication of successive accounts of the work carried out in the field of training for professional practice configured alternative positions and scenarios of convergence to the predominant model in which specific didactics assume the authoritative word for their application to practice, blurring the meaning of general didactics and the specificity of the knowledge of practice.

In the conclusions, resorting to the concept of cartography, collective writing of

institutional experiences in teacher training is proposed as a strategy of enquiry that offers the possibility of opening horizons of confluence of views that allow the inauguration of productive territories to think about the pedagogy of training.

Key words:

Didactics; narration; cartography; practices; training pedagogy

Resumo

A abordagem narrativa é proposta como uma estratégia para encontrar oportunidades de combinar conhecimentos e quadros disciplinares no desenvolvimento de práticas de formação inicial de professores. A narrativa centrada nas próprias experiências abre possibilidades para a identificação de articulações necessárias entre campos tendencialmente especificados e diferenciados, como os da didática geral e as didáticas específicas dos diferentes campos disciplinares que compõem o currículo escolar.

Na reconstrução narrada de uma experiência institucional, percebemos o modo singular como a escrita e a publicação de sucessivos relatos do trabalho desenvolvido no campo da formação para a prática profissional configuraram posições e cenários alternativos de convergência ao modelo predominante em que as didáticas específicas assumem a palavra de autoridade para a sua aplicação à prática, esbatendo o sentido da didática geral e a especificidade dos saberes da prática.

Nas conclusões, recorrendo ao conceito de cartografia, propõe-se a escrita coletiva de experiências institucionais de formação de professores como uma estratégia de indagação que oferece a possibilidade de abrir horizontes de confluência de olhares que permitam a inauguração de territórios produtivos para pensar a pedagogia da formação.

Palavras-chave: didática; narração; cartografia; prática; pedagogia da formação

Recepción: 16/04/2024

Evaluado: 30/04/2024

Aceptación: 23/05/2024

Introducción

Pensar las prácticas. La escritura colectiva. Narración de una experiencia

En el presente trabajo, se intenta dar cuenta del modo en que la construcción colectiva de relatos en torno de una experiencia institucional permite cambios compartidos en los modos de concebir la propuesta, establece articulaciones entre posiciones diferentes y abre territorios nuevos para la intervención y la indagación.

Para lograr el objetivo recorro al relato en primera persona, en tanto éste me permite nombrar aquello que percibo de singular y novedoso luego de haber participado de un proceso de varios años de reflexión sobre la marcha de una iniciativa institucional, llevado adelante junto a mis pares. Ese proceso consistió en la escritura colectiva de relatos que indagaban en la implementación de un dispositivo específico para el acompañamiento de las prácticas del último tramo de la formación inicial docente.

Pasados algunos años de aquella experiencia, escribir sobre ella desde un marco de referencias que se fue enriqueciendo y complejizando me permite encontrar (nombrando), lo que esas escrituras permitieron en la configuración de los campos de la formación inicial docente en el ámbito institucional a partir de cambios sutiles, o no tanto, en la vinculación entre quienes éramos las profesoras de diferentes campos y entre nosotras y la propuesta formativa que estábamos implementando.

Me refiero específicamente a un movimiento desde una concepción clásica de la práctica entendida como espacio terminal de la formación para la aplicación de los

conocimientos especializados de las didácticas a una concepción de la práctica como espacio específico de producción de saber pedagógico en articulación con los otros campos de la formación. Sin duda los itinerarios personales de cada una de nosotras, las lecturas a las que cada una tuvo acceso, las capacitaciones y las experiencias tuvieron un rol decisivo en ese cambio de concepción. Pero su concreción en modos específicos de vincularnos para la tarea compartida de acompañar a los practicantes, tuvo lugar a partir de discutir, escribir y leer en torno de nuestro dispositivo de formación. Desde allí se tradujo en diferentes artículos y comunicaciones que mientras escribíamos nos dictaban modos nuevos de entender la práctica en la formación inicial.

Desarrollo

La práctica como punto de aplicación de los conocimientos de las disciplinas y sus didácticas en la construcción de un dispositivo de acompañamiento de practicantes y residentes

El Taller de Proyecto VI y VII es el último tramo del eje vertical de la formación práctica que en el Diseño Curricular se denomina Campo de la Formación para la Práctica Profesional y está integrado por Proyecto I, en primer año, Proyecto II y III en segundo, Proyecto IV y V en tercero y los referidos Proyecto VI y VII en cuarto año. Este tramo es el que tradicionalmente se ha denominado Residencia y prevé el desempeño del estudiante en el aula del nivel primario con el mayor nivel de autonomía posible, tal como un maestro de grado. Es una práctica supervisada que requiere para su realización de la aprobación de las Didácticas Específicas que integran el campo de la Formación Profesional.

Ingresé a un instituto de formación docente en el año 2009 a partir de una búsqueda motivada por la jubilación de la profesora que estaba a cargo de la formación para las prácticas de enseñanza de segundo y tercer año, de acuerdo con un plan de estudios anterior que preveía tres años de estudios con una inmersión en la práctica en los últimos dos cuatrimestres de la carrera.

En 2011 titularicé mi cargo en el marco de una reconfiguración del modelo pedagógico de la carrera y de su estructura curricular con motivo del cambio de plan de estudios que tuvo lugar a partir de la aprobación del nuevo diseño curricular para la formación docente (primaria e inicial), en el ámbito nacional y de la ciudad, en 2009 y 2011, respectivamente, con sucesivas modificaciones hasta 2014. Entre otros cambios relevantes que revisaban los contenidos curriculares, la flexibilidad del plan y su duración que pasaba a cuatro años, el nuevo plan tenía previsto una nueva configuración de la formación práctica estableciendo un eje que atraviesa los cuatro años. Con la incorporación de Taller de proyectos I, II, III, IV, V, VI y VII (cuatrimestrales) desde el segundo cuatrimestre de primer año, se prevé para los estudiantes, una inmersión gradual, continuada y articulada con las otras asignaturas y talleres que componen el plan. A lo largo de toda la formación, estos talleres convierten en objeto de reflexión el ingreso a la institución educativa, la observación y análisis del marco institucional, en primer año; el desarrollo de una primera clase en un grado, en segundo año; la realización de secuencias breves por área en tercer año; y el desarrollo de unidades, secuencias y proyectos en forma simultánea en las cuatro áreas curriculares, en cuarto año.

Una primera entrada para mi relato es la forma que fue asumiendo mi función como responsable de la Residencia a lo largo de los años de

implementación del cambio curricular. Tanto en mi lugar en el entramado de relaciones intra e interinstitucionales que suponía el dispositivo de la Residencia, como en mi propia representación de la tarea a realizar, se fueron produciendo cambios desde los inicios de la implementación del nuevo plan hasta el presente.

A partir del año 2011, el dispositivo de las prácticas de segundo a tercer año y de la residencia de cuarto, pasó, de estar a cargo de cada uno a sus responsables en forma exclusiva, a contar con la intervención docente, no sólo del profesor responsable sino de los profesores de las Didácticas Específicas quienes asumieron el seguimiento de las planificaciones de los estudiantes, como así también, la aprobación del plan como condición para su implementación, aspecto que hasta entonces era atribución del profesor responsable del tramo (Taller III, IV, V, VI o VII). En mi caso, como Profesora de los tramos VI y VII que componen la residencia en primer y segundo ciclo de la escuela primaria, encontré que mi tarea de orientación para el diseño de unidades didácticas integradas en primer ciclo y por proyectos en segundo, quedaba delegada en las y los profesores de las didácticas específicas para ser abordada, cada una de ellas por separado desde la mirada por área curricular.

El argumento que sustentaba esta configuración había sido la evidencia de falencias conceptuales en las clases de practicantes y residentes referidas tanto al contenido como a su didáctica. Se esperaba que un seguimiento directo del profesor/a de la didáctica específica pudiera prevenirlas, delegando en ese rol la vigilancia epistemológica (Camilloni, 1996) de las propuestas didácticas de los practicantes y residentes. Para ello se organizaron turnos de asesoría individualizada en los que cada practicante o residente se reuniría con el profesor/a del área específica para revisar su propuesta. Si bien estuve de acuerdo en la necesidad de articular con ellos/as, en las etapas de definición de los contenidos a enseñar y diseño de las propuestas de enseñanza, tuve reparos cuando se dispuso que serían las y los profesores de las didácticas, desde la mirada disciplinar, quienes aprobarían o desaprobarían las propuestas, antes de ser revisadas por mí.

Esto me colocó en un nuevo rol de acompañamiento secundario durante la planificación didáctica y enfatizó mi función como observadora de las clases y evaluadora del plan en su implementación efectiva (de algunos residentes, mientras las otras profesoras y maestras que colaboran en la observación de clases, seguían a otros), sin haber participado de su concepción. A partir de algunos intercambios en los meses siguientes a la implementación del nuevo dispositivo, con profesores/as a cargo de los otros tramos que se encontraban en la misma situación, retuve la expresión “el taller de práctica se convirtió en un espacio de catarsis y contención afectiva” lo que me hizo reconocer mi propia incomodidad en lo referido a mi perfil como docente de la carrera y en lo referido al avance de la perspectiva de las didácticas específicas en detrimento de la mirada de la Didáctica General. A ello se añadía la dificultad que el nuevo dispositivo imponía para otorgar a la Práctica y a los saberes de la Práctica el papel central que el nuevo diseño curricular les asignaba, puesto que las y los profesores de las didácticas específicas no tenían que acreditar experiencia como maestros de grado ni formación pedagógica actualizada para el acompañamiento de los estudiantes durante la planificación. Sino que el foco estaba puesto en el dominio de las disciplinas que integran el currículo escolar y el objetivo de su intervención era

lograr una adecuada aplicación de los aprendizajes de la didáctica específica, al ámbito de la práctica.

Discusión

La narrativa y la localización de la formación práctica como espacio específico de construcción de saber en un proceso de indagación formación y acción.

Hacia fines del año 2013 una profesora del equipo de asesores mencionó la oportunidad de comunicar la nueva experiencia en publicaciones o encuentros de la especialidad, frente a lo cual vi la oportunidad de tomar distancia de lo vivido y convertirlo en objeto de reflexión. Con la incorporación de la rectora y de otras docentes a cargo de didácticas específicas y de talleres de tramos anteriores, conformamos un grupo heterogéneo de profesoras con diversas matrices de formación y de experiencia.

No sólo se trataba de comunicar, sino que la misma experiencia de escribir nos permitiría investigar sobre la práctica, en la experiencia llevada a cabo. A su vez, difundir nuestras reflexiones, me permitiría reposicionarme en el campo de la formación práctica como responsable del tramo de la residencia, proponer orientaciones a los profesores del equipo de asesores provenientes de esta investigación, volver a mirar la tarea del responsable del tramo más allá del acompañamiento afectivo y la observación de clases y, en última instancia, preguntarme qué me tocaba enseñar a mí dentro del nuevo dispositivo.

No iba a ser posible establecer un ámbito específico de intervención pedagógica si las prácticas seguían siendo vistas como un campo de aplicación de lo aprendido (Davini, 2016). Por el contrario, desde los lineamientos del nuevo diseño curricular se destacaba el lugar de la formación práctica como espacio para la generación de saberes instrumentales y la formación criterios pedagógicos y de identidades profesionales (el pasaje de alumno a maestro) y esta concepción abría, para mí una oportunidad de intervención clave, tanto desde el rol de acompañamiento de las residentes como desde el rol de par, integrante del equipo de formación del campo de la práctica, en relación con los profesores de las didácticas específicas.

El itinerario recorrido hasta aquí me había permitido notar la centralidad de las prácticas como ámbito de generación de saberes y de interrogantes que ponen en tensión los conceptos y criterios de las teorías y prescripciones didácticas, enriqueciéndolos, recreándolos o incluso cuestionándolos. De acuerdo con los lineamientos del nuevo diseño curricular, la práctica había pasado a tener su propia especificidad y había dejado de ser el ámbito de aplicación de los conocimientos técnico – didácticos aprendidos durante la formación. Reunir al docente a cargo de la didáctica específica con el alumno practicante para pensar juntos una propuesta de aula, adecuada a un grupo y en una institución singular, en condiciones particulares; inexorablemente los llevaba a ambos a recuperar sus experiencias de aula, a recordar los recursos más pertinentes, a compartir alguna clase anterior y a recontextualizar lo que habían trabajado en forma ideal en el marco de la asignatura.

La escritura y lectura entre varias permitió suscribir la concepción de la práctica como ámbito específico de formación y de producción de saber reconociendo nuestro propio trabajo de reflexión como producto de un intento de dar cuenta de las singularidades y problemas propios de este campo de la formación. De esta manera, en la organización institucional del campo de la formación para la práctica, cobró especial fuerza la reunión de profesores de las didácticas específicas (tutores) y de los profesores responsables de cada tramo como espacio de discusión con asiento formal de criterios de trabajo y de decisiones surgidas de la experiencia. Quedaba en evidencia que nos encontrábamos en

un nuevo escenario en el que las distintas perspectivas didácticas y disciplinares eran necesarias para arribar a prácticas de formación con sentido pedagógico, lo que nos llenaba de preguntas.

A su vez, de acuerdo con uno de nuestros primeros escritos publicados, el dispositivo tutorial a cargo de profesores de las didácticas específicas, no sólo apuntaría a asegurar la vigilancia epistemológica (Camilloni, 1996) sino, particularmente, permitiría “retejer puentes” entre la teoría y la práctica. En este sentido, el desafío más importante era abandonar esta idea de aplicar los criterios enseñados en la materia de la didáctica específica a las situaciones concretas para promover, en cambio, una conversación sobre cada planificación surgida de las propias experiencias docentes (aunque provinieran de otros niveles educativos). Por su parte, practicantes y residentes, a partir de sus trayectos de formación y del conocimiento del grupo y de la institución que los estaba recibiendo dejarían de tener el rol pasivo de un estudiante que aplica lo indicado para convertirse en interlocutoras/es bien informadas en su relación con las y los profesores asesores/as.

La concepción situada de las prácticas y la apertura de un territorio que se hizo visible desde la escritura colectiva permitía este sutil movimiento de roles en la implementación del nuevo dispositivo. En definitiva, el hecho de poner la experiencia que estábamos llevando a cabo como objeto de escritura colectiva resultó una estrategia adecuada para operar cambios de concepción del trabajo docente en el desarrollo curricular de la formación inicial.

El desafío consistía en lograr que el campo de la práctica se convirtiera en un eje articulador de la formación, un prácticum tal como Schön (1992) propone para la formación de un profesional reflexivo.

En 2014, analizamos las relaciones entre espacios curriculares que el nuevo dispositivo proponía, nos presentamos en un congreso internacional en la Universidad Nacional de Rosario y hablamos de las mediaciones necesarias para hacer posible la articulación entre docentes para llevar a cabo el tipo de acompañamiento que estábamos proponiendo (Metzдорff, et al.2014 a b). Desde la concepción de la práctica como espacio de generación de conocimiento y de formación específica, era necesario resituar los criterios y conceptos de las didácticas específicas, revisando incluso el concepto de vigilancia epistemológica que tal como expresa Davini (2016), encierra cierta visión de supremacía de la disciplina y el saber académico sobre los criterios pedagógicos que emergen de la práctica. En este sentido, identificamos la necesidad de establecer acuerdos y criterios previos al trabajo con cada caso particular y delimitar aspectos que mirarían más de cerca las y los profesores de las didácticas específicas en un primer momento y las que éramos responsables del tramo de la práctica en una instancia ulterior, aspectos que analizamos en dos comunicaciones presentadas en encuentros de la especialidad convocados por la Universidad Nacional de Córdoba². En 2015 indagamos explícitamente la necesidad de mayor diálogo entre la didáctica general y las didácticas específicas en la formación para la práctica docente y nos presentamos en un congreso referido a esta temática en la Universidad Nacional de Luján (Metzдорff, Safranchik, et al., 2015). También, en 2015, empezamos a poner el foco en el carácter “invertido” de los aprendizajes en las prácticas, es decir, en el hecho de que el campo de la práctica nos obligaba, a estudiantes y a docentes, a repensar los conceptos y criterios metodológicos leídos, estudiados y enseñados en las aulas del profesorado. Con esta idea y destacando el saber práctico como saber situado, singular y diferente de los saberes didácticos y disciplinares, presentamos un trabajo en el VIII Encuentro del Colectivo de Educadores y Educadoras que hacen investigación desde la Escuela, realizado en la Universidad Nacional de Jujuy ese mismo año.

En relación con la práctica reflexiva, Gloria Edelstein (2011), menciona los aportes de autores como Fenstermacher, Stenhouse, Elliot, Eisner, Schön, entre otros autores de la tradición anglosajona que trabajaron en torno del vínculo entre práctica y formación para la práctica y su análisis o reflexión, tanto en la puesta en marcha del currículo entendido como propuesta de investigación, como en los procesos de investigación formalizada y de producción de conocimiento pedagógico y didáctico.

La autora señala que más allá de una reflexión general que todo docente puede hacer en torno de su tarea, es central el tipo de reflexión a que se convoque, tanto por su contenido y su intencionalidad como por los modos de abordarla. El propósito es que los profesores estudien la enseñanza de forma deliberativa, conozcan lo que están haciendo, por qué lo hacen y qué sucederá como resultado de su tarea” (2011:47).

La autora además destaca el desarrollo inusitado de la perspectiva de la práctica reflexiva en los últimos años y su vinculación con los procesos de profesionalización docente o desarrollo profesional docente.

En este sentido, a medida que producíamos trabajos fuimos virando desde un estilo declarativo hacia un abordaje narrativo de la práctica lo que nos permitía dar cuenta del entramado de experiencias, preguntas, conceptualizaciones y búsquedas que estábamos transitando. Si bien Edelstein señala diferentes objeciones o recaudos en relación con la implementación de procesos de reflexión sobre la práctica basados en la producción y circulación de relatos de docentes (2011:77–79), considera pertinente esta herramienta, siempre que sea complementada con procesos de análisis “en clave didáctica”. Sin embargo, pareciera que lo que requiere ser sostenido es el interés pedagógico, tal como apunta Suárez (2018) dada la complejidad de los procesos del aula, el carácter experiencial de los saberes que surgen de los relatos docentes y el modo en que los relatos recrean la tarea docente y la vida escolar.

La mirada pedagógica no sólo enriquecía el proceso reflexivo sino que también permitía visitar concepciones, puntos de vista y tradiciones, pasando por diferentes perspectivas teóricas, más allá de la didáctica para encontrar nuevos espacios de confluencia entre profesores y saberes como el del campo de las prácticas, en el ámbito institucional, al que añadimos en ocasiones los aportes de profesores de las campo de la formación general como la pedagogía y la filosofía de la educación dada su relevancia en la formación para la práctica profesional.

Estas primeras publicaciones y su puesta en común en nuestras reuniones y en la web institucional, facilitaron que mi tarea como profesora de residentes fuera tomando otra dimensión, un mayor reconocimiento personal de su pertinencia, en la medida que los aportes producidos nos permitían pensar más articuladamente las prácticas.

Conclusión

Narrar entre varias. Cartografiar territorios desde las incertezas de la práctica

Alliaud y Suárez (2011) señalan la falta de referencias en los modelos tradicionales de maestros y profesores para dar cuenta de la complejidad de la tarea de los docentes en la actualidad, y sostienen que, entre otras herramientas, la escritura de experiencias pedagógicas permite objetivar, poner a circular y enriquecer la propia práctica; en tanto promueve la imaginación pedagógica de los docentes (Suárez et. al, 2021; Suárez, Metzdorff, 2018). Consideramos también, a partir de la experiencia transitada en las sucesivas escrituras colectivas (Metzдорff, Safranchik, et al.2014), su circulación y forma particular de informar a los procesos de formación que estábamos acompañando, que la práctica sostenida de la escritura fue una oportunidad de encontrarnos en lo compartido, el interés pedagógico hacia la formación docente y a partir de ese encuentro, establecer

nuevos territorios en la trama de diferentes puntos de vista disciplinares, trayectorias profesionales, matrices de formación y estilos docentes. En este sentido, el encuentro para narrar se convirtió también en una oportunidad para cartografiar nuevos territorios en el mismo momento en que estos eran habitados por nosotras, las narradoras escribiendo en colaboración.

Rolnik (2008 cp Greco, 2022:13) expresa que la cartografía se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos.

La lectura mutua de relatos y la escritura colectiva en una comunidad docente se asemeja más a la apreciación de los aspectos idiosincráticos y a la valoración de la forma en que cada relato expresa sentidos compartidos por los otros docentes narradores. Al respecto, Eisner (1998) cuando presenta el modelo de evaluación propio de la crítica artística, refiere una apreciación de la obra a cargo de quien conoce el campo en profundidad y metaforiza la mirada experta con la expresión del título "El ojo ilustrado".

Por este camino reflexivo, llegamos en 2016 a reconocer la centralidad de los saberes del oficio (Alliaud, Antelo, 2010), de aquello que los practicantes reciben en los intercambios de experiencias con los profesores del instituto, los maestros de grado y sus propios compañeros. Al respecto presentamos dos comunicaciones diferentes, una, en una revista indexada de la Universidad Nacional de Río Cuarto en la que recurrimos a la metáfora de la obra teatral para describir el acompañamiento a residentes y practicantes como una suerte de soporte tras bambalinas para su "salida al escenario" (Safranchik, et al. 2016). Otra fue presentada en un congreso de la Universidad Nacional de La Pampa. Allí nos detuvimos en la historia de la concepción de la práctica docente a través de las sucesivas tradiciones de la formación docente: normalista, academicista, tecnológica y situada, tomando los conceptos de Davini (2014) para destacar las oportunidades que la implementación de nuestro dispositivo de formación otorgaba al propósito de reconocer el campo de la práctica como ámbito de un saber específico, generador de preguntas nuevas y configurador de identidades profesionales sostenidas por lazos de recibimiento de los más experimentados hacia los nuevos (Metzдорff et al., 2016).

Al mismo tiempo que leíamos estas publicaciones, a comienzos de 2017, elaboramos un nuevo artículo para la Revista de la Universidad Salesiana centrando la reflexión en la figura del docente co formador, el maestro de grado, a quien reconocimos el carácter de anfitrión, destacando su saber específico y la importancia de su rol en el recibimiento a los recién llegados, su acompañamiento entendido como invitación a unirse al colectivo profesional y aquellos gestos y decires que daban cuenta del pasaje de cierto legado, de un saber artesanal producto de su reflexión pedagógica, aspectos que hasta entonces, habíamos omitido mirar (Metzдорff, et al., 2017).

Al respecto, pensar en saberes del oficio (Alliaud y Antelo, 2010) nos permitió echar luz sobre el tipo de saberes que se procesaban en tutorías y en la relación entre docentes expertos y practicantes, así como también en el itinerario que estábamos realizando nosotros mismos como equipo docente.

Más allá de las prácticas, como terreno de lo planificado, implementado, evaluado; encontramos en nuestros intercambios mismos, la importancia del saber de oficio que emerge de la experiencia. Conversando sobre la lectura de Larrosa (2006) reconocimos en el concepto de experiencia la inoperancia de la dicotomía entre teorías y prácticas para centrarnos en una concepción de las vivencias que reconoce la pasividad del sujeto, su perplejidad. Los aprendizajes imborrables de la formación provienen de esas situaciones que nos sorprenden y que permanecen como marcas subjetivas acuñadas en la biografía profesional.

Además, vimos que la experiencia institucional de pensar la formación en la práctica docente y compartir con directivos, maestros y profesores nuestras intencionalidades pedagógicas, a lo largo de los años, había dado lugar a aprendizajes, avances y retrocesos, nuevas formas de percibir y concebir el vínculo con los practicantes; y otras formas de vincularnos entre formadores, dando lugar a un itinerario institucional poco codificado (Suárez, 2006). Fue entonces, hacia fines de 2017 que nos contactamos con Daniel H. Suárez, director del programa de extensión Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA porque reconocimos, en línea con las reflexiones de los autores que promueven la perspectiva narrativa (Suárez, op cit, Porta y Flores, 2017; Porta 2021, Murillo Arango, 2015, Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, entre otros) que desde esta mirada podríamos echar luz sobre la experiencia transitada, trayendo al centro de nuestras reflexiones aquello que insistía desde los márgenes, la experiencia de docentes y alumnos, sus aprendizajes y reflexiones, el enriquecimiento mutuo a partir del intercambio entre los docentes experimentados y los recién llegados (Safranchik, Metzdorff, 2018).

A partir de esa vinculación, (Suárez, Metzdorff, 2018) el instituto se vinculó en la programación del proyecto de extensión de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA como “nodo salesiano” e iniciamos un proceso de incorporación de la perspectiva narrativa como estrategia de formación, investigación, desarrollo profesional docente y acción, en dos sentidos: hacia la propuesta del instituto María Auxiliadora de Almagro (CABA) y hacia la Red Salesiana de Educación Superior Argentina.

En cuanto a esto último, a partir de una reunión de la Red Salesiana, los referentes institucionales expresaron su interés en profundizar en las experiencias de implementación de la perspectiva narrativa para la reflexión sobre la práctica, la construcción de la memoria institucional y el desarrollo profesional docente. En efecto, algunas instituciones venían trabajando en red e intercambiando relatos de experiencia, tal como se plasma en una publicación colectiva anterior a esta fecha a cargo de la Inspectoría Salesiana Argentina Sur, compilada por Héctor Rausch y Marta Pini (2015). También, desde 2017 la creación de la Revista Miradas y Proyectos, dirigida por Patricia Perisset, Héctor Rausch y Oscar Campana convoca a la presentación de relatos de experiencia de los equipos docentes y de investigación de las instituciones de la red y ofrece un espacio para la publicación y el intercambio de experiencias pedagógicas en muy diversos ámbitos del quehacer educativo.

En cuanto al contexto del instituto María Auxiliadora, en 2018 se creó un espacio de producción entre docentes para la escritura, comentario, conversación y edición pedagógica de relatos de experiencia con el título “Profesores Narradores”. Los relatos individuales de experiencias pedagógicas por parte de los docentes formadores pusieron en valor e incorporaron a la memoria institucional diversas experiencias publicadas en el sitio de Profesores Narradores de la página institucional³ que se estaban implementando en los diferentes campos de la formación proponiendo nuevas maneras de mirar nuestro trabajo y de revisar nuestras perspectivas.

Y a la vez, se incorporó la narrativa como estrategia de reflexión y acción para la formación inicial docente explicitándolo como eje de la propuesta curricular. En efecto desde el año 2018, la reunión general del equipo docente acordó la incorporación de las narrativas como eje del currículum de las carreras del profesorado. Así, se dio lugar a la implementación de dispositivos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas de los estudiantes en variados géneros sobre su formación. En lo sucesivo participamos con comunicaciones en encuentros de Argentina, Brasil y Francia⁴. En este escenario, las docentes investigadoras y algunas estudiantes escribimos artículos y

ponencias sobre los aprendizajes que nos dejó haber aceptado el desafío de llevar a cabo las residencias docentes durante los meses pandemia⁵(Metzдорff et. al, 2021).

La escritura de experiencias como investigación y como cartografía pedagógica

A partir de lo dicho, podemos concluir que, en la experiencia de una institución de formación docente aquí narrada, el trabajo con las narrativas reubicó al campo de la formación para la práctica profesional como espacio generador de nuevas preguntas, reflexiones y caminos de cambio institucional. Las diferentes temáticas que surgieron de los escritos evidenciaron la centralidad de las preocupaciones pedagógicas, más que didácticas, organizacionales o psicológicas. Ponernos a escribir nuestras experiencias y darlas a leer, nos permitió poner en valor los saberes construidos y compartidos en las aulas y en las escuelas y articular todas las miradas teóricas en torno de un eje propiamente pedagógico. Es decir, tomando como eje un interés por la formación docente en un contexto singular para producir un saber local, situado, emergente de las experiencias.

Disponerlas en la conversación y para la escritura junto con nuestros aprendizajes profesionales, académicos, y curiosos para amasar una pedagogía de la formación docente que se asomaba por nuestros textos, fue abrir territorios en el espacio de lo desconocido, en el ámbito de las incertidumbres de la práctica. En este sentido, el término cartografiar se vincula específicamente con la narración colectiva como acción que se realiza en esos espacios que Frigerio y otros (2018) denominan umbrales.

En los umbrales...saberes a la sombra de saberes, saberes que conviven con un no saber, saber no pensado...Saberes que trabajan en los extremos, en la frontera...entre lo cognoscible y lo incognoscible...discutiendo los cercos cognitivos (o plegándose a ellos). (P.19). Cartografiar, según Greco (2022)

...no es sólo trazar el mapa de los espacios físicos que nos circundan sino “dar voz a los afectos que nos circundan (Rolnik, 2008,1), por eso requiere nuestra implicación en las intensidades del tiempo que vivimos, en sus entramados subjetivos, culturales, políticos, desde una atención a los lenguajes que encontramos, haciendo lugar a lo nuevo, a lo que no conocemos, a lo inquietante. Cartografiar es componer con elementos heterogéneos, con la incomodidad de lo incompleto y en un movimiento vital de expansión. (P.13)

La escritura colaborativa entre docentes que no siempre comparten las mismas concepciones sobre la formación docente pero que encuentran maneras de nombrar lo común y lo diverso, proponiendo lecturas y miradas de lo que les sucede en las aulas de la escuela y en las del profesorado, lejos de cerrar interpretaciones, plantea preguntas, propone líneas de acción interrogadas, muestra procesos colectivos de aprendizaje y experimentación que trazan contornos abiertos de territorios nuevos. La residencia docente, un ámbito profundamente analizado por vasta bibliografía pedagógica y didáctica, se vuelve nueva en cada situación, en cada contexto institucional, cuando es reconocida como espacio de producción de saber pedagógico y cuando es recreada y habitada por saberes disímiles, algunos coincidentes, otros encontrados que logran construir una misma voz para dar cuenta de una experiencia compartida.

El interés, las preguntas y los temas de los relatos nos reunían en torno de un horizonte común, las experiencias en las prácticas de enseñanza que transitaban los docentes en formación. Sin proponérselo de manera explícita, hicimos mapa, trazamos unas líneas expansivas a partir de nuestra itinerancia y fuimos conversando en torno de algunas tematizaciones en escrituras que invitaron a seguir pensando.

Pero, a la vez, la práctica de escribir experiencias colectivamente, nos llevó a ver la importancia de producir y transitar redes de instituciones, colectivos docentes, investigadores, colocando a las narrativas como objeto de enriquecimiento mutuo y de nuevas miradas sobre la tarea educadora en diversos territorios no sólo teóricos o profesionales sino también geográficos, nutriendo el intercambio y la producción pedagógica en el ámbito local y regional.

Al disponerme a narrar esta experiencia fui tomando nota de nuestras tematizaciones, recordando reuniones, releendo nuestras escrituras y reconstruyendo aquel proceso de investigación-acción tan rico en conversaciones, vacilaciones y cambios de foco. Entonces hoy puedo hablar de ese itinerario entendiéndolo como mapeo, no como representación de un territorio dado sino como construcción de lo nuevo, de territorios antes no visitados en donde nos encontrábamos personas con distintas perspectivas y trayectorias. Considero que en aquel entonces estábamos cartografiando pedagogías de la formación mientras escribíamos y hacíamos red con otros. Y que, en este trabajo, en esta indagación narrada y escrita, encuentro y produzco un mapa singular, abierto a su propio desarrollo y a la conversación, desde el acto mismo de nombrar a aquel proceso como cartografía pedagógica.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud A. y Antelo E. (2010). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: AIQUE.
- Alliaud A. y Suárez D. (Coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO.
- Camilloni A., Davini, M.C., Edelstein G., Litwin E., Souto M., Barco S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- Contreras Domingo J., Pérez De Lara Ferré, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M.C. (2014). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.,
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.,
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G.; Korinfeld, D.; Rodríguez, C. (Coords.) (2018) *Saberes de los umbrales*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Greco, M.B. (2022). La autoridad como práctica. Encuentros y experiencias en educación y formación docente. Rosario:Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2006). Experiencia y pasión en *Déjame que te cuente. La educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Metzдорff V, Safranchik G, Fernández B, Aguirre F, Constantino M.P. (2021). Hacer escuela mediante el acompañamiento de la residencia pedagógica durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (aspo) por covid – 19. *Revista Miradas y Proyectos*. Publicación de la Red Salesiana de Educación Superior de Argentina. 4 (4). <https://www.unisal.edu.ar/myp/>
- Metzдорff V, Safranchik G, Perisset P. (2017). Desenredando nuevos sentidos en la trama de una experiencia de investigación acción. *Revista Miradas y Proyectos*. Publicación de la Red Salesiana de Educación Superior de Argentina. 1(1) <http://www.unisal.edu.ar/myp/>
- Metzдорff V., Safrachik G., Lanza P., Periset P. (2015). Achicando distancias y ensanchando fronteras: articulaciones posibles entre la Didáctica General y las Específicas. Relato de una experiencia de trabajo. En Agüero C., Cabal M. Insaurralde M. (Comps) *Tender Puentes para enseñar y aprender en la educación Superior*. EDUNLU. Universidad Nacional de Luján. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/599>

- Metzдорff V., Safranchik G. y Perisset P. (2016). Formación y subjetividad docente en clave histórica. Una propuesta para el campo de la práctica. *Actas del III Congreso Internacional de Educación. Formación Sujetos y Prácticas*. Universidad Nacional de la Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. 28, 29 y 30 de abril. General Pico.
- Metzдорff V., Safranchik G., Lanza P.(2014a). Una propuesta innovadora para las prácticas en la formación de maestros de nivel primario *Actas del I Congreso Iberoamericano de Docencia en el Nivel Superior*. 22 -24 de abril Rosario.
- Metzдорff V., Safranchik G., Lanza P., Periset P., Dángelo A., Constantino P. (2014b). Nuevos dispositivos en el trayecto de las prácticas. *Revista Novedades Educativas* 282.
- Metzдорff V., Safranchik G., Perisset P. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*. 4. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados>
- Murillo Arango, G. (Comp.) (2015) Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos. *Narrativas, autobiografía y educación*. 4. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Narrativas%20de%200experiencias%20en%20educacion%20y%20pedagogia_0.pdf
- Porta, L., Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico en *Revista Del IICE*, (41), 35-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5156>
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica. Narrativas, autobiografía y educación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. 5 https://cimedweb.org/wp-content/uploads/2021/05/NAyE-V-La-expansion-biografica_interactivo.pdf
- Rausch H., Pini, M. (2015). *Buenas Prácticas en ARS. Relatos de experiencias y proyectos pedagógico-pastorales en el territorio de la Inspectoría Salesiana Argentina Sur*. UNISAL. Bahía Blanca.
- Rolnik, S. (2008). *Cartografía sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina.
- Safrachik G., Metzдорff V., Perisset P. (2016). Protagonistas y Apuntadores en el escenario de la formación docente. *Revista Contextos de Educación*.16 (20). <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/issue/view/32>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Buenos Aires.
- Suárez, D.H. (2006). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- *Eccleston. Formación Docente*. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA 3 (7) <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>
- Suárez, D. H. (2019) Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Revista Espacios en Blanco UNICEN*. 31.
- Suárez, D.H.; Dávila, P.; Argñani, A.; Caressa, Y. (2021). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Serie de revistas especializadas Colección *Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación*. 6. <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13142/Documentacio%CC%81n%20narrativa%20de%20experiencias%20pedago%CC%81gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Suárez, D., Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación: la documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista Espacios en Blanco UNICEN*. 28.

Notas

¹ Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Mg en Política y Gestión de la Educación, Esp. en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Psicopedagoga en el área de Servicios Profesionales del MEGCABA. Profesora Asociada en la Universidad del Salvador, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Profesora titular en el Instituto Superior de Formación Docente María Auxiliadora de Almagro y en la Escuela Normal N° 1 de la Ciudad de Buenos Aires, Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Investigadora Asesora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires – IICE-FFyL UBA. ORCID: 0000-0002-2824-2349 / valeria.metzdorff@bue.edu.ar

² Metzdorff, V., Safranchik, G. (2016) Dispositivos para la formación práctica del profesorado de educación primaria Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia 13, 14 y 15 de octubre, Universidad Nacional de Córdoba.

Metzdorff, V., Safranchik, P. (2014) Dispositivos para la formación práctica del profesorado de educación primaria” Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia 19, 20 de octubre, Universidad Nacional de Córdoba.

³ Caldeiro, G. (2019). El trabajo de campo. Profesores Narradores. Campus virtual. IMA Almagro.

Perisset, P. (2019). El inicio de una experiencia de innovación Profesores Narradores Campus virtual. Safranchik, G. (2019). En la búsqueda de un relato. Profesores Narradores. Campus virtual. IMA Almagro Salinas, S. (2019).

El proyecto integrador Profesores Narradores. Campus virtual. IMA Almagro.

⁴Metzdorff, V., Safranchik, G. (2019) Acompañamiento de los estudiantes del profesorado de educación primaria en el proceso de integración profesional. Congreso Internacional Investigación Biográfica en situaciones y diálogos. Apuestas y perspectivas. Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité 16-17-18 de octubre Maison des Sciences de l’Homme Paris Nord

Safranchik, G. Metzdorff, V. (2018) Algunas convicciones, pequeñas decisiones, extensas Proyecciones. Relato de una experiencia de investigación –Acción en el campo de la formación práctica del Profesorado de educación primaria. VIII CIPA UNICID BIOGRAPH, 18 de septiembre. SAOPAULO

Safranchik, G., Metzdorff, V. (2019) Una experiencia de construcción colectiva de conocimiento sobre las prácticas profesionales de los estudiantes del profesorado. Congreso Latinoamericano Prácticas, Problemáticas y Desafíos Contemporáneos De La Universidad Y Del Nivel Superior, AIDU y Facultad de Humanidades y Artes (UNR), 2 y 3 de septiembre.

⁵ Amarilla, A. (2020) Proceso educativo en tiempos de pandemia. Encuentro de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (virtual), FFyL UBA, 27 de noviembre de 2020.

Fernández, M. (2020) De mi experiencia docente en pandemia... Una meta añorada. Encuentro de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (virtual), FFyL UBA, 27 de noviembre de 2020.

Safranchik, G. Y Metzdorff, V. (2020) Creando presencia desde la ausencia. Jornadas Nacionales de Formación Docente INFD. 19 y 20 de noviembre.