

PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EN
FORMACIÓN DOCENTE.
MEMORIAS, EXPERIENCIAS, HORIZONTES. II

<http://revistas.unc.edu.ar/>

Relato de Experiencia
**LAS TRAMAS DE LA
PRÁCTICA DOCENTE**

Maria Eugenia Lopez: maeugenialop@yahoo.com.ar

Instituto Superior "Carlos Alberto Leguizamón", Córdoba Capital.

Palabras claves: experiencia – autobiografía – práctica docente – indagación

Resumen

Para la comprensión de prácticas docentes, en tanto prácticas sociales, es necesario analizar su inscripción en un proceso sociohistórico y deconstruir las historias personales de formación. Se pretende que, a partir de dicha deconstrucción, la propuesta que aquí presento colabore en la construcción de nuevos saberes y ponga en tensión el núcleo duro de la identidad profesional de la maestra jardinera.

Comprender las prácticas educativas exige problematizarlas para poder develar mitos, continuidades y rupturas, lo común y lo diverso, en un proceso que reconoce aspectos singulares y compartidos en la construcción de la identidad profesional del profesor de nivel inicial en nuestro país. Los modelos incorporados acerca de las prácticas educativas, y, de modo singular, las representaciones acerca de "la maestra jardinera", funcionan como matrices de sentido no reflexionadas, esquemas de pensamiento, percepción y acción que dan forma y se actualizan en las prácticas docentes presentes y futuras.

La diacronía y la sincronía, constituyen coordenadas que propongo trabajar a las alumnas a través de un trabajo de indagación narrativa autobiográfica, a la que se suma la recuperación y el análisis de las voces de otros actores sociales contemporáneos que son encuestados por las alumnas.

LAS TRAMAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Introducción

El trabajo que comparto se inscribe en el marco de la propuesta del Seminario “Práctica Docente 1: Contextos y Prácticas educativas” del Profesorado de Educación Inicial, del Instituto Superior “Carlos Alberto Leguizamón”, de Córdoba Capital.

La experiencia se gesta a partir de la evaluación del trabajo realizado el año anterior donde me quedaba la insatisfacción de no haber podido calar hondo en las representaciones que las alumnas tenían de la profesión y “lo que bastaba” para ser un profesional especializado en la Educación Inicial, la batalla declarada al Diseño Curricular para desentrañar los hilos que hilvanan una trama, las preguntas que nos hiciéramos los profesores de Práctica en la institución y las discusiones planteadas en ese espacio intentando tejer con hilos diversos una misma trama para nuestros alumnos.

Colores, madejas, telares son, en este caso, la teoría, la práctica, biografías, experiencia, profesión, identidad, saberes, reflexión, reconstrucción narrativa... hilos que deben ir encontrando un sentido al enlazarse unos con otros en la propuesta de la cátedra. A la urdimbre que sostiene la trama la construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo, la dimensión histórico-social, política, y económica de la tarea. Desde una perspectiva dialéctica la relación entre la teoría y la práctica se complejiza, se vuelve recursiva, se despliega en diversas instancias donde la articulación se va haciendo más profunda y fecunda. La diacronía y la sincronía, constituyen coordenadas que propongo trabajar a las alumnas a través de un trabajo de indagación narrativa autobiográfica, a la que se suma la recuperación y el análisis de las voces de otros actores sociales contemporáneos que son encuestados por las alumnas.

Armando la urdimbre de la propuesta

La trama se sostiene en algunos supuestos básicos que dan forma a la experiencia que presento. Para la comprensión de prácticas docentes, en tanto prácticas sociales, es necesario analizar su inscripción en un proceso sociohistórico y deconstruir la trayectoria personal. Comprender las prácticas educativas exige

problematizarlas para develar mitos, continuidades y rupturas, en un proceso que reconoce aspectos singulares y compartidos en la construcción de la identidad profesional del profesor de nivel inicial. Los modelos in-corporados acerca de las prácticas educativas, y, de modo singular, las representaciones acerca de “la maestra jardinera”, funcionan como matrices de sentido no reflexionadas, esquemas de pensamiento, percepción y acción que dan forma y se actualizan en las prácticas docentes presentes y futuras. Se pretende así poner en tensión el núcleo duro de la identidad profesional de la maestra jardinera.

Retomamos los análisis de Spakowsky (2006) quien delimita tres fases que constituyen la formación docente y podrían delimitarse con claridad.

La primera etapa, es la que concentró la atención de nuestro trabajo. Hace referencia a los aprendizajes y experiencias vividas que constituyen la “biografía escolar”. Haber transcurrido al menos trece años por la escuela deja marcas en el cuerpo, en los modos de pensar, en una mirada naturalizada de los formatos y las prácticas escolares. Una estadía prolongada y obligatoria en la escuela construye matrices y configura habitus. Podemos preguntarnos qué es lo que motiva a los que ahora eligen “estar ahí”. El “retorno al pasado” para reconocer las marcas que fueron constituyendo la identidad de cada sujeto, nos conduce a reflexionar acerca de aquellas que podrían definir un aspecto de quiénes seremos o quiénes queremos ser, la identidad profesional.

La segunda fase está delimitada por el trayecto de la formación profesional inicial llevada a cabo en instituciones de nivel superior. Éste es nuestro caso, y se pretende que aquello que surja del análisis de la primera fase se transforme en desafíos para ser problematizados durante los cuatro años de estudio que les esperan.

La tercera fase, que corresponde a la socialización laboral y se desarrolla en las instituciones educativas singulares a partir de la inserción de cada docente como trabajador.

Hicimos nuestras las preguntas que se formula Spakowsky (2006) y sumamos otras: ¿Cómo se construye la identidad profesional de una maestra jardinera? ¿Qué representaciones, qué imaginarios sociales se construyen alrededor de esta profesión? ¿De qué manera se enlazan las representaciones-de-los-otros con las de las estudiantes? Adhiriendo a posiciones que intentan construir respuestas multidimensionales a la complejidad de las problemáticas de conocimiento en el campo pedagógico (Diker, 2004; Nicastro, 2006), considero que estas preguntas no se agotan en la experiencia de vida, las elecciones y posibilidades de un sujeto individual, ahistórico, des-enmarcado, desujetado, sino que esa historia

de vida se halla sujeta, tiene sentido, en el entramado de discursos y prácticas que se tejen entre el Estado, la escuela y la sociedad en un momento sociohistórico determinado.

Una forma de abordar la complejidad de las experiencias educativas vividas es a través de la documentación narrativa, entendida como modalidad de exploración, registro y reconstrucción llevada a cabo por los protagonistas de las experiencias, cuyo objeto son esas mismas experiencias. También es una modalidad de acción, es una mirada sobre el conocimiento y una pelea a la clasificación cerrada que separa a “los teóricos” de “los prácticos”. He aquí el porqué de la inclusión de esta perspectiva en la formación docente inicial.

La valoración de la documentación narrativa nos lleva a coincidir con Contreras Domingo en que “Nuestra escritura profesional en tanto docentes, tiene más que ver con la escritura narrativa (McEwan y Egan, 1998; Conle, 1999, 2000) o, en todo caso, con la escritura personal-reflexiva, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer. Entiendo que la narrativa tiene una especial importancia en esta forma de escritura personal-reflexiva, porque es la que nos permite situarnos en la dimensión temporal, propia de la experiencia, y hablar desde ella, siendo parte del relato (Ershler, 2003), explorando la relación entre lo que se cuenta y el significado que se le atribuye; de esta manera, la narración permite expresar la experiencia de saber, y no un saber sin la experiencia que lo ha hecho posible (Cifali, 2005).” (2011: 40)

Propongo a las alumnas la apropiación de saberes presentados bajo diversos estilos de escritura y la producción de discursos pedagógicos en registros narrativos pero también expositivo-científicos más habituales en la escritura académica (Carlino, 2005).

La propuesta

La propuesta de abordaje de esa compleja urdimbre se despliega en diversas etapas. En una primera instancia, cada una de las alumnas realiza un relato oral de las experiencias vividas en su paso por el Nivel Inicial, a partir de la evocación movilizada por un objeto. Ese relato se comparte en lo que llamo una “ronda de confianza”, dado que se generan condiciones objetivas y subjetivas para que la memoria, las experiencias personales, afloren sin prejuicios, sean escuchados, sean reescritos en ese mismo instante en que se hacen públicos adquiriendo los nuevos sentidos que surgen del intercambio. La narración se

construye alrededor de algún objeto que las alumnas traen al encuentro que les recuerde su paso por el Jardín. En caso de no conservar nada, se les propone escribir el nombre de un objeto que recuerden o dibujarlo, para que ese recuerdo adquiriera materialidad.

A partir de allí, la oralidad debe transformarse en escritura. Será una escritura narrativa de su relato autobiográfico referido a un recorte de lo acontecido, seleccionado por cada alumno libremente a partir de lo que pudo actualizar de sus recuerdos, lo que quiere tornar público y lo que quiere reservar para sí, lo que considera relevante, por único o por compartido, lo que resignificó cognitiva o afectivamente. Desde un enfoque comunicativo de la lengua, la práctica de escritura implica que las alumnas pasen por diversas etapas en el proceso de textualización (simplificando intensamente éste incluye la planificación, escritura de diversos borradores y revisiones hasta llegar a la versión final), tematizando los desafíos que implica específicamente la escritura académica (Carlino, 2005). Hay instancias individuales pero también grupales, donde las compañeras colaboran como editoras (Suarez, 2007) y yo también ocupé ese lugar en este momento de la producción.

Es aquí cuando la experiencia autobiográfica documentada narrativamente se hace pública de un nuevo modo: se comparte en el Aula Virtual. Bajo el formato digital, las narrativas fueron compartidas mediante un foro donde también se pretendía estimular resonancias. Como piedras lanzadas al estanque (que ya no es de aguas tan calmas por la movilización que se viene provocando) las escrituras del otro golpean, salpican, movilizan. El recuerdo narrado en primera instancia, ya no fue el mismo que se escribió, modificado, enriquecido, cuestionado por los relatos autobiográficos de los pares.

El plenario y las instancias individuales ceden paso al trabajo en pequeños grupos donde se les propone analizar lo vivido (en realidad, lo escrito acerca de lo vivido) en función de los aportes teóricos, con la intención de poner en relación, las vivencias personales con lo investigado. Descubren cómo la historia del Nivel Inicial en Argentina sistematizada por Ponce (2006), Harf y otros (1997), y de la profesión docente (Birgin, 1999; Davini, 1995) no es sólo un conjunto de especulaciones sino que se asientan en la investigación empírica, y pueden establecer enlaces con sus propias experiencias en el Jardín de Infantes, encontrando "razones" a los rincones y las rutinas, descubriendo sentidos de los segmentos en que se organizaba su jornada diaria, encontrando hilos que tejen la historia común y enlazan prácticas instituidas desde el origen, que visibilizan las tensiones que constituyen el mito de origen.

Mientras lo anterior se iba desplegando, el debate acerca de los textos leídos en clase generó la necesidad de indagar las representaciones que la comunidad portaba respecto a la Educación Inicial y a sus educadoras. Para ello, transformamos las huellas de la historia del Nivel en preguntas, como también aquellos aspectos que Spakowsky (2006) había indagado entre estudiantes. Cada dato sociodemográfico y cada pregunta, fueron resultado de un intenso debate y justificación recurriendo a lo leído y a las hipótesis propias de las alumnas. La encuesta, fue entonces resultado de una elaboración colectiva.

Cada alumna administró la encuesta al menos a tres personas. En los grupos conformados, analizaron la información recolectada. Se les propone construir una trenza analítica en la que los lazos son: por un lado los datos relevados (las respuestas de los encuestados en este caso, y el relato autobiográfico en la primera parte del trabajo); por otro, las construcciones teóricas que nos ofrecen los autores abordados y, por último, sus propias reflexiones en relación a los otros dos componentes de la trenza.

Finalmente presentaron su trabajo, a través del Aula Virtual, posibilitando el acceso común a los relatos autobiográficos en su versión definitiva, los datos relevados a través de las encuestas y los análisis producidos.

Nuevas instancias de intercambio y discusión posibilitaron compartir impresiones y puntos de vista, avanzar en la construcción intersubjetiva y desplegar propuestas de acción (organizar jornadas o campañas de divulgación con ayuda del Centro de Estudiantes, enviar cartas de lectores, generar algún espacio de divulgación a través de las redes sociales, entre otras).

Los primeros puntos que fueron construyendo la trama: algunos testimonios del trabajo realizado

Al someter a la mirada atenta las autobiografías, las alumnas centraron la mirada en las expectativas personales y familiares relacionadas con la elección de la carrera, como también en el rescate del olvido y la reconstrucción de la experiencia vivida (Larrosa, 2003). Pero en el juego de repensar las experiencias personales, lo expresado por Harf, Iuri, Spakowsky o Alliaud les comenzaba a resonar desde un lugar diferente. Estas autoras adquirían un nuevo sentido porque parecían hablar de sus propias vivencias.

Como ya señalé, la experiencia de escritura de su relato autobiográfico se construyó en diversas instancias, con una autoría que en algunos aspectos debiera concebirse como compartida. Ya la primera escritura muestra las marcas del diálogo con otros que posibilitó la "ronda de confianza". De alguna manera

esta inter-locución ponía en evidencia cómo las experiencias singulares se inscriben en una historia común, un encuadre sociohistórico que permite encontrar continuidades en dichas vivencias. Sin embargo, en las reflexiones iniciales, algunas consideraban que las experiencias comunes constituyen casualidades y no causalidades, hecho que debió ser abordado en nuevas instancias colectivas de análisis.

Es a partir de las opiniones recogidas en las encuestas donde comenzó a aparecer un fuerte cuestionamiento a los propios supuestos. Las alumnas se vieron impactadas y conmovidas a partir de la cruda evidencia que habían recogido. Aquí se hizo más evidente la movilización de las representaciones propias de las estudiantes, la reflexión acerca de sus motivaciones, las implicancias de considerar la docencia como una profesión y lo necesario para ser un profesional especializado en la Educación Inicial poniéndolas en el contexto de las representaciones sociales. El distanciamiento que ofrecieron las voces de otros, constituyeron un marco en el que cobraron visibilidad los "mitos". En dicho marco se referenciaron, se distanciaron, se posicionaron de un modo diferente, opusieron contraargumentos resignificando sus propias percepciones y las lecturas que ya venían realizando en los diversos espacios curriculares.

Terminando un ovillo

En el proceso propuesto se hacen evidentes algunas dificultades. En primer lugar, las relativas al objeto enunciado, a aquello de lo que se habla. En segundo término, las involucradas en el proceso de escritura en sí mismo. Luego, las relativas a la trenza analítica donde se les propone hacer ingresar a otros interlocutores ajenos al espacio áulico: los especialistas estudiados. Finalmente aquellas que pretenden modificar los estereotipos, las miradas ingenuas y "naif" sobre la profesión y el Nivel Inicial de las propias estudiantes. En el abordaje de estas dificultades, transformándolas en desafíos reside parte de la riqueza del proceso que emprendimos.

Aquí la autobiografía es abordada como un objeto teórico, teorizable, pero además, estos conceptos se encarnan adquiriendo significatividad a partir de la propia biografía. La reflexión que movilizan tiene un sentido crítico, de esclarecimiento, intertextualidad. La propuesta los pone en lugar de múltiples protagonistas: como actor de la experiencia, como sujeto de la escritura (escritor, corrector-editor), como protagonista del análisis sobre sí mismo-su experiencia-su elección profesional- y sobre lo que otros actores de la comunidad opinan respecto

a lo que eligió como profesión. Los textos cuentan lo que les ha sucedido y lo que han escuchado, expresan su mirada y articulan la dimensión subjetiva y objetiva de su experiencia (pasada y presente) y la proyectan hacia el futuro, conociendo su modo de apropiarse del campo de problemáticas que aborda la asignatura, movilizándolo un naturalizado modo de “ser alumno” y también una desgastada manera de concebir la enseñanza. Las hebras tejidas construyeron una trama muy valiosa para la experiencia singular pero también como proceso colectivo.

Nos dice Larrosa que la “experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.” (2003).

A partir de lo relatado pienso que, poder leer, como docentes, las preocupaciones, las hipótesis que construyen las alumnas nos permiten ir modificando propuestas de enseñanza con la aspiración de que constituyan verdaderas experiencias en el sentido con que Larrosa carga esta palabra.

Algunas hebras quedaron sin tejer y dejaron planteados desafíos. En primer lugar, concretar propuestas apenas hilvanadas con las alumnas. Además una nueva trama pretende retomar los hilos que destejimos a partir de las encuestas: está en el horizonte un proceso de investigación compartido, entre docentes que integramos el Colectivo de Nivel Inicial y somos profesoras de Práctica Docente I.

BIBLIOGRAFIA

Alliaud Andrea (2010): *Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar*. En: Alliaud, Andrea; Antelo, Estanislao (2010): *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Contreras Domingo, José (2011): *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. En: Alliaud, Andrea; Suárez, Daniel (2011): *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA- CLACSO.

Davini, Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Diker, Gabriela; Terigi, Flavia (1997): *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Capítulo 3: La formación docente en debate*. Buenos Aires: Paidós.

Diker, Gabriela (2004): "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?". En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Harf, Ruth et al. (1996): *Nivel inicial: aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo. [1997]

Iuri, Teresa (2008): *Los docentes que fuimos*. En Voces de la Educación Superior. Publicación Digital N°2. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 2 (2).

Larrosa, Jorge (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Nicastro, Sandra (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.

Ponce, Rosana (2006): *Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia*. En: Malajovich, Ana (2006): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Spakowsky, Elisa (2006): *Formación docente y construcción de la identidad profesional*. En: Malajovich, Ana (2006, Op. Cit.).

Suárez, Daniel (2007): *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. En: e- Eccleston. *Formación Docente*. Año 3 (7). Buenos Aires: Ministerio de Educación.