



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Enseñar a Enseñar en las aulas universitarias.
Experiencia y Saber en dos profesoras
de formación del profesorado**

Patricia Alejandra Gabbarini



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Enseñar a Enseñar
en las aulas universitarias.
Experiencia y Saber en dos profesoras
de formación del profesorado

Tesis Doctoral

Programa de doctorado Educación y Sociedad

Doctoranda:

Patricia Alejandra Gabbarini

Director y Tutor:

Dr. José Contreras Domingo

Barcelona, mayo de 2017

Membre de la

**LE
RU**

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Dedicatorias:

*A René, mi compañero de vida, y a nuestras chicas Magalí y
Caterina. Por el amor, la entrega y la confianza con la que
abrazaron mi sueño, nuestro sueño. Por embarcarse en este
viaje, acompañándome en cada momento. Por los días de
ausencia, por la distancia y el tiempo, por el abrazo y las
palabras de aliento atravesando mares.
Por la alegría del reencuentro.*

*A Rosita y a Humberto, mi madre y mi padre, por enseñarme con
su amor y su ejemplo a honrar la Vida.*

Agradecimientos:

En esta páginas habitan las voces que narran la vida, el pensar y el sentir de aquellas mujeres y hombres, docentes y estudiantes, amigas y colegas con quienes he compartido y comparto una tarea y una pasión: la de enseñar a enseñar, y un modo de acercarse a ella para preguntarse por su sentido: la investigación relacional de la experiencia educativa. Esta tesis es la expresión de un haz de relaciones que he cultivado en esta travesía con ellas y ellos, verdadera experiencia de crecimiento y transformación de sí:

Gracias a mi director José Contreras Domingo, quien ha habitado esta tesis desde la generosidad intelectual, la humildad y sensibilidad de un gran maestro. Pepe me ha dado la libertad y la confianza para explorar otros modos de ser y estar en la investigación, respetando mis tiempos, mis dudas y no saberes, mis experiencias, mis inquietudes y anhelos. Con Pepe he aprendido su saber y su modo de relación con el saber, y el arte de la pregunta que abre nuevos horizontes de sentido. Su silencio elocuente, su escucha sensible, y sus palabras de ánimo me han acompañado en este largo viaje... Gracias por tu presencia, siempre!

*A Asun López Carretero y a Montse Ventura Robira, las profesoras protagonistas de esta experiencia. Gracias por abrir las puertas de sus aulas y las páginas de su historia de vida. Por el gesto acogedor y generoso de apertura al encuentro para aprender e investigar en relación. Por estar dispuestas a volver a preguntarse y a pensar en presencia... **Con** vosotras he aprendido a habitar las aulas de formación desde el sentido de la diferencia femenina y la sabiduría de la escucha y el silencio, el pensamiento y la palabra. Nuestras conversaciones han sido momentos de creación y vida en la investigación, transitando meses de trabajo fecundo en el cual fuimos cultivando un tesoro para la relación. Deseo que estas páginas obren como testimonio,*

desde el cual honrar su saber y experiencia con el que viven la tarea de enseñar a enseñar.

A las estudiantes y los estudiantes del profesorado, por compartir conmigo sus deseos y dudas, y por ofrecer su palabra, su pensamiento y sus historias a esta tesis.

A Roxana Hormazábal, entrañable amiga chilena que he descubierto en Catalunya. Porque contigo aprendí la sabiduría de reírme de mis sinsentidos. Por nuestras largas charlas al calor de un té, por cuidarme cuando mi familia regresó a Argentina. Tu cariño sincero ha sostenido el deseo de continuar en esta tesis, más allá del tiempo, los contratiempos y la distancia. Gracias por acompañarme en cada momento y en la resolución de todos los detalles, por tu lectura criteriosa, por tu apoyo incondicional en los últimos pasos de este largo viaje. Gracias Totales!

A Susana Orozco Martínez, gracias por el abrazo cálido y la palabra precisa con la que me has ayudado a “ver” las posibilidades y límites de esta travesía en la tesis. Por las complicidades compartidas que nos invitan a desandar historias, por hacerme un lugar en tu hogar aquellos domingos lejos de casa. Gracias por el afecto sincero de tu familia: Roberto, Belén, Solana, Lourdes y Rocío.

A Emma Quiles, amiga catalana, tu cariño sincero es uno de los tesoros que me ha regalado esta tesis. Por tus palabras serenas y el abrazo que, más allá de la distancia, me han renovado el deseo y la confianza para descubrir “mi propia voz”.

A Amparo Chumacero, gracias por tu sensibilidad de mujer para abrir nuevas preguntas en mi proceso, por compartir nuestras alegrías y también nuestras dudas en cada momento de este largo camino, y por haber trenzado en nuestra amistad, el afecto y la complicidad de tu compañero, Carles Cereceda, de quien he aprendido que “una tesis siempre permanecerá abierta en la

mente de su autora. Se cierra, en apariencia, para entregarla y defenderla...”

Al grupo de investigación consolidado ESFERA (Experiència, Saber i Formació de Educadores y Educadors - Recerca i Acció): José Contreras Domingo, Remei Arnaus i Morral, Susana Orozco Martínez, Asun López Carretero, Montse Ventura Robira, Dolo Molina Galván, Clara Arbiol, Nieves Blanco García, Emma Quiles, Roxana Hormazabal, Julio Hizmeri. Gracias por ofrecerme un lugar para compartir vuestra experiencia de investigación. Por reconocer-me y autorizar-me en mis experiencias y saberes. Por acoger con sensibilidad mis dudas y no saberes. ESFERA, comunidad de pensamiento y de prácticas donde hemos aprendido otro modo de ser y estar en la investigación, para entrar en diálogo acerca de la experiencia, desde la experiencia misma de pensar en presencia.

A mis compañeras y compañeros tesistas de Huerting: Emma Quiles, Roxana Hormazabal, Ampí Chumacero, Julio Hizmeri, Gonzalo Urra, Juliana Machado y Jenni Guevara. Por la osadía de imaginar y crear un espacio y un tiempo para habitar de otro modo el doctorado en la universidad. Y a nuestro director José Contreras por darnos la confianza y la libertad para ello. Huerting, lugar de encuentro, pensamiento y vida, donde hemos cultivado nuestra relación de investigación, y nuestros lazos de amistad, en torno a la escucha, la escritura y reflexión de nuestras tesis. Gracias!

A Juanjo Compairé y a Asun, por hacerme un lugar en vuestro hogar, donde me he sentido “como en casa”. En Juanjo he descubierto un amigo incondicional, quien ha cuidado cada detalle para que nada perturbe mi trabajo en la tesis... Gracias Juanjo y Asun por las conversaciones compartidas en nuestras cenas, por los gestos de afecto sincero que habitan también estas

páginas, por regalarme un tiempo único que atesoro en mi corazón.

A mi familia: Néstor, Analí y Kari, mi hermano y hermanas, por la confianza y la fortaleza que me brindan para tejer mi propia historia, desde la historia compartida. A Adriana Faletti, amiga de toda la vida y ahora cuñada, por regalar cuidado y amor a mis hijas, por estar presente aún en la distancia, alentándome en mis momentos más difíciles para no abandonar mis deseos y sueños, gracias por acompañarme con tu afecto y esperanza, siempre. A Hugo Caro por sus energías y palabras serenas para compartir nuestras inquietudes como educadores.

A Nora Lamfri, colega y amiga de siempre, por creer en mí desde el inicio de esta travesía. Por tu escucha atenta, tus preguntas y lecturas criteriosas. Por cuidarme de las adversidades, por los gestos de afecto y confianza. Tus mensajes y llamadas telefónicas a través de los mares acortaron las distancias y renovaron la esperanza cuando mis fuerzas parecían agotarse. Gracias por tu presencia incondicional, siempre....

A Gabriela Domjan, amiga y compañera desde los inicios de nuestra trayectoria, por las apuestas compartidas en esta tarea de enseñar a enseñar, y por acompañarnos con nuestras hijas en este viaje. Por alentarnos en la búsqueda de un lugar donde renovar el deseo y tejer nuestros sueños.

A Verónica Ligorria, a quien he encontrado en mi regreso a Argentina, y con quien hemos labrado una hermosa amistad, porque las meriendas de trabajo contigo son una oportunidad para conversar de la Vida. Gracias por tu alegría contagiosa que me llena de energía. Gracias por tu compañía y ánimo en esta tesis.

A Mirtha Fassina, por disfrutar nuevamente del encuentro en la enseñanza del enseñar. Y por permitirme habitar con mis saberes y experiencias nuestros espacios de formación.

A Gloria Edelstein, por confiarme tus apuestas y desafíos, tus experiencias y saberes en la formación docente durante tantos años de aprendizaje a tu lado. Un especial reconocimiento a tu gestión como Decana de nuestra Facultad y el apoyo a la coordinación del Programa Erasmus Mundus. Toda mi gratitud y afecto para ti.

A Estela Miranda, coordinadora del programa Erasmus Mundus en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Gracias por tus gestiones desde la dirección del Doctorado, por haber conseguido que nuestra Facultad participe del Programa Erasmus Mundus. Y desde ese lugar habilitar las oportunidades de tantos jóvenes investigadores argentinos para realizar su doctorado. Gracias por confiar en mí desde el comienzo de este largo viaje.

A Ignacio Rivas Flores y Joana Sancho Gil, Coordinadores del programa Erasmus Mundus en España, y en la Universidad de Barcelona, respectivamente. Gracias por vuestra atenta disposición y afectuosa acogida en toda la estancia de beca.

Al Programa Erasmus Mundus, Move on Education, por permitirme disfrutar de la beca en su modalidad full doctarate.

A Celia Salit, y a mis colegas de la Cátedra Práctica Docente y Residencia, por los años de experiencias y saberes compartidos.

A las autoridades de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Escuela de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Córdoba. Por gestionar los medios y brindarme la oportunidad para finalizar mi estancia doctoral.

A las autoridades de la Universidad Provincial de Córdoba, por brindarme la posibilidad de finalizar esta etapa de mi doctorado.

A Alicia Acin, colega cordobesa con quien hemos compartido esta maravillosa estancia de beca en Barcelona, gracias por el impulso en esta recta final.

Enseñar a Enseñar en las Aulas Universitarias

A mis estudiantes residentes que durante tantos años de trayectoria en esta tarea de enseñar a enseñar, me abren nuevas preguntas y renuevan el deseo de transitar hacia otros horizontes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: PISTAS PARA UNA TRAVESÍA.....	12
CAPÍTULO I: LOS ORÍGENES DE MI INVESTIGACIÓN	20
<i>Prefacio.....</i>	20
<i>I. 1. Travesía... juego de temporalidades en el movimiento de partir de sí.</i>	22
<i>I.2. La Formación Docente como texto y contexto en el que se inscriben mis inquietudes.....</i>	32
<i>I.3. Las inquietudes cobran presencia: de las preguntas iniciales al problema de investigación.....</i>	40
<i>I.4. Del movimiento interior al problema de investigación</i>	45
<i>I.5. Juegos de focalizaciones para el abordaje de mi estudio</i>	52
CAPÍTULO II: PRÁCTICAS DOCENTES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	58
<i>II. 1. Prácticas Docentes y Experiencia Educativa</i>	61
<i>II.1.1. Educación y Enseñanza como experiencia reflexiva. Praxis y Poiesis. Acerca de un posible giro de sentido y reconstrucción conceptual.....</i>	62
<i>II. 2. Prácticas Educativas, Prácticas de la Enseñanza y Prácticas Docente. Sus relaciones y especificidades en tanto Prácticas Sociales.</i>	82
<i>II. 3. El sentido de la EXPERIENCIA en la Formación del profesorado.....</i>	104
<i>II. 4. Saberes docentes y saberes de la experiencia. Relaciones con el saber en la formación de maestros. Saber en relación</i>	126
<i>II. 4.1. El saber de la experiencia y el saber pedagógico.</i>	130
CAPÍTULO III: PERSPECTIVA METODOLÓGICA. “EL MAPA NO ES EL TERRITORIO”. DE LOS TRAZOS CARTOGRÁFICOS A NUEVOS CAMINOS EN LA REFLEXIÓN DE MI ITINERARIO INVESTIGATIVO.....	142
<i>III. 1. Volver a pensar mi experiencia investigativa en la relación método- metodología.</i>	143
<i>III. 2. De los caminos transitados en Argentina al inicio de un nuevo itinerario investigativo en Barcelona</i>	151

<i>III. 3. El Inicio de nuestra relación investigativa... Travesía e historias enlazadas</i>	162
<i>III. 3.1. Observar y con-vivir en el Grupo y en las Aulas</i>	172
<i>III. 3.2. Con-versar con Asun y Montse: una práctica de pensamiento en relación</i>	179
<i>III. 4. Un modo de abrirse paso y “entrar” en las conversaciones</i>	192
CAPÍTULO IV: CRÓNICA DE UN ENCUENTRO: EXPLORAR EL SENTIDO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN.....	198
<i>Prefacio</i>	198
<i>IV. 1. “Conversar en las clases: la creación de un relato conjunto, puentes entre Ser y Saber”</i>	200
<i>IV. 1.1. Presentación inicial de Asun</i>	200
<i>IV. 1.2. El encuentro CON ASUN</i>	208
<i>IV. 1.3. La vida en el aula de Educación Inclusiva</i>	214
<i>IV. 1.4. Ser docente la pregunta por el sentido: Primeros esbozos de las prácticas docente de Asun</i>	217
<i>IV. 1.5. El Proceso básico del curso: o como crear contextos de vida en la formación</i>	219
<i>IV. 1.6. Ponerse en juego en la relación educativa</i>	230
<i>IV. 1.7. Preguntas que nacen de este proceso vivido en el aula de Asun</i>	236
<i>IV. 2. Acompañar y Escuchar en la formación de maestros y maestras: un juego artesanal de subjetividades en relación</i>	237
<i>IV. 2.1. Presentación inicial de Montse</i>	237
<i>V. 2.2. El encuentro CON MONTSE</i>	246
<i>IV. 2.3. El contexto de las clases</i>	253
<i>IV. 2.4. Claves de sentido que sostienen las prácticas docentes de Montse: primeros esbozos de su proceder</i>	257
<i>IV. 2.5 El Proceso básico del curso: o como crear contextos de vida en el aula</i>	260

Enseñar a Enseñar en las Aulas Universitarias

<i>IV. 2.6 Ponerse en juego en la relación educativa</i>	282
<i>IV. 3 Seguir pensando en estos encuentros</i>	285
CAPÍTULO V: CONVERSACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ENSEÑANZA. PENSAR CON RELATOS Y ESCENAS DE LAS AULAS DE FORMACIÓN	288
<i>V. 1. El lugar del Formador o Formadora y el lugar del Maestro o Maestra</i>	291
<i>V. 2. Habitar el lugar de Formadora</i>	295
<i>V. 2.1. Situación de Carencia en la travesía de estudiante a maestro o maestra</i>	304
<i>V. 2.2. Tensiones y resistencias emergentes ante las carencias</i>	310
<i>V. 2.3. Mediaciones para transitar las tensiones</i>	330
CAPÍTULO VI: RESONANCIAS Y APERTURAS	346
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	352
ANEXOS (<i>en disco compacto adjunto</i>)	

Enseñar a Enseñar en las Aulas Universitarias

INTRODUCCIÓN: PISTAS PARA UNA TRAVESÍA...

La experiencia de investigación que narran estas páginas, es un entramado de relaciones de vida con aquellas personas con quienes compartimos la pasión por la enseñanza, por el encuentro y la relación educativa.

Soy profesora en Ciencias de la Educación, formadora de formadores en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Integrante de la Cátedra de Práctica Docente y Residencias en la que desarrollo mi labor docente e investigadora. El proceso de mi investigación se sostiene en las relaciones con aquellas personas que me impulsaron en mi país a aventurarme en este viaje de extrañamiento que significó la beca doctoral Erasmus Mundus. Empezar la travesía de transformación profunda de mi ser y mi saber.

También la Universidad de Barcelona afortunadamente ha sido y es un lugar de encuentro fructífero con personas que acompañaron y cuidaron mis deseos e inquietudes.

Esta tesis no hubiese sido posible sin la confianza, la generosidad intelectual y el acompañamiento respetuoso de mi director, el Dr. José Contreras Domingo, ahora “mi maestro” en esta nueva experiencia de investigar la experiencia educativa en relación.

El equipo de investigación consolidado ESFERA (Experiencia y Saber en la Formación de educadores. Reflexión y Acción) coordinado por mi director, me ha invitado a participar desde mi tesis doctoral en su proyecto de investigación, en donde he encontrado un modo de indagar narrativamente, investigación relacional para cultivar el pensamiento educativo en torno a relatos de experiencias e historias en las aulas de formación. Con las profesoras de ESFERA hemos cultivado una relación de confianza y autoridad, cuna para acoger mis inquietudes, mis saberes y experiencias en un país y una universidad lejana, y abrir el encuentro para “*pensar en presencia*” (Zamboni, 2009).

Huerting es otro grupo que ha acompañado mi experiencia de relación, sosteniendo con nuestros saberes y no saberes los desafíos de nuestro proceso formativo en la investigación. Huerting es el nombre que le hemos dado a nuestro seminario de tesis de doctorado convocado por nuestro director. Desde 2011, fuimos aprendiendo con nuestros compañeros a habitar el lugar de investigación como modo de cultivar el pensamiento en relación.

Además, dos profesoras de ESFERA, Asun López Carretero y Montse Ventura Robira, han sido y son una fuente de relaciones vitales que han ayudado a gestar y dar presencia a esta tesis. Ellas han abierto las puertas de sus aulas y las páginas de sus historias de vida, para acompañarnos en la experiencia de investigar la Enseñanza de la enseñanza en sus aulas universitarias en la UB.

De este modo, los lectores y lectoras podrán apreciar que mi recorrido de investigación ha sido y es una práctica viva de pensamiento y relación en estos grupos y con cada uno y cada una de sus docentes, con quienes hemos explorado otros modos de habitar la universidad y los procesos investigativos, otras maneras de nombrar y poner palabra a la experiencia. En este caso, una experiencia de investigación relacional que presento en los siguientes Capítulos:

CAPÍTULO I: LOS ORÍGENES DE MI INVESTIGACIÓN. Es una invitación a recorrer los orígenes de mi experiencia de investigación, el cual está enraizado en mis experiencias educativas con maestras y un maestro, que en un recorrido laberíntico por mi biografía y trayectoria profesional, vuelvo a develar sus rostros, aquellos que sostuvieron mi deseo de saber. Con ellas descubro los indicios de una dimensión fundamental en la enseñanza. La relación con los otros y lo otro como apertura al acontecimiento. Inquietudes que en ESFERA y en Huerting han cobrado vida en las preguntas de investigación y en los propósitos que guían mi estudio: la enseñanza de la enseñanza en las aulas universitarias, cuáles son las cualidades y dimensiones de los saberes

de las formadoras para propiciar en los estudiantes la relación experiencia y saber.

CAPÍTULO II: PRÁCTICAS DOCENTES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE. Sus páginas entrañan una invitación a recuperar voces de autores y autoras y mi propia voz que habitan dialógicamente diversidad de textos presentes en mi trayectoria formativa. Invitación a hilvanar discursos en una nueva trama de sentidos para explorar, dilucidar e interpretar la problemática de investigación y su particular modo de manifestación en el foco de la indagación. Su valor reside en transparentar los nuevos modos de relación con la teoría que se han suscitado en mí, fruto del encuentro con las experiencias educativas de Asun y Montse. Las preguntas que se han despertado en esa relación con la realidad educativa, son las que han timoneado mi búsqueda de pensadores y pensadoras que me acompañan a volver a mirar, a abrir la escucha y dejarse decir por la novedad y la singularidad del encuentro. En ese intercambio dialógico he ido encontrando las claves para develar el sentido educativo que las profesoras otorgan a los acontecimientos, y las resonancias que lo vivido junto a ellas ha obrado en mí. Pensamiento y reflexión, imaginación y pasión van entretejiendo mi voz con las voces de otros, fruto también de sus reflexiones y pasiones. Planteo la necesidad de volver a explorar los sentidos primigenios de la educación y la enseñanza como experiencia reflexiva, como creación poética de lo humano, y advierto acerca de los riesgos de un giro de sentido en el contexto neoliberal en el marco de la internacionalización de las reformas de la formación docente. Desde la recuperación de su sentido como praxis poiesis, vuelvo a nombrar las prácticas docentes y su relación con la experiencia y el saber en la formación del profesorado.

CAPÍTULO III: PERSPECTIVA METODOLÓGICA. “EL MAPA NO ES EL TERRITORIO”. DE LOS TRAZOS CARTOGRÁFICOS A NUEVOS CAMINOS EN LA REFLEXIÓN DE MI ITINERARIO INVESTIGATIVO. Se pretende dar cuenta, a

través de una escritura reflexiva, de los pasos y atajos en el camino metodológico recorrido. ¿Cómo dar cuenta de mi proceso investigativo, de las múltiples dimensiones que se fueron configurando en la trama de relaciones con las personas protagonistas: profesoras y estudiantes, con integrantes del grupo de auto-reflexión, con los compañeros y compañeras de seminario de doctorado y con mi propio director de tesis?, ¿cómo describir la experiencia vivida y los modos de relación con el saber que fuimos desplegando, sin perder la riqueza de sentidos y el valor humano y educativo que esas situaciones despertaron en cada uno de los sujetos implicados? Frente a estas inquietudes, vuelvo a pensar la relación método-metodología, explorando otros modos de nombrar el proceso metodológico. Se adopta la perspectiva de investigación cualitativa-interpretativa en educación, con aportes de la Etnografía y la Socio-antropología, la Investigación Biográfico-narrativa, y la Fenomenología Hermenéutica, en un estudio de caso desde dos escalas, *grupal o colectiva*: grupo de autoformación, reflexión e investigación ESFERA, y *personal o individual*: dos profesoras en sus clases del profesorado. Las estrategias utilizadas son: observación directa y participante, entrevistas y conversaciones reflexivas, relatos de vida, memorias de experiencias, diario de investigación, consulta a documentos curriculares e institucionales, producciones de los estudiantes. Se relata la travesía e historias enlazadas en el proceso de investigación con las profesoras, profundizando en el sentido de una conversación genuina. Finalmente expreso como desde mi relación con lo que iba viviendo y obteniendo en las aulas y con las profesoras, emergen los hilos de sentido, que luego configuro en nuevas relaciones con los materiales, para crear nuevos textos (capítulo V) que son una conversación entre mis preguntas iniciales, los hilos que han emergido y los diferentes registros que había ido elaborando.

CAPÍTULO IV: CRÓNICA DE UN ENCUENTRO: EXPLORAR EL SENTIDO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN. En este apartado, tengo el propósito de acercar a los lectores y lectoras a un encuentro con las protagonistas de mi indagación, Asun López Carretero y Montse Ventura Robira. Les presento a modo de imagen instantánea, quiénes son Asun y Montse como mujeres y como profesoras, acentuando algunas anécdotas o escenas compartidas en distintos momentos de nuestra relación investigativa, escenas y relatos que han suscitado en mí una inquietud, una curiosidad, una intuición acerca de cómo explorar **con** ellas los saberes de la experiencia en la formación del profesorado. Esto es, cómo he ido abordando desde el inicio del encuentro con las profesoras aquellas preguntas más abstractas de la investigación, pero buscando su sentido y su “vivencia” encarnada en la vida y la trayectoria de Asun y Montse. Podrán percibir que en algunos puntos, abordo una escritura más descriptiva, para orientar a los lectores en el contexto donde cada profesora desarrolla su práctica de formación, y cómo aborda el proceso en su asignatura, en líneas generales. Y en otros puntos privilegio una escritura más narrativa, intentando recuperar sus relatos de experiencias que vivifican sus modos ser y estar como formadora de maestros y maestras. Por esta razón, es posible apreciar que la escritura va adquiriendo diversas texturas y matices, según sean las cuestiones y las intencionalidades que deseo poner en diálogo, y según las personas que van entrando en relación desde los relatos de las profesoras. Cabe recordar que no es una escritura cronológica acerca de cómo se fueron sucediendo los hechos. Por el contrario, se ha concretado en diferentes momentos, en un proceso de relecturas y reescrituras que condensa distintos tiempos y episodios de la experiencia vivida (Van Manen, 2003), pues los sentidos que evocan esas experiencias se han ido elucidando en sucesivas aproximaciones, en movimiento espiralado de pensamiento, lectura y escritura. De este modo, estos primeros acercamientos a la vida y a las aulas de Asun y Montse pretenden acompañar a los lectores en la elaboración de una primera imagen,

un primer paisaje desde el cual abordar la lectura de las historias que nos ha suscitado la experiencia de convivir y conversar en las aulas de formación. Para preservar y dar lugar a las singularidades de cada profesora, y a la relación que fuimos cultivando, he optado por presentar a cada una separadamente. Así, se encontrarán con Asun en *“Conversar en las clases: la creación de un relato conjunto, puente entre Ser y Saber”*, y conocerán a Montse en *“Acompañar y Escuchar en la formación de maestros y maestras: un juego artesanal de subjetividades en relación”*.

CAPÍTULO V: CONVERSACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ENSEÑANZA. PENSAR CON RELATOS Y ESCENAS DE LAS AULAS DE FORMACIÓN. En este apartado intento develar en escritura la elaboración de sentidos que hemos ido cultivando con Asun y Montse acerca de diversos aspectos, dimensiones y condicionantes que configuran la enseñanza de nuestro oficio. Para ello, en su escritura aparecerá mi voz y los propios sentidos que voy entrelazando con los sentidos de Asun y de Montse, presentando escenas o situaciones que me permiten representar unidades significativas de la nueva historia que fuimos entrelazando desde nuestras historias singulares en la formación, elegidas en función de un nudo o núcleo de problematización, un acontecimiento relevante, un ejemplo representativo de aspectos de la vida o de modos de abordar circunstancias o incidentes en las aulas de formación. Presento las relaciones entre el ***lugar de formador/a*** y el ***lugar de maestro/a*** recordado, pensado, imaginado y proyectado por las jóvenes y los jóvenes desde su ***lugar de estudiantes*** en las aulas universitarias. El interjuego de estos lugares demanda volver a pensar cuestiones educativas sustanciales que suscita la enseñanza de la enseñanza, y que no solemos atender en su complejidad porque se solapan en los diferentes planos que entrecruzan estos lugares. Para ello, me propongo indagar desde las experiencias y relatos de Asun y Montse, cómo habitamos el lugar de formadora para poner en relación el lugar

de estudiante y el lugar de maestro/a en nuestro alumnado. Es decir, cuál es la especificidad del **lugar de formador/a**, cuáles son los saberes y mediaciones que nos demanda la enseñanza de nuestro oficio de enseñar, para explorar y orientar otros modos de habitar el **lugar de estudiante** en la universidad, que propicien pensar, imaginar, proyectar el **lugar de maestro/a** en las escuelas. En este complejo entramado puedo reconocer algunos hilos de sentido que vamos a recorrer en la secuencia lineal que impone la escritura, pero que sólo adquieren significación en las múltiples relaciones entre el lugar de formador/a y el lugar de maestro/a en la enseñanza de la enseñanza: refiero concretamente a lo que he llamado “**situación de carencia**” entre ser estudiante y pensar-se como docente, **tensiones y resistencias** que vivencian las profesoras y los estudiantes al transitar estos lugares, y las **mediaciones** de las profesoras para acompañar este tránsito como modo de habitar su *lugar de formadoras*, y los saberes que despliegan en las mismas.

CAPÍTULO VI: RESONANCIAS Y APERTURAS. Las inquietudes que han orientado esta experiencia de investigación con las profesoras, me han permitido explorar las cualidades distintivas del saber de la experiencia con el que ellas habitan el lugar de formadoras. Un saber que está en permanente movimiento interior y exterior, transitando esas tensiones que la doble referencia institucional constitutiva de la formación docente le plantea al formador y formadora: cuidar las condiciones para crear en las aulas universitarias un espacio de escucha activa, un espacio y un tiempo para abrir la palabra con sentido y enlazar la conversación, un espacio y un tiempo intersubjetivo para cultivar las disposiciones en los estudiantes a hacer experiencia. De este modo, se van engarzando lo que se me ha revelado como las *cualidades distintivas del saber de la experiencia de las formadoras*: escucha activa, receptividad activa, abrir y poner palabra con sentido desde el partir de sí, para la conversación y la creación de un relato conjunto; la relación educativa como relación de autoridad y confianza. Cualidades que confluyen en la Presencia del Formador.

CAPÍTULO I: LOS ORÍGENES DE MI INVESTIGACIÓN

Prefacio

“Volvamos al principio. ¿Por qué después de tantos años de estudio de la Biología aún no hemos sido capaces de definir *la vida*? En la pregunta hay una trampa lingüística. De acuerdo con las reglas de la gramática, habría que responder con un nombre, una cosa; pero la *vida* en la Tierra, más que un nombre es un verbo...”

(Lynn Margulis)

Estas páginas son una invitación al encuentro con la vida que habita las relaciones de investigación con dos profesoras, relaciones que entrelazan el pensar acerca de la enseñanza del oficio de enseñar a jóvenes que desean ser maestros y maestras.

Durante mis años de desarrollo de práctica profesional, he participado en una propuesta de formación de formadores en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, UNC, (Argentina), en la cual me he formado como estudiante y luego como docente e investigadora. Dicha trayectoria ha permitido y determinado la elaboración de una serie de supuestos, preguntas, respuestas provisionales, saberes y acciones en torno a la especificidad de las prácticas docentes de los formadores y las formadoras del profesorado. El trabajo sobre los mismos me implicó en una tarea de recorrer y traer al presente constantemente imágenes y recuerdos de mi trayectoria de vida, formativa y profesional-laboral.

En un presente, que en este caso es el del proceso de escritura del informe final de mi investigación doctoral, en una universidad lejana de mis orígenes y afectos, pero en la cual he aprendido a habitar “mi *otro*

lugar en el mundo”, el recorrido me implicó -en un juego de algún modo paradójal- en reconocer olvidos, avances y retrocesos, juegos de ilusiones que no tienen un tiempo hasta que quedan impresos, juegos de la memoria que impelidos por la necesidad de comunicación se despojan del *cuerpo*, de mi cuerpo y de los implicados en estos veinticinco años de compartir el oficio de enseñar a enseñar, *para volverlo a habitar desde la pregunta por su novedad*.

Es *mi mirada* como profesora en Ciencias de la Educación la que reconozco marcando la propia *sombra* del caminante, una docente que egresa del sistema educativo para volver a insertarse en él... o que en realidad nunca ha abandonado... una “egresada” que nunca “sale”, una docente que “es pedagoga”, donde el sino de su propia disciplina -diría Furlán- es estudiar la sombra de su propia presencia, los avatares de su propia intervención¹.

Volviendo al epígrafe con la intención de avanzar en la comprensión del *quehacer de formadores y formadoras del profesorado y los saberes que sostienen su labor*, y replanteando la pregunta, no intento *definir* los saberes y prácticas docentes del formador o formadora, en el sentido de “no podría ponerle un simple nombre a todo un *proceso*”, aunque de hecho en este trabajo quede consignado como referido a los *saberes y prácticas docentes en la formación del profesorado desde el sentido de la experiencia*.

Uno de los principales obstáculos al que me he enfrentado fue responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo dar cuenta de un proceso, que como tal se nos presentaba complejo, a la vez nos implicaba como actores ocupando distintos lugares que al momento de la “definición” se superponían y a veces obturaban?

¹ Estas palabras y sentidos los recupero de la presentación de nuestra tesis de Licenciatura en Cs. de la Educación: “Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de Enseñanza implicadas en la Prácticas Tutoriales”. Tesis de Licenciatura en Cs. de la Educación. FFyH. UNC. Sentires compartidos en la escritura de aquella tesis con mi amiga y colega Gabriela Domjan, y que hoy se vuelven a reeditar en mí.

El problema que afrontaba era el de la nominalización, que en conceptos de Heinz von Foerster, se define como

“[...] la posibilidad de convertir un verbo en un nombre o sustantivo. Cuando un verbo es transformado en un sustantivo, de repente se nos cuele adentro como si fuera una cosa. (...) Muchas de nuestras dificultades para comprender se deben a que constantemente tratamos con objetos que, en realidad, son procesos [...]” (Von Foerster, 1995:96)

Y es esto lo que me sucedía al intentar definirlo como objeto de indagación. Sin embargo es esta tarea la que pone un cierto orden y define criterios para “salvar trampas”, tanto lingüísticas, como aquellas que devienen de nuestros propios olvidos, ilusiones y deseos.

Así desde la objetivación posible que brinda la escritura y desde la elección de un formato particular, el de la narración de un informe final de tesis, pretendo avanzar en la comprensión de las propuestas de enseñanza y los saberes implicados en la formación docente desde el sentido de la experiencia.

1. 1. Travesía... juego de temporalidades en el movimiento de partir de sí

Las inquietudes que ponen en movimiento mi pensar acerca de *la enseñanza de la enseñanza* surgen de mi experiencia como profesora en la formación docente, concretamente en seminarios y talleres de práctica docente, o prácticum como le llaman en España. Puedo reconocer que las preguntas y los supuestos que sostienen mi indagación anidan en las relaciones de acompañamiento tendientes al análisis y reflexión de las propias prácticas de mis practicantes, y también de docentes en formación permanente. Sin embargo, esas inquietudes tal vez tienen un origen más profundo, pues el deseo y la

ilusión que me ha llevado a ser docente *formadora de formadores*, se arraigan en mi vida un tiempo antes: en mis años de escuela y en las relaciones que me abrían a un mundo nuevo.

Las experiencias vividas en la escuela nos constituyen como sujetos, la escuela es el lugar en el que desde muy pequeños vivimos el encuentro con otros adultos, con otros niños y niñas, otros adolescentes, que no pertenecen a nuestra familia. Con ellos vamos elaborando nuestros primeros significados de la alteridad, se nos abren las puertas a la cultura, a partir de los sentidos culturales que esos niños y niñas encarnan desde su cultura familiar. También nos abre a la vivencia de otros tiempos y espacios más reglados que los familiares, o con distintas normas, aquellas que sostienen la organización escolar, y que según cada escuela y cada maestro o maestra, se hacen más habitables o más expulsivas para los alumnos y alumnas.

De mi paso por la escuela, tengo huellas de maestras que acogieron con cuidado, con ternura y respeto mis deseos de aprender, mi curiosidad, mis temores; me ayudaron a descubrir fuerzas ocultas en mí bajo la vergüenza a exponer una duda, un potencial que se enciende con tan sólo una palabra, una mirada, la mano extendida, un gesto amoroso. Maestras que abrieron un mundo de alegría y fantasía en los juegos compartidos con mis compañeras, que nos hicieron vibrar ante una historia que nos involucraba a todas, porque en sus clases, la historia, la geografía, la biología, incluso las matemáticas se transformaban en un cuento que se iba enriqueciendo con las dudas, la imaginación y los conocimientos que cada una de nosotras aportábamos. Maestras que me demostraron con su ejemplo cómo resolver una disputa con otra niña, me enseñaron a escuchar, a reconocer mis errores, a soportar la espera cuando las cosas no suceden según nuestras expectativas.

Maestras que tienen un nombre y un rostro que permanece en mis recuerdos... La señorita Noemí me recibió con su dulzura en el jardín

de infantes, en P5; mi primera experiencia escolar tuvo la magia de lo nuevo acompañada con su voz suave y serena, siempre nos recibía con una sonrisa y un abrazo, cada niño, cada niña sentía la libertad de poder contar alguna escena o situación que le habría ocurrido el día anterior: la vida entraba al aula y fluía en nuestras voces y risas, y al compás de esa melodía la señorita Noemí nos iba transmitiendo el deseo y la confianza de explorar el saber y la alegría del descubrimiento. Durante mucho tiempo, hasta los primeros años de secundaria, albergué en mí el deseo de ser maestra jardinera cuando fuese mayor, por la fuerza que la experiencia del encuentro con Noemí había dejado en mí.

La señorita Julieta me recibió en primer grado, otra maestra y un nuevo grupo de niñas, otro comienzo (Mecenero, C., 2003). Otra vez la ansiedad y los temores a lo desconocido fueron acogidos con el gesto de su cuerpo abierto en un abrazo, su sonrisa plena, su mirada chispeante. Recuerdo que a los pocos meses de iniciar el curso, por una larga enfermedad tuve que faltar casi dos meses a sus clases. Julieta acompañó a mi madre en la enseñanza de lectoescritura y matemáticas. Cada día se quedaba después de hora con mi madre, le daba un cuaderno con las actividades del día, le explicaba cómo enseñarme en mi casa, y revisaba mis avances que mi madre le llevaba. Cuando regresé a la escuela pude incorporarme a sus clases sin estar tan perdida en el hilo de su proceso, pero Julieta le ofreció a mi padres llevarme cada día a su casa luego de la finalizar el horario escolar, allí almorzaba con ella y por la tarde me daba clases de apoyo para fortalecer aquellas cuestiones que no habían quedado claras durante mi ausencia. Era toda una aventura ir en su coche cantando y riendo de nuestras ocurrencias, descubriendo otros caminos de regreso a “otra casa” porque durante algunos meses, todas las tardes su casa fue “mi casa”, compartíamos la merienda con otras dos niñas de la clase que por diversas circunstancias, también necesitaban el acompañamiento de Julieta. Ella sostuvo con su belleza y su juventud la rebeldía contra lo dado y la esperanza en lo nuevo, con su confianza

sostuvo la confianza de mi madre, y entre ambas, lucharon contra todo pronóstico psicopedagógico que me deparaba la repetición de curso. Hoy puedo decir que la señorita Julieta me enseñó el valor de la confianza en una misma, y con ternura me acompañó a transitar la disciplina del estudio y del aprendizaje, a no claudicar ante las adversidades. Con ella sucedió todo lo demás, porque gracias a su apuesta indeclinable, yo seguí en ese curso, con aquellas niñas crecimos juntas en la escuela primaria y secundaria, y afianzamos una amistad que aún perdura. Conocimos otras maestras y profesoras, que también nos acompañaron en el placer de descubrir el mundo, nos transmitieron su pasión por los libros, mantuvieron encendida la llama de la curiosidad, el valor del esfuerzo en el estudio, incluso en aquellas asignaturas que nos parecían tediosas. Recuerdo que disfrutaba de sus conversaciones, podíamos percibir que eran mujeres con vida, con sueños, y nos transmitían ese movimiento, ese impulso, acogiendo nuestras historias como fuente de inspiración. Los contenidos de sus asignaturas en sus voces adquirían vida, y nos mostraban cómo desde esos contenidos podíamos comprendernos mejor.

En aquella escuela argentina de finales de los años 70 y principios de los 80, en un clima sociopolítico conservador minado por el terror y la censura impuesta por la dictadura militar, también nos encontramos con muchas maestras y profesoras “grises” abúlicas, de voz monocorde, sus rostros reflejaban monotonía, apatía mezclada con temor. En ellas la enseñanza del conocimiento era sólo un trámite burocrático... llenar unos programas, unas planillas, llenar a las alumnas de contenidos y tareas, las clases se “ocupaban” para examinarlos, debiendo repetir textualmente la lección. Algunas profesoras frente a nuestra resistencia y aburrimiento, -pues afortunadamente habíamos tenido experiencias gratificantes y enriquecedoras con otras maestras y profesoras-, sólo podían sostener su lugar recurriendo al autoritarismo, a la imposición de poder, a las arbitrariedades que pronto se tradujeron en injusticia y maltrato. Yo me preguntaba cómo era posible que en una misma escuela, convivieran

maestras y profesoras tan diferentes, qué era lo que las diferenciaba, por qué con algunas era tan placentero aprender y estudiar, sintiendo que en sus clases podíamos expresar nuestras dudas, nuestras emociones y saberes, y con otras profesoras el silencio y el temor imponía un abismo en el aula. Por qué la misma asignatura era un mundo para descubrir con algunas profesoras apasionadas por el saber y la relación, y con otras era un conjunto de datos, fórmulas, fechas, contenidos estériles, que pasado el examen pronto se olvidaban.

La vivencia de estas contradicciones, poco a poco me fueron conduciendo a interesarme por la docencia, en especial por la formación de docentes, y en ello, otra maestra, una profesora de cuarto y quinto de bachiller me abrió un horizonte de nuevos sentidos para pensar aquellas tensiones. La señora de Farías –así le llamaban- era profesora de Historia y Literatura, también de Psicología y Ciencias de la educación, recuerdo su imagen esbelta, sobria y refinada, su voz inundaba el aula, al compás de sus tacones recorriendo el espacio. Me deslumbraba su saber, la pasión que transmitía en sus relatos me despertaba el deseo de conocer más, de leer más, siempre nos traía alguna anécdota de sus viajes para ayudarnos a comprender el sentido de los contenidos, o las obras de arte de los museos que había visitado, se preocupaba por nuestro bienestar aunque era exigente poniendo límites claros y humanizantes. Cuando cursé con ella las asignaturas de fundamentos de la educación y psicología educacional en bachillerato, empecé a percibir algunas pistas para pensar y entender algo de aquellas tensiones vividas en mi escuela.

En 1984 un nuevo comienzo, primer año de universidad en el primer año de democracia, tras los oscuros años de dictadura. No fue fácil cursar Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Las huellas de la censura y el terrorismo de estado eran palpables en las aulas, en los que quedaron, y en los que regresaban luego de largos años de exilio, en todos nosotros, sobrevivientes de una herida que todavía duele. Afortunadamente, a

poco de cursar el segundo año se procede al cambio del plan de estudios de la dictadura, lo cual trajo aires de libertad con nuevos contenidos, perspectivas teóricas y bibliografías censuradas previamente. Muchos profesores y profesoras cesanteadas retornan a la universidad, y tres grandes maestras me impulsan en nuevas búsquedas. María Saleme de Bournichón, pedagoga y alfabetizadora, con vasta experiencia en educación popular y formación docente, preocupada por restituir la relación con el conocimiento en los docentes, de ella aprendí el valor de la palabra y el silencio.

Conocí a Edith Litwin en segundo año de la carrera; profesora de la UBA², venía una vez por mes a Córdoba, durante una semana desarrollaba el curso intensivo de algunas asignaturas y seminarios del nuevo plan de estudios, dado que tras la dictadura, no había en Córdoba profesores formados en nuevas perspectivas acordes con el plan. Compartíamos con ella una larga jornada, el almuerzo y a veces alguna salida cultural por la ciudad. Fue una oportunidad de conocernos y establecer un lazo afectivo que hemos mantenido por largos años. Sus clases eran una celebración del pensamiento, siempre nos sorprendía con recursos novedosos: literatura, cine, prensa, teatro, publicidad, entraban al aula para pensar con los contenidos los grandes temas de la educación y la enseñanza. Edith nos hacía pensar y sentir la enseñanza desde nuestra implicación en la clase, nos mostraba que su propuesta se terminaba de construir con los aportes y las relaciones que establecíamos las estudiantes en la experiencia del conocimiento compartido. Las clases de Didáctica se llenaban de vida, la vida que cada una y cada uno traía para enriquecer esa vivencia de la enseñanza, que Edith retomaba y, con un contraejemplo, una paradoja, o algún lema pedagógico, nos hacía volver a pensar sobre las dimensiones humanas, éticas y políticas de las prácticas docentes. Pasaron los años, y con Edith maníamos un diálogo fecundo, siempre amenizado con el humor, nos invitaba a los congresos y jornadas que organizaba desde su facultad en la UBA. Ella

² Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

me impulsó a escribir mi primera comunicación para un congreso internacional, y a presentarme a concurso y oposición en un cargo docente en mi facultad. He asistido a todos los seminarios de postgrados que Edith año tras año realizaba en nuestra facultad de la UNC, porque sus clases siempre me sorprendían, mantenían viva la pregunta y la pasión por el saber, el placer de conversar y la sabiduría de reírnos de nuestros propios sinsentidos. En uno de aquellos cursos, en los que siempre nos ofrecía bibliografía actualizada que traía de su participación en diversos eventos académicos internacionales, Edith nos presentó el libro³ de José Contreras Domingo, y por su nueva mirada de la Didáctica nos dijo: “a este joven profesor hay que seguirlo”... pasaron veinticinco años... el recuerdo de sus palabras me sorprenden hoy en Barcelona, escribiendo mi tesis dirigida por aquel joven profesor, hoy mi maestro. Edith ha dejado una huella profunda en mí como mujer y profesora, por su generosidad intelectual, su compromiso ético y político, y su sabiduría para abrazar los misterios de las relaciones humanas.

La exploración de mi biografía escolar en la búsqueda de aquellos indicios que sostienen mis inquietudes iniciales, las cuales inspiran esta investigación, me conducen a otra maestra: Gloria Edelstein, me encuentro con ella en el Seminario-taller de Práctica Docente y Residencia (ex MOPE⁴). Cursé el seminario como estudiante, la fuerza de la experiencia vivida en las distintas etapas de la residencia fue reveladora para mí, significó salir del cómodo y receptivo lugar de alumna que el trayecto universitario había afianzado pues, si bien en muchas materias hacíamos trabajos de campo asumiendo la producción de análisis e informes de trabajos prácticos, los mismos se realizaban desde la posición de alumno. La residencia o practicum, significó pasar por ella y asumir el lugar de docente, esto es, exponerse desde el primer momento en las definiciones y decisiones respecto a

³ Refiero al libro *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica* (1990) Madrid. Akal.

⁴ Metodología, Observación y Prácticas de la Enseñanza ha sido el nombre de la asignatura hasta el año 2003, cuando adopta la nominación actual en el nuevo plan de estudios.

los enfoques desde los cuales trabajaremos el campo de conocimiento objeto de enseñanza, instancia que plantea la necesidad del pasaje de contenidos “objeto de conocimiento/aprendizaje” a “contenidos objeto de enseñanza”; objetos pensados “para sí”, transformados en conocimientos pensados “para otros”. Desarrollar esta propuesta de enseñanza personal en “las prácticas” ha significado uno de los aprendizajes más movilizantes que he vivido como estudiante, poner el cuerpo, exponer-se frente a otros, y obrar ese pasaje de *dejar de ser alumna y pasar a ser profesora*, en la inmediatez e imprevisibilidad del aula, con un grupo de alumnos singular, aprendiendo allí el tiempo y urgencia de las prácticas. La propuesta de formación en las prácticas docentes de Gloria Edelstein (2007, 2011) tiene distintas instancias, en las cuales a través del formato de seminario, tutoría, ateneo y taller, Gloria nos ha ido acompañando en el trabajo de análisis y reflexión de las prácticas de la enseñanza, con ejercicios de análisis y narrativas de las experiencias vividas en las clases, que nos permitían indagar las relaciones entre nuestras acciones en la inmediatez, las decisiones y supuestos que las orientaban, reconociendo las consecuencias éticas y sociales de nuestras acciones en los otros.

Finalizadas mis prácticas de residencia, me gradué como profesora en Ciencias de la Educación, sin embargo, la fuerza de la experiencia vivida abrió en mí más preguntas que respuestas, lo que me condujo a ingresar en el equipo de cátedra coordinado por Gloria, para continuar mi formación como adscripta, al cabo de dos años me presenté a concurso y oposición para una plaza docente. Desde entonces hemos compartido con Gloria el desarrollo y recreación de su propuesta, tanto en la formación docente inicial en la facultad, como en formación permanente del profesorado en distintos programas de postgraduación, y en los proyectos de investigación. Durante estos veinticinco años hemos afianzado un vínculo profesional y afectivo con Gloria, sus clases siguen abriendo nuevos interrogantes, siempre me sorprenden las múltiples posibilidades que recrea para abordar las propias prácticas de enseñanza como objeto de análisis y reflexión, como

reconstrucción crítica de la propia experiencia, poniendo en tensión los supuestos, los contextos y los sujetos implicados. Los relatos de experiencia de maestros y maestras, las escenas de películas, los episodios de las propias clases de Gloria son recursos potentes para pensar las múltiples dimensiones de las prácticas, abordando progresivamente las prácticas de “otros” que juegan de espejo para traer a presencia las propias representaciones y modelos internalizados de la docencia en cada quien, para luego poder mirar y pensar las propias prácticas.

El equipo de profesores que conformamos la cátedra es interdisciplinar, Gloria le ha dado la impronta de ser un colectivo de docentes que asumen la propia formación en el espacio intersubjetivo y plural. Las reuniones de cátedra y los seminarios internos son un espacio formativo de gran valor, donde hemos ido aprendiendo a mirar y pensar una misma situación de prácticas, desde las intencionalidades y marcos referenciales de diversos campos del saber, lo cual nos ha implicado en la exploración de un lenguaje y de marcos referenciales compartidos para pensar nuestras prácticas. Gloria también se ha preocupado por generar un espacio de encuentro, de vínculos entre nosotros, los que se expresan en las celebraciones del día del maestro, fin de curso, o cualquier motivo que amerite compartir un momento gratificante. De este modo, hemos ido consolidando nuestros conocimientos y saberes acerca de la enseñanza en el campo de las prácticas docentes.

Otras experiencias en las que he participado con Gloria y el equipo han sido fuente de nuevas preguntas y oportunidad de nuevos encuentros con formadores de docentes en toda la provincia de Córdoba. En 1999 y 2002-2003 el ministerio de educación convoca a un programa de formación permanente para directivos y profesores de prácticas docentes de todos los institutos de formación, en el marco de la reforma del sistema formador impulsada desde la Ley Federal de Educación. Hemos viajado a diversas sedes en el interior provincial, enseñando a los profesores nuestra propuesta de análisis y reflexión

de las prácticas. Fue un proceso arduo, de conocimiento y reconocimiento mutuo, de autorizar-nos en los saberes y experiencias de cada quien, de estar atentos a las posibilidades y limitaciones de los contextos reales institucionales y de las historias y trayectorias subjetivas de los profesores, en los cuales se redefinía nuestra propuesta formativa, sin perder su centralidad.

Durante 2007 y 2008 , en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional, se procede a una nueva reforma en la formación docente, con Gloria y otra profesora integramos el equipo curricular del campo de la Práctica Docente⁵ en los nuevos diseños curriculares de la formación de docentes en infantil, primaria para la provincia de Córdoba, Argentina. Tomando como base nuestra propuesta de formación, elaboramos el trayecto de la Práctica Docente como eje estructurante que articula los otros campos de formación general y formación orientada, desde primer a cuarto año de cursado. La vinculación de las unidades curriculares de estos campos con el de Prácticas docentes la propiciamos a través de un Taller Integrador, que otorga un espacio y tiempo con horas institucionales para docentes y estudiantes, en la trama curricular del plan. Como equipo curricular, con Gloria y Gabriela hemos asumido la formación permanente de todos los profesores del profesorado de la provincia, para favorecer y acompañar la implementación y recreación del nuevo diseño curricular en cada Instituto de Formación. Esta experiencia ha sido fuente de nuevas relaciones con docentes de diversos contextos socioculturales e institucionales, que me abrieron a nuevos interrogantes en el pensar colaborativo con ellas y ellos.

El recorrido por estas imágenes de las maestras que habitan en mí, tiene la intención de mostrar cómo en ellas he ido encontrando pistas e indicios de una dimensión fundamental de la enseñanza y la educación: la relación con otras y otros como apertura a la novedad del acontecimiento, y la pregunta que su presencia me revela en tanto

⁵ Equipo Curricular del campo de la Práctica Docente integrado por Dra. Gloria Edelstein, Esp. Gabriela Domjan y Mgtr. Patricia Gabbarini.

educadora. Si bien puedo reconocer que estas inquietudes han estado siempre como telón de fondo en mis búsquedas como profesora, ha sido sólo a partir de mi vinculación con el grupo de investigación ESFERA⁶ en donde las relaciones educativas han cobrado centralidad. En nuestras reuniones he encontrado el modo de ponerlas en palabras, de hacerlas presentes en escritura, permitiéndome descubrir el sentido genuino de mi práctica como formadora. Este movimiento interior me ha llevado a la necesidad de volver a pensar la formación docente en el marco de mi investigación.

1.2. La Formación Docente como texto y contexto en el que se inscriben mis inquietudes

Recuperar mi trayectoria vital y profesional para situarme en el planteamiento de mi investigación, me ha llevado a realizar un esfuerzo de apertura a múltiples registros para re-pensar mis propias experiencias como formadora, detener las urgencias para percibir, sentir, mirar y escuchar lo que en ellas acontece y dejar emerger nuevas preguntas. Tomar como objeto de indagación la realidad social y educativa en la cual una misma está comprometida demanda considerar la tensión implicación-distancia⁷, compromiso-

⁶ Grupo de Investigación consolidado ESFERA, Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. Reflexión y Acción, en el cual he participado desde mi investigación de tesis doctoral en la UB, coordinado por el Dr. José Contreras.

⁷ Ardoino, J. (1993; 2005) sostiene que las ciencias del hombre y de la sociedad oscilan entre dos paradigmas: el de la ex-plicación que busca la simplificación y transparencia del objeto, y el de la im-plicación cuyo acercamiento al objeto se inscribe en la complejidad y reconocimiento de la opacidad de las prácticas sociales. Trabajar las implicaciones del investigador o del práctico no podrá realizarse desde una perspectiva de transparencia, sino que ello pasará necesariamente por la referencia a terceros, a otras miradas, por la presencia efectiva, por la mediación de tales alteraciones. "La implicación no puede pensarse más que en la temporalidad, en relación con la historia, con la vivencia, en diferentes formas de memoria porque es del orden de lo replegado (sobre sí mismo). Es entonces cuando la elucidación, la explicitación, substituyen a la explicación; el trabajo sobre las implicaciones (del práctico, del investigador, de los sujetos-objetos de conocimiento) pone siempre en acción una aproximación hermenéutica". Por su parte Barbier R. (1977) distingue tres ámbitos donde ocurre la implicación del investigador: el psico-afectivo, el histórico-existencial, el estructural-profesional.

distanciamiento⁸ y asumir los riesgos de enfrentarnos a los problemas epistemológicos que nos advierte Bourdieu cuando refiere

“[...] a la dificultad particular de la ruptura con la experiencia nativa, originaria y de la restitución del conocimiento obtenido al precio de dicha ruptura. Uno sabe qué obstáculos representan para el conocimiento científico tanto el exceso de proximidad como el exceso de distancia y la dificultad de instaurar esa relación de proximidad rota y restaurada que al precio de un largo trabajo sobre el objeto pero también sobre el sujeto de la investigación permite integrar todo aquello que no se puede saber a menos que uno lo sea y todo aquello que no se puede o no se quiere saber porque uno lo es. [...]” (Bourdieu, P., 1984:11)

Mi desafío entonces como investigadora, ha sido y es asumir esa difícil relación entre proximidad rota y restaurada que me permita integrar aquellos saberes que he logrado sedimentar en mí desde mi condición de *ser* profesora formadora de docentes, y a la vez todo aquello que ha quedado oculto o solapado en zonas de opacidad y que es necesario des-velar, aquello que no puedo o no quiero llegar a saber justamente porque estoy implicada en la complejidad de las prácticas de formación.

Desde mis vinculaciones en esas prácticas profesionales puedo afirmar a modo de certezas provisorias, que la formación docente constituye un campo intelectual, político y de práctica altamente controvertido. Tradiciones, instituciones, sujetos, saberes, formas de hacer, son desafíos para apuestas diferenciales sobre los imaginarios para la educación de las nuevas generaciones.

La configuración histórica del magisterio, como cuerpo especializado simbólicamente autorizado de transmisión cultural ha sido y es, en las

⁸ Elías, N. (1990) “Compromiso y distanciamiento”. El autor refiere a una dialéctica del distanciamiento y el compromiso por medio del cual el investigador accede a la construcción del conocimiento, siempre y cuando logre equilibrar los dos extremos de esa relación epistemológica, con lo que Elías abrió el camino para superar la aparente contraposición entre sujeto y objeto de conocimiento.

últimas décadas, objeto de interpelación por su inscripción en escenarios atravesados por profundas e inéditas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. La compleja trama de entornos turbulentos, alta fragmentación y exclusión social y la configuración de nuevas subjetividades, pone en cuestión el lugar legítimo de la escuela como espacio de pasaje de la cultura a las nuevas generaciones, y ello se proyecta a la docencia, a sus prácticas, saberes de oficio y referencias conceptuales; en consecuencia, a las huellas y sentidos que se trazan en los procesos de transmisión⁹.

Restituir en el discurso de la formación docente, en las políticas que se diseñan en su nombre, en las condiciones bajo las cuales se despliega su trabajo y en las prácticas de enseñanza un lugar de producción intelectual y de instrumentación metodológica para asumir las múltiples dimensiones inherentes a nuestra vida profesional; pero fundamentalmente restituir un lugar para pensar comprometidamente el sentido primigenio de la educación como apertura a la alteridad, restituyendo su genuino sentido humano, me convoca a interrogar las formas de entender los procesos de formación.

En la escala de las políticas para el sector, frente a estos profundos cambios en el contexto socio-económico de la globalización, en las últimas décadas del SXX (en los '80 en España, y en los '90 en Argentina) hemos asistido a un proceso de internacionalización de reformas de los sistemas educativos con eje en la transformación de los contenidos curriculares, la estructura organizativa del sistema escolar y de las escuelas en particular, y la necesidad de un cambio sustancial en la formación docente inicial y permanente. Dada la relevancia que se concede al profesorado para la concreción de los cambios que impulsan tales reformas, paralelamente a las mismas se concretan políticas de transformación del sistema formador: cambios en la normativa, en instituciones y agentes que contribuyen a regular el

⁹ Recupero aquí las notas distintivas del campo de la formación docente que hemos desarrollado en coautoría con Adela Coria, Celia Salit, Patricia Gabbarini, Falconi O. en el Módulo 3: Enfoques y tendencias en la Formación Docente. Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. UNC.

trabajo docente mediante nuevos planes de estudio, exigencias diferentes de certificación y acceso a la profesión y redefinición de la carrera docente, desde la retórica de la profesionalización; lo que más tarde deriva en la intensificación del trabajo docente y el desplazamiento de su lugar como creador de saberes y conocimientos pedagógicos.

Diversos autores¹⁰ coinciden en reconocer la escasa incidencia de las reformas y contrarreformas de los planes de formación del profesorado en las prácticas de las universidades e institutos superiores de formación. La descontextualización y atomización del currículum de formación centrado en las disciplinas, con una estructura aplicacionista (propia de la racionalidad técnica) de fuerte escisión teoría-práctica, con disciplinas teóricas de formación general ubicadas en el inicio del trayecto, y espacios curriculares correspondientes a “las Prácticas” en la finalización de la carrera, sumado a ello la mimetización con el nivel educativo para el que se forma, generan irrelevancia y pérdida de sentido educativo de los contenidos, procesos y relaciones implicadas, y no garantizan el desarrollo de las cualidades humanas personales y profesionales que permitan a los futuros docentes desempeñarse en el complejo y cambiante escenario de las prácticas docentes. En consonancia con estos planteos, la extensa producción teórica con base en investigaciones en el aula, dan cuenta del bajo impacto de la formación inicial frente a las resistentes huellas de la biografía escolar de los estudiantes que luego son reforzadas acríticamente en la socialización profesional.

Sin embargo, en relación a tales evidencias, considero necesario enfatizar los recaudos en la lectura que los formadores realicemos de las mismas, en el sentido de no provocar un pensamiento

¹⁰ AAVV (2010): Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. “Reinventar la Profesión Docente” N° 68 (24,2) Coord. A. Pérez Gómez. AUFOP. Zaragoza, España.

En el contexto argentino, autoras como Flavia Terigi, Gabriela Diker, Cristina Davini, Marta Souto, Alicia Camilloni, Edith Litwin, Gloria Edelstein, desde sus producciones teóricas, investigaciones y propuestas de innovación en las prácticas de la formación de docentes, han expresado su distancia respecto a estas tendencias de los movimientos de reformas.

ultrageneralizador que dilematice el contexto y propuesta de formación entre universidad –formación académica- y centros escolares – formación práctica-, generando una falsa polarización con tendencia a tensar la vara hacia el extremo opuesto: del academicismo irrelevante de la universidad a la práctica reproductora de la socialización en el lugar de trabajo docente en las escuelas y aulas. Tendencia que provocaría nuevamente una deficiente formación personal y profesional de los docentes¹¹.

La inquietud por los efectos de esta polarización –no claramente formulada en su momento- pero sí vivenciada en las múltiples demandas de mis estudiantes frente a la inminente inserción en las instituciones para realizar sus prácticas, me ha llevado a la constante búsqueda de otros modos de enseñar el oficio docente más allá de la transmisión disciplinar desligada del propio hacer.

La experiencia en el equipo docente de la cátedra de Prácticas Docentes (prácticum) en la UNC, ha sido fuente de vínculos con numerosas instituciones y profesores preocupados en esta búsqueda -según lo he relatado en el punto anterior-, y hemos compartido la apuesta de pensar y desarrollar propuestas de formación en el oficio que pongan el eje en las prácticas, su análisis y reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva¹², recuperando las biografías y trayectorias de los estudiantes, dando lugar a las prácticas en las aulas desde diferentes dispositivos metodológicos que permitan a los futuros maestros pensar-se como docentes, siendo estudiosos de sus enseñanzas, pudiendo argumentar

¹¹ Kennet Zeichner advierte también acerca de este movimiento pendular en la desconexión entre universidad y centros escolares como contextos de formación docente, y analiza diversos programas alternativos en EEUU que desde la creación de “terceros espacios híbridos” representan una nueva epistemología de la formación, al converger el conocimiento académico y práctico con el conocimiento de la comunidad en una relación más igualitaria para promover el aprendizaje de los maestros en formación. Zeichner K. “Nuevas Epistemologías en formación del profesorado” en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2010) Óp. cit.

¹² Propuesta de Gloria Edelstein, profesora titular plenaria de dicha cátedra. Para más detalles consultar Edelstein, G. (2011) “Formar y Formar-se en la Enseñanza”. Bs. As. Ed. Paidós.

las razones de sus acciones y decisiones, e indagando las consecuencias sociales y éticas en las personas implicadas en la mismas.

En relación a estas cuestiones, y retomando el planteo inicial respecto a mi desafío como investigadora de asumir la relación entre proximidad rota y restaurada con mi experiencia nativa de formadora, me pregunto acerca de los saberes que los formadores de docentes necesitamos para enseñar el oficio, preocupados por desarrollar en nuestros estudiantes esa actitud pensante con su propia experiencia personal y escolar, un preguntarse por el sentido educativo de ciertas rutinas y esquemas de percepción y acción internalizados, así como por las regulaciones institucionales y los condicionantes socio-históricos más amplios en donde nuestro oficio docente se significa como práctica social, ética y política.

Como he anticipado en el apartado anterior, mi experiencia en la comunidad de prácticas y pensamiento del grupo ESFERA, ha abierto nuevas perspectivas y enfoques para pensar la enseñanza de la enseñanza. Volver a preguntarnos, preguntarme, acerca de qué es lo que forma en la formación de docentes, es indagar por el sentido de nuestras acciones y prácticas formativas, y desde ellas qué relaciones promovemos entre el *saber* que “enseñamos” a los estudiantes en formación y el *ser docente*. Como sostiene Contreras, J. (2010) esto nos remite a considerar la naturaleza y dimensiones de los saberes para la formación, y cuáles de ellos permiten, más allá de su comprensión y adquisición, vivir en los estudiantes y en uno mismo, una experiencia de trans-formación. Experiencia, en palabras de Larrosa, J. (2009), como *aquello que nos pasa, que nos con-mueve en lo íntimo, que nos involucra en la búsqueda y atribución de un sentido desde nosotros mismos a ese “ser docente”*.

En consonancia con estos planteos, la enseñanza del oficio de enseñar, no se sostiene únicamente en la transmisión de conocimientos académicos formalizados, cabe preguntarse entonces

qué otros saberes nos demandan los procesos formativos y cuál es su vinculación con los conocimientos disciplinares, para vivenciar el núcleo central del trabajo docente: la relación entre lo que somos y lo que sabemos, entre experiencia y saber, explorando en nuestro bagaje experiencial vital aquello que nos pone en movimiento, pero también aquello que nos obtura, para generar el encuentro entre personas, la apertura a la relación con los otros y las otras –estudiantes- y con lo otro –saberes y conocimientos de la formación-. Cuáles son los saberes que nos permiten trabajar esta dimensión de apertura y confianza como sentido genuino de lo educativo, y la disposición personal a pensar lo que sabemos y lo que somos para proyectarnos y vivirnos como docentes, tanto en nosotros mismos como en nuestros estudiantes.

El planteo de estos núcleos de preocupación en la formación del profesorado me lleva a considerar la especificidad de las prácticas docentes del formador de docentes en las aulas universitarias. En tanto prácticas de la enseñanza del oficio de enseñar, su particularidad reside en que los formadores estamos permanentemente trabajando en un meta-nivel respecto al objeto de la formación: las prácticas docente. En nuestras clases universitarias provocamos constantes remisiones a “la clase” “el aula” “relaciones educativas de docentes y alumnos con saberes y conocimientos” en la “institución escolar”. Remisiones, referencias a múltiples clases y aulas que recuperamos desde la memoria de nuestra biografía escolar –la nuestra y de nuestros estudiantes-, y remisiones a clases y aulas pensadas, proyectadas, imaginadas en el nivel educativo para el que se forma (infantil, primaria, secundaria). En este sentido, nuestra labor se desarrolla con “alumnos/as” jóvenes y adultos, que se han definido profesionalmente a “ser docentes” es decir maestros/as y profesores/as cuyos “alumnos” serán niños/as y adolescentes. Aunque parezca una obviedad, es importante advertir que este rasgo puede ser fuente de solapamientos, conflictos y contradicciones cuando el formador no logra explicitar a sus estudiantes, las semejanzas y diferencias que connota, es decir,

cuando en sus clases no logra objetivar con sus estudiantes este pasaje de “ser alumnos” en formación a empezar a vivirse como “docentes”, evitando la mimetización con el nivel para el que se forma, lo que se traduciría en una banalización y didactización¹³ de la propuesta formativa. Así mismo, este rasgo tiene una potencialidad heurística si el formador desde su intencionalidad didáctica otorga centralidad al análisis de la experiencia conjuntamente vivida en la clase, y expone su “práctica” para ser deconstruida con los estudiantes, invitando a elaborar hipótesis e inferencias acerca de sus acciones y decisiones, llenando de sentido los contenidos y problemáticas de la enseñanza, interpelando a los estudiantes a posicionarse como docentes en las preguntas por las razones y sentidos de esa práctica compartida; y desde ese diálogo encontrar las mediaciones necesarias para pensar las singularidades de esas problemáticas en las clases del nivel educativo para el que se forma. En esa dirección el formador favorecería la enseñanza de la didáctica y las disciplinas del campo pedagógico haciendo didáctica, trabajando “la clase” dentro de la clase, incorporando las narrativas meta-analíticas como una nueva construcción a la manera de transparencias que permiten una nueva mirada, al decir de Litwin, E. (1997), que deja de hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato que cobra vida independientemente de la clase.

Desde la consideración de estos rasgos distintivos, la enseñanza del oficio de enseñar involucra al formador a tensar la realidad de las prácticas docentes en su doble sentido, *como objeto de conocimiento y saber, y como campo de intervención*. El trabajo en estos dos planos de análisis complementarios, enfrenta al formador a sucesivas focalizaciones y descentraciones sobre los mismos, haciendo explícito a los estudiantes sus conexiones y particularidades, lo cual permitiría un abordaje de las relaciones experiencia-saber en cada plano, superando la dicotomía teoría-práctica.

¹³ Gloria Edelstein utiliza la expresión “didactizadas” para referir a resoluciones de corte instrumental en la enseñanza, que acotan y banalizan el sentido de las propuestas didácticas, particular cuando éstas remiten al trabajo en el aula.

A su vez, este rasgo distintivo de la formación, me lleva a plantear ciertos recaudos en el uso de los términos en el presente informe para referir a los sujetos de las prácticas docentes en cada nivel educativo: en el contexto de la formación del profesorado utilizaré los términos de “formador/a” o “profesor/as” y “estudiante”, en el nivel educativo para el que se forma referiré a “maestro/a” y “alumno/a”; manteniendo las categorías “*docente*” y “*alumno/a*” como constructos pedagógicos-didácticos más amplios para significar cuestiones y problemáticas generales en ambos niveles.

En este proceso que estoy transitando sobre el objeto pero también sobre mí misma como sujeto de la investigación, en este movimiento de implicación-distancia¹⁴ se puede evidenciar que ya estoy anunciando, anunciándome, las preocupaciones e inquietudes centrales que han orientado mi estudio, suscitadas en mi relación pensante con mi experiencia formativa y profesional.

1.3. Las inquietudes cobran presencia: de las preguntas iniciales al problema de investigación

Esta tesis ha significado un proceso de creación que tiene sus orígenes hace tiempo ya, en la historia de relaciones que he entramado en mis prácticas docentes como formadora del profesorado para los distintos niveles educativos, y en el pensamiento que esas relaciones -con otras y otros- mediadas por el saber, han despertado en mí.

¹⁴ La elucidación de la propia implicación como investigadora sólo es posible por referencia a terceros, por la mirada, la palabra y la escucha de otros/as, y en este sentido quiero explicitar mi reconocimiento a los aportes teórico-metodológicos de los profesores y profesoras de los seminarios del Máster y de mi director-tutor: en el acompañamiento de José Contreras, Remei Arnaus, Montse Ventura, Asun López y José Luis Medina encontré nuevas preguntas y pistas para pensar y pensarme en la experiencia investigativa, pero fundamentalmente encontré en ellos y ellas el gesto simbólico de la confianza y la apertura a la alteridad. Gestos insoslayables para soportar la ruptura y asumir el desafío de re-crearme. También el encuentro con mis compañeros del seminario de tesis “Huerting” se constituyó en fuente de diálogos fecundos, emociones y sentimientos compartidos.

La complejidad y singularidad que supone *enseñar el oficio de la enseñanza* en el Practicum, o en un seminario-taller de Prácticas Docentes y Residencias, como le llamamos en Córdoba, Argentina, ha abierto mi mirada y mi escucha a los diversos escenarios institucionales y a los sujetos comprometidos en esta tarea (profesores y estudiantes de institución formadora, maestros y alumnos de instituciones de prácticas, o co-formadoras).

El pensar en presencia (Zamboni, C., 2006; 2009) en torno a esta diversidad de relaciones, el diálogo fecundo con profesoras y estudiantes con quienes he compartido un espacio de encuentro y escucha atenta, coordinando diversas propuestas de formación inicial y permanente, me han conducido a iniciar esta investigación, fruto de los interrogantes que mis prácticas docentes y prácticas investigativas previas han suscitado en mí.

Estar inmersa en el mundo educativo como profesora formadora de formadores, como mujer y como madre, ha configurado un lugar privilegiado para abrir la mirada, y evidenciar las cuestiones recurrentes, que con ciertas singularidades, perduran en las clases de primaria, secundaria, e incluso en la universidad: docentes centrados en su asignatura, con respuestas “estelares” a los requerimientos de padres, y cumpliendo formalmente las actividades que plantean sus directivos. Docentes que “aprenden a jugar el juego que allí se juega”, sorteando las normativas o apelando a ellas como justificación y resolución burocrática de su quehacer. Docentes que ven cuestionada su autoridad pedagógica y buscan sostenerla sólo desde la reproducción del currículum y los textos escolares, y la imposición de disciplinamiento desde la evaluación-control. Docentes que corren de un centro escolar a otro para reunir un salario digno, que no tienen un contrato permanente, o que cambian de centro escolar varias veces en el año por suplencias o sustituciones. Pero también docentes que se apasionan por su tarea: acompañar a niños/as y jóvenes en sus aprendizajes, que les plantean situaciones que abren su curiosidad y deseo, docentes que vivifican los contenidos y recrean el currículum,

porque se abren al encuentro con la vida de esos niños y niñas, y no ven en ellos sólo un “alumno genérico neutro” a quien traspasar contenidos en una relación de exterioridad. Niños y niñas, jóvenes que en uno u otro caso, van desplegando una relación con el conocimiento y el saber, más utilitaria y ajena, o más comprometida implicándose en la búsqueda de comprensión de su mundo desde los conocimientos que recrean en el aula, y en ello van forjando su subjetividad, sus propias visiones acerca de lo que es conocer o saber, van conformando un modo de ser y pensar su propia subjetividad y su relación con otros y con el mundo.

El contexto de avance desenfrenado del neoliberalismo en las últimas décadas, que penetra capilarmente en todos los órdenes de la sociedad con su lógica de mercado, afectando los modos de relación con el saber, me ha interpelado como pedagoga y formadora de docentes, ante las tensiones que viven a diario mis estudiantes-residentes en sus prácticas en los institutos y escuelas.

Las inquietudes que me vienen acompañando hace tiempo en mis prácticas y experiencias desde estas tensiones entre lo que los practicantes pretenden en sus prácticas, lo que las escuelas demandan, y aquello los formadores proponemos como horizonte de sentido en la formación de docentes, me involucran en los desafíos de explorar los vínculos entre los conocimientos disciplinares pedagógico-didácticos y los saberes que la vida en las aulas reclama a mis practicantes, y a mí misma como formadora de formadores. Inquietudes y desafíos que van cobrando fuerza de primeras preguntas con las que vivo y doy sentido a la formación.

¿Cuál es la formación que necesitan mis estudiantes para afrontar las vicisitudes de las prácticas en contextos escolares reales, por tanto impredecibles? ¿Cuáles son los conocimientos y saberes que sostienen y fundamentan esta formación, cuál es su naturaleza y sus vínculos? ¿Qué relaciones establezco entre los saberes disciplinares del campo pedagógico y mis experiencias como formadora al momento de orientar y acompañar a los practicantes en sus prácticas docentes?

Volver a mirar estas inquietudes que surgen de mi experiencia como formadora, su relación pensante y dialógica con quienes he compartido mis prácticas, me conduce en este viaje desde la exterioridad que entraña toda experiencia, a la interioridad, como pasaje-pasión de reencuentro y retorno sobre sí. Un tiempo y espacio de serenidad y silencio activo¹⁵ distanciada de la vertiginosa vida universitaria, cierta quietud otorgada por esta estancia de beca doctoral, que ha brindado las condiciones para religarse con una misma, abrir nuevas preguntas y desplegar un movimiento interior, de comprensión de sí, el cual muy pronto se entrelaza en un movimiento intersubjetivo de la comunidad de pensamiento y de prácticas que cobra vida y presencia en cada encuentro del grupo de investigación ESFERA. Afortunadamente he sido acogida por el grupo para participar en los inicios de mi investigación, y allí me he embarcado en un nuevo movimiento (travesía a la exterioridad) que me lleva al encuentro con dos profesoras del profesorado, Asun López Carretero y Montse Ventura Robira, quienes me han abierto las puertas de sus aulas, y las páginas de sus historias de vida, para iniciar mi indagación.

De esta manera, aquellas primeras inquietudes que sostienen e interpelan mi práctica docente en la *enseñanza de la enseñanza*, ahora se abren a nuevos sentidos que la vida en las aulas de Asun y Montse me revelan. Cabe destacar que el contexto de emergencia y resignificación de estas preguntas, ya no es el practicum en mi país, sino las aulas de formación en asignaturas teóricas de los dos primeros

¹⁵ Paulo Freire refiere a esta noción en un encuentro entre educadores populares en un poblado lejano de Costa Rica, recuperando testimonialmente su experiencia de un taller de alfabetización popular y salud en Guinea (Cartas a Guinea Bissau), en la cual un anciano campesino que había permanecido en silencio durante semanas, el último día del taller hizo una síntesis explicativa de todos los temas que se habían tratado en ese tiempo. Ante la sorpresa de sus compañeros que expresaron que no conocían aún su voz, el anciano contestó *“No, yo estaba en silencio, en un silencio activo”*. De esta manera, refiriéndose a esta anécdota suya, Freire dio una lección acerca del sentido de la participación popular (ver prólogo en *Pedagogía de la Esperanza*). Es este sentido de *silencio activo* el que recuperé en mi necesidad de serenidad y quietud imprescindible para el reencuentro con una misma, en el movimiento de interioridad para *partir de sí*.

años de la carrera de grado de infantil y primaria en la Facultad de Formación del Profesorado¹⁶, de la Universidad de Barcelona.

Emergen así las preguntas que sostienen el inicio de mi investigación y se re-significan en el transcurso de mi relación *con* el mundo educativo de las profesoras:

- ¿Qué significa *enseñar a enseñar* en la formación inicial de docentes en las aulas universitarias?
- ¿Cuáles son los saberes pedagógicos que requiere a las formadoras de docentes la *enseñanza de la enseñanza*?
- ¿Cuáles son las dimensiones y cualidades de los saberes que despliegan las formadoras en sus prácticas docentes?
- ¿Cómo se expresa o cobra presencia el saber de la experiencia en sus clases?
- ¿Qué lugar otorgan las formadoras a sus saberes de la experiencia en la creación de la relación educativa que sostiene su quehacer en la *enseñanza del oficio de enseñar*?
- ¿Cómo relacionan las formadoras sus saberes de la experiencia con los conocimientos disciplinares del campo pedagógico-didáctico en sus clases?
- ¿Cuáles son las mediaciones que las formadoras promueven en sus estudiantes para abrir en ellos la exploración de sus saberes de la experiencia acerca del sentido de “ser maestros”?
- ¿Cuáles son las principales limitaciones y potencialidades de sostener una propuesta de enseñanza basada en el saber de la experiencia en las aulas universitarias?

Cabe señalar que estas preguntas iniciales sólo anticipan una primera aproximación al problema que me interesa indagar junto a las profesoras. Por esta razón considero importante desarrollar cómo pienso y concibo la problemática de investigación, pues en ese proceso han ido surgiendo nuevos interrogantes vinculados a los modos de acercarme, de mirar y escuchar el fenómeno que pretendo estudiar, es

¹⁶ En mi investigación he acompañado a Asun y Montse durante los cursos 2012-2013 en la Facultad de Formación del Profesorado, hoy Facultad de Educación. UB.

decir, su singularidad reclama la exploración de otros modos de abordaje investigativo. Estas preguntas son las que sostienen y orientan mi búsqueda de caminos metodológicos que profundizaré en el Capítulo III.

1.4. Del movimiento interior al problema de investigación

No es fácil definir el problema de investigación. Como ya he expresado en el Prefacio “no se puede asignar un simple nombre o sustantivo a todo un complejo proceso”... proceso del objeto de indagación en sí, y proceso interior subjetivo que he vivenciado desde mi trayectoria y desde la experiencia compartida en los seminarios del Máster, con la intención de dilucidar con más claridad aquello que hace tiempo me pre-ocupa en mis prácticas como formadora.

Esta dificultad de nombrar, se agudiza cuando lo que se pretende indagar no es un objeto físico, concreto, anterior y exterior al sujeto, fácilmente identificable, mensurable y predecible, éstas son pretensiones de conocimiento propias de la epistemología positivista y el paradigma de la simplicidad (Morin, E., 1998; Medina, J. L., 2008), que buscan la explicación causal de la realidad orientada a la elaboración de leyes generales que permitan prescribir las prácticas, al tiempo que uniformiza y homogeniza la realidad multidimensional al formular juicios totalizantes sobre la base de la proximidad o alejamiento-desviación de parámetros prefigurados.

Por el contrario, lo que he pretendido indagar es parte de la realidad social y las prácticas educativas, que no admiten esa pretensión objetivista de la racionalidad técnica, pues no logra captar la riqueza de la acción humana como práctica intencional productora de significados sociales y sentidos subjetivos, que demanda una epistemología hermenéutica interpretativa para comprender las perspectivas de los sujetos implicados en tales prácticas, sus historias y trayectorias, su contexto socio-histórico y su proyección a futuro.

La multiplicidad de dimensiones que caracterizan la docencia y la enseñanza como prácticas sociales y humanas, complican su abordaje, los problemas no se encuentran claramente definidos, es necesario develarlos, dilucidarlos, construirlos desde las situaciones reales que a menudo se presentan ambiguas y polifacéticas. Ello supone para mí el desafío a transitar la apertura de nuevos caminos y atajos, nuevos modos de nombrar, -antes que prefigurar el punto fijo al que pretendo llegar- para acceder a la experiencia educativa de formadores y formadoras y los saberes que en diálogo con ellos y ellas he logrado explorar y construir.

Mi preocupación como formadora de docentes y como investigadora, me ha motivado a indagar:

“la Relación Experiencia y Saber en la Formación Docente en las aulas universitarias. ¿De qué modo formadoras y formadores se orientan por el sentido del saber de la experiencia en sus prácticas docentes para enseñar el oficio de enseñar?”.

La pregunta por la relación Experiencia-Saber pone en el centro la reflexión sobre el sentido educativo de la formación. La tarea del formador y de la formadora es preparar a los estudiantes para desempeñarse en la docencia, para “ser docente”, guiados por la intención de que la práctica profesional de los futuros maestros se configure en “*experiencia*”, es decir que cada docente pueda asumir su modo de ser y hacer docencia como una disposición a vivir los acontecimientos educativos en cuanto que subjetivamente vividos, desde la implicación personal que desencadena el encuentro con los otros y las otras, con lo otro; *experiencia* al decir de Larrosa como la posibilidad de que algo “nos pase”, como un dejarse decir y tocar por la presencia del otro, como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos. José Contreras y Nuria Pérez de Lara afirman:

“[...] la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada los acontecimientos vividos y a lo que significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te deja huella. [...]”. (Contreras, J. y Pérez de Lara, N., 2010:24)

Esta noción me permite tomar distancia de la educación y la enseñanza como una serie de técnicas y procedimientos derivados de conocimientos formalizados, permite el pasaje de entender la enseñanza como un “hacerle algo a alguien” a “hacer algo **con** otros” como nos recuerda Contreras, J. (2010); y en esa vivencia compartida estar atentos, con receptividad activa, para explorar qué nos requiere cada situación concreta para ser re-pensada en su novedad, en su singularidad y diferencia. Esta visión de la educación y la enseñanza como experiencia restituye a la tarea docente su dimensión ética y política, al reclamar en las personas implicadas la permanente pregunta por las consecuencias de nuestro obrar en los otros y en nosotros mismos.

Así pues, lo que hace que una vivencia se configure en experiencia, es la actitud pensante acerca de su sentido o sinsentido, su novedad, aquello que no me deja indiferente, y me reclama cada vez la exploración de su significado en situación. Esta disposición a la pregunta y la reflexión va generando un *saber* ligado a la propia implicación en el acontecer de las cosas, un saber propio que no siempre podemos o sabemos expresar. Las palabras de Luigina Mortari ayudan a esclarecer esta relación entre *experiencia* y *saber*:

“[...] la experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida [...]” (Mortari, L., 2002:155).

Sin embargo, la autora sostiene que el modo habitual por el cual las personas intentan dar razones de su ser y estar en el mundo, es recurriendo a saberes del sentido común y a los saberes de los expertos. Semejante tendencia pendular también se ha expresado en los programas de formación del profesorado: del academicismo irrelevante en la universidad a la socialización reproductora en los centros escolares, tendencia de la que he planteado los recaudos necesarios en el apartado anterior.

Dada la dificultad para generar propuestas de formación que inviten a los estudiantes y formadores a confiar en los propios saberes que emergen de su relación pensante con la experiencia, mi preocupación se ha orientado a indagar los saberes de la experiencia que sostienen la práctica docente de un grupo de formadoras que reflexionan sobre los saberes de experiencia en la formación del profesorado.

Retomando la inquietud inicial acerca de la relación entre los saberes que enseñamos a los estudiantes y el “ser docente”, me interesa avanzar en la comprensión de las mediaciones que los formadores propiciamos entre ser y saber, entre las disciplinas del campo pedagógico-didáctico y el ser docente, mediaciones que se sustentan en la experiencia y en el saber de la experiencia como búsqueda siempre renovada por el sentido y los criterios de significación de nuestras acciones y decisiones educativas, aquello que permite vivirnos y pensarnos como docentes. Mediaciones que permitan crear en la clase las condiciones para que cada estudiante conecte con su propio bagaje y trayectoria vital en busca de su propio sentido a lo educativo, es decir, mediaciones que habiliten en las aulas de la formación un lugar para la experiencia, como apertura a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber, pero fundamentalmente como lugar para el encuentro y las relaciones educativas como experiencia de la alteridad, como otras formas de relación con otros y otras, y consigo mismo, como fuente en sí de saber y de ser.

El propósito de este estudio ha sido y es explorar los saberes de experiencia de las formadoras Asun y Montse, sus dimensiones, contenidos y cualidades distintivas, y su incidencia en la elaboración de las mediaciones necesarias para configurar la clase como experiencia formativa. Y en estrecha vinculación a ello, me interesa particularmente indagar la *relación contenido-forma* en la enseñanza del oficio de enseñar desde el sentido de la experiencia, como modo de expresión-concreción en la configuración didáctica de la clase, de la *relación contenido-método*, Domjan, G. y Gabbarini, P., (2006) que sostiene y fundamenta la propuesta teórico-metodológica de formadoras y formadores. Considero especialmente relevante incorporar estas categorías centrales de la Didáctica, desde la preocupación por generar en las prácticas formativas un lugar para vivenciar y reflexionar acerca de las tensiones inherentes de la enseñanza, y la pregunta por la vinculación de los saberes de experiencia en la continuidad o ruptura entre forma-contenido.

La inquietud por la *relación contenido-forma forma-contenido* ya se puede entrever en las cuestiones emergentes de mi recorrido en la aproximación al tema de investigación, es una preocupación que me ha acompañado en toda mi trayectoria y que hoy se renueva en la pregunta por la vinculación entre *experiencia-saber, ser y saber* en la formación de docentes, y la necesaria coherencia entre lo **que** enseño y **cómo** lo enseño.

La enseñanza de un contenido reclama al docente un posicionamiento respecto a las perspectivas y enfoques epistemológicos de los campos disciplinares en los que el contenido se inscribe, ello orientará la búsqueda de las formas metodológicas más pertinentes a la concepción de ese contenido. Así mismo, también la forma incidirá especialmente en la asignación de sentidos a ese contenido por parte de los alumnos y estudiantes, es decir la organización y secuencia de las tareas, actividades y el formato o soporte desde el cual se presenta el contenido, posibilitan diferentes modos de tratamiento del mismo, e inciden en los procesos de pensamiento que activan, pero

fundamentalmente me interesa destacar su incidencia en los modos de relación que habilitan en entre docente y alumnos en torno a esos contenidos y saberes, recuperando el sentido genuino de la relación educativa como apertura y confianza al otro.

Plantear la necesidad de atender a la relación *contenido-forma forma-contenido* en la enseñanza, supone reconocer y advertir que el contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido¹⁷. Por tanto, no es forma vacía, sino que en sí misma lleva un mensaje, a veces coherente y otras veces contradictorio respecto a la lógica del contenido. La presentación del contenido en diferentes formas le da significaciones diferentes y lo altera como tal. Así pues, el contenido se transforma en la forma, y la forma también es contenido.

Dadas las preocupaciones e inquietudes centrales que sostienen mi investigación: la relación experiencia-saber en la formación de educadores, los saberes de experiencia de formadores y formadoras y su incidencia en la elaboración de las mediaciones necesarias para configurar la clase como experiencia formativa, su vinculación con la continuidad o ruptura entre contenido-forma; en concreto mi estudio se ha orientado en el siguiente propósito y las intencionalidades que se derivan del mismo:

- Indagar y comprender la “*enseñanza de la enseñanza*” en la formación inicial del profesorado, desde las *relaciones entre experiencia y saber* que los formadores/as propician en sus mediaciones con los estudiantes, con el saber pedagógico y el conocimiento disciplinar, y con la cultura institucional.

¹⁷ Esta problemática de la relación forma-contenido es trabajada por Verónica Edwards en su investigación doctoral, donde indaga la existencia material del conocimiento que se transmite en las escuelas, su estudio lo realizó en escuelas primarias de Chile en la década del 80. El informe de esa investigación se condensa en un artículo mimeografiado titulado “*El Conocimiento Escolar como lógica particular de apropiación y alienación*”. Sus aportes me han acompañado en mis preocupaciones por la formación del profesorado, y desde ellas los he resignificado.

- ✓ Explorar la especificidad de los saberes de experiencia de dos formadoras de docentes: sus dimensiones, contenidos y cualidades.
- ✓ Indagar el “lugar” de los saberes de experiencias en las propuestas metodológicas de las formadoras, es decir, cuándo y cómo conectan o incorporan sus saberes de experiencia para la enseñanza de la enseñanza.
- ✓ Analizar los modos en que las formadoras caracterizan su saber de experiencia, y la forma en que son desplegados en sus prácticas de enseñanza.
- ✓ Indagar las vinculaciones que las formadoras establecen entre sus saberes de la experiencia y los conocimientos académicos pedagógicos en la enseñanza de la enseñanza.
- ✓ Identificar y analizar las mediaciones que las formadoras promueven en sus estudiantes para abrir la exploración de sus saberes de la experiencia en tanto “futuros maestros”.
- ✓ Indagar las posibilidades y las dificultades que se presentan en las aulas de formación al desarrollar una propuesta de enseñanza incorporando los saberes de la experiencia.
- ✓ Reivindicar el valor de los grupos de pensamiento y de prácticas como espacios privilegiados para la indagación y reflexión acerca del sentido educativo del trabajo docente.

Estos propósitos orientan el abordaje de la problemática, haciendo focalizaciones progresivas en dos escalas: intersubjetiva-grupal: el grupo de pensamiento y de prácticas ESFERA, y a escala individual: la vida en las aulas de Asun y Montse. De este modo, el *saber de la experiencia* en la *enseñanza de la enseñanza* cobra presencia singular

en el encuentro con el mundo educativo de las profesoras y sus estudiantes.

1.5. Juegos de focalizaciones para el abordaje de mi estudio

La indagación de las preocupaciones centrales planteadas las he realizado en el estudio a dos profesoras formadoras de docentes, Asun y Montse que desde sus inquietudes por los saberes de experiencia han conformado (junto a otros y otras docentes) un grupo de autoformación para reflexionar acerca del sentido de la experiencia en la formación de educadores, ESFERA, en el cual también he participado como investigadora desde mi tesis.

Por la complejidad inherente a los procesos que he indagado, en el foco del estudio he reconocido dos instancias o escalas que se significan y redefinen mutuamente: instancia o escala intersubjetiva grupal-colectivo de formadores -Grupo ESFERA-, y la instancia subjetiva individual -dos profesoras formadoras de maestros/as, miembros del grupo, en sus prácticas de la enseñanza en las aulas, y su relación con sus actividades en el grupo-.

Para expresar el abordaje de tema, me acompaño de la metáfora del *zoom*, como representación de imágenes visuales y móviles que dan cuenta de la dinamicidad y múltiples dimensiones de los procesos objeto de indagación. El *zoom* permite representar las sucesivas y progresivas focalizaciones en la escala grupal intersubjetiva, y en la escala de los sujetos individuales, y sus relaciones en un juego de figura-fondo donde la ponderación de uno de los planos o instancias de análisis en un momento dado del estudio, se realiza sobre la base de las significaciones, sentidos y contribuciones activas de las restantes.

Este juego dialéctico *colectivo-individual, intersubjetivo grupal-subjetivo individual* para abordar los saberes de experiencia en la formación de formadores, responde a mis supuestos acerca de las prácticas de la

enseñanza concebidas como prácticas sociales, las cuales por su complejidad y problematicidad constitutivas, demandan procesos de análisis y reflexión que sólo son posibles si se asumen en espacios deliberativos y plurales que propicien instancias hétero y auto-comunicativas para abrir a diversos registros que permitan captar sus múltiples dimensiones, asumiendo las formadoras una actitud investigativa, una relación pensante con la experiencia.

En la escala intersubjetiva-colectiva focalizamos en un grupo de formadores/as de docentes de educación inicial y primaria y educación social, que se auto-convocan a explorar, estudiar e indagar acerca de los saberes de la experiencia que orientan sus prácticas de la enseñanza, espacio de reflexión e intercambio sobre la propia docencia en la formación de educadoras/es en la universidad. En la escala subjetiva-individual focalizamos en dos profesoras integrantes del grupo, formadoras que desarrollan su intervención en diferentes asignaturas de las carreras de Educación Infantil y Primaria.

El juego de relaciones figura-fondo entre las mencionadas escalas, me permite identificar los vínculos entre las instancias de autoexploración y reflexión grupal y el sentido que va configurando en cada una de las formadoras, como modo de generar una relación pensante con su experiencia, y qué indicios reconocen como efectos o consecuencias de su participación en el grupo de autorreflexión en sus prácticas de formación con sus estudiantes.

El grupo es un colectivo docente universitario autoconvocado que aborda el conjunto de problemáticas vinculadas con su quehacer en la formación del profesorado. El pensar y dialogar con otros, permite a las formadoras compartir búsquedas, deseos, invenciones, convicciones, dudas acerca de su tarea y su relación con el sentido del oficio docente que los orienta. Así mismo favorece reconocer que aquellas dificultades vivenciadas como personales, se evidencian también -con sutiles modos de expresión singular- en los relatos de sus colegas. Descubrir indicios de recurrencias e indagar sus lazos, lleva a considerar tales

dificultades en sus posibles relaciones con la propia biografía escolar y trayectoria profesional, así como con los condicionantes institucionales y sociopolíticos más amplios que influyen en su trabajo en el aula.

Este es uno de los rasgos o cualidades que destaco del trabajo al interior de un grupo de autoformación y que me ha motivado a explorar su particular modo de manifestación en el mismo: me refiero concretamente a la posibilidad que brinda para, en primer lugar, alivianar el sentimiento de culpabilidad y responsabilidad que prioriza lo individual, en una práctica social y ética como la enseñanza, condición necesaria para asumir una posición interrogativa en busca del sentido pedagógico de nuestras acciones, distanciándonos de la tendencia a la autojustificación complaciente.

Por otra parte estas prácticas grupales de autoexploración favorecen en las formadoras la creación conjunta de una cultura de trabajo colaborativo que supera los efectos propios del individualismo y aislamiento característicos de la estructura escolar del oficio docente. Rasgo que si no es vivenciado y trabajado primeramente por las propias formadoras, difícilmente se pueda resolver luego en la práctica con los estudiantes.

El colectivo docente se configura en ámbito propicio para dar lugar a la palabra y la escritura en las prácticas cotidianas explorando los saberes que las orientan, para hacer memoria de experiencias, para elaborar relatos, para lecturas compartidas y el intercambio de sus resonancias en cada quien, y otras formas de inteligibilidad de las situaciones.

En este sentido me interesa indagar cómo se va gestando en este grupo de formadores una propuesta de formación en el trabajo, en el cotidiano institucional de la universidad, imprimiendo una nueva impronta a la socialización profesional en tanto permita y opere un desplazamiento de la inmediatez y simultaneidad de la práctica de la enseñanza, un salirse del juego para volver a mirar, un tomar distancia del yo implicado en la situación, abriendo un tiempo y un espacio para

la reflexión, la autoexploración acerca de los saberes que orientan su trabajo.

Sin embargo, cabe destacar que un grupo se configura desde las intencionalidades y propósitos de sus integrantes, sus historias y trayectorias desde las cuales asignan sentidos a sus modos de participación, y a su vez, el grupo opera en un contexto institucional y socio-histórico determinado y desde el cual se ejercen regulaciones a la tarea; por ello también me he planteado tener en cuenta los modos de funcionamiento en la situación, sus modos de relación interna, sus límites, dificultades, desorientaciones, incongruencias frente a las tensiones con los modos institucionalizados de trabajo y gestión de tiempos y espacios.

Focalizando el zoom en la escala de los Sujetos, me interesa acompañar a dos profesoras formadoras de maestros/as en su proceso de autoexploración y reflexión iniciado en la instancia grupal, para identificar y analizar sus relaciones, posibilidades y límites de articulación con sus prácticas de la enseñanza en las aulas del profesorado. El estudio y comprensión de los saberes de la experiencia en el trabajo docente las ha motivado inicialmente a participar en el grupo de autoformación. Mi labor ha sido acompañar a nivel personal a cada profesora, indagando las resonancias y re-significaciones de las problemáticas abordadas a escala grupal, ayudando a poner en el centro la pregunta por *el saber que enseñamos y con el que enseñamos en la formación de docentes*, sus cualidades y dimensiones, sus posibilidades y límites de ser “enseñados” a los futuros docentes. El saber de la experiencia en tanto es un saber que se podría caracterizar por su dinamismo y apertura a la irrupción de lo nuevo, lo imprevisto, es un saber que se está elaborando y redefiniendo situacionalmente con dimensiones de un *saber ser, saber hacer y saber estar en la alteridad*; me ha interesado reconocer cómo es trabajado concretamente por las formadoras en sus clases con sus estudiantes, si es un saber que requiere pasar por la experiencia y desarrollar una actitud pensante con ella, cómo involucran a sus

estudiantes en este aprendizaje, y en este proceso cuáles son los saberes de experiencia de las propias formadoras, los recuperan conscientemente en sus clases para implicar a sus estudiantes en el análisis de los mismos? *¿Cuáles son sus saberes de experiencia?, y ¿cómo los trabajan en las clases?*

Los saberes de experiencia de las formadoras, en tanto están más ligados al estar y hacer en el oficio, es posible de reconocerlos más en la “forma”, y en ello, indagar por la continuidad o ruptura que se favorece desde los mismos entre contenido-forma en sus intervenciones.

Abriendo nuevamente el zoom a escala grupal, poder identificar si las formadoras llevan estas cuestiones de su experiencia en el aula del profesorado, para ser re-pensadas, re-formuladas, re-creadas en el grupo ESFERA como espacio formativo. Cómo las presentan a sus colegas, a través de qué recursos narrativos, qué desplazamientos, lagunas, opacidades, sobredimensiones o solapamientos es posible reconocer en sus formas de referir a su experiencia, y cómo opera la escucha, la pregunta y los relatos de los otros participantes.

CAPÍTULO II: PRÁCTICAS DOCENTES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mi inquietud por explorar e indagar los saberes valiosos en la formación del profesorado, me orienta en la búsqueda de aquellos referentes teóricos conceptuales que permitan acompañar mi indagación y configurar mi campo de trabajo. Desde mi trayectoria, considero saberes valiosos en la formación a aquellos saberes y aquellas cualidades humanas que permitan “enseñar a enseñar” poniendo en el centro la pregunta por el sentido educativo de nuestras prácticas docentes como formadoras. En la formación inicial los profesores y profesoras desplegamos un saber que se asienta en lo vivido y en el pensar que sus resonancias reclaman. Un saber que permite configurar la clase como lugar de experiencia, que interpela a los estudiantes en la búsqueda del sentido que ellos y ellas atribuyen a *ser maestros*, como un modo de relación con los niños y niñas y un modo de relación con el saber y la cultura.

La escritura de las siguientes páginas entraña una invitación a recuperar voces de autores y autoras y mi propia voz que habitan dialógicamente diversidad de textos presentes en mi trayectoria formativa. Invitación a hilvanar discursos en una nueva trama de sentidos para explorar, dilucidar e interpretar la problemática de investigación y su particular modo de manifestación en el foco de la indagación.

La intencionalidad de este capítulo y su valor reside en transparentar los nuevos modos de relación con la teoría que se han suscitado en mí, fruto del encuentro con las experiencias educativas de Asun y Montse. Las preguntas que se han despertado en esa relación con la realidad educativa, son las que han timoneado mi búsqueda de pensadores y pensadoras que me acompañan a volver a mirar, a abrir la escucha y dejarse decir por la novedad y la singularidad del encuentro. En ese intercambio dialógico he ido encontrando las claves

para develar el sentido educativo que las profesoras otorgan a los acontecimientos, y las resonancias que lo vivido junto a ellas ha obrado en mí. Así mismo, mi relación con los conocimientos que otros autores y autoras ya han pensado, me lleva a re-descubrir sus aportes, tal como lo expresan Contreras, J. y Pérez de Lara, N., (2010) -siguiendo las postulaciones de Gadamer- al referir a la *negatividad productiva de toda experiencia*, en tanto me permiten ver nuevas dimensiones de sus saberes desde la irrupción de los acontecimientos vividos. Es un (re)visitar las obras ya leídas y rastrear nuevos textos y autores que han sido fuentes de saber de los primeros, pero desde una actitud de apertura, de pregunta, en la cual el mundo conocido se me ha vuelto desconocido, para reaprehenderlo con otros modos de mirar y escuchar. Pensamiento y reflexión, imaginación y pasión van entretejiendo mi voz con las voces de otros, fruto también de sus reflexiones y pasiones. Proceso dialógico que es fascinante y desconcertante a la vez, sendero sinuoso de luces y sombras entre las postulaciones de los autores y el reconocimiento de mis saberes y no saberes.

Por tal motivo, en las páginas siguientes los lectores no encontrarán una enunciación de perspectivas teóricas, marcos conceptuales con sus autores de referencia, presentados en una abstracción exterior y anterior al encuentro con el mundo educativo de las profesoras, desde la cual se pretende prescribir, aplicar o constatar sus postulaciones en la práctica. Por el contrario, se enlazan en estos apartados las líneas de sentido que me han conducido en un movimiento de pensamiento vivo, en un “partir de sí” (Piussi, A., 2000) teniendo en cuenta la propia experiencia, la propia historia en la cual he ido forjando mi ser y mi *saber in-corporado* (Contreras, J., 2010). Partir de sí, tal como afirma Anna María Piussi, me orienta en ese doble movimiento de enraizamiento (implicándose subjetivamente desde lo que se es y lo que esa relación con lo otro, con las otras y otros me provoca) y distanciamiento-alejamiento para ir más allá de la propia experiencia vivida, interpelando en esas relaciones las claves para abrir mis

horizontes de sentido, creando nuevas posibilidades de pensamiento y acción, como transformación de sí y de los contextos, pero sin perder lo que se es.

Ahora bien, cabe destacar que el propio proceso de encuentro con la vida de las profesoras y sus estudiantes me indica que no bastará quedarme en las abstracciones y generalidades de las teorías, pues perdería la riqueza y singularidad de las relaciones vivas con cada una de ellas, lo cual me reclama una relación de interioridad con los saberes constituidos (Cifali, M., 2005) desde mi propia experiencia como formadora e investigadora en relación con las experiencias y saberes de las profesoras.

De este modo, los conocimientos y teorías aquí esbozadas ayudan a descentrarme de la propia experiencia, ponerla en palabras (las de otros y las propias) para interrogarla, para suspender los supuestos naturalizados, para volver a mirar como si fuese la primera vez; y según nos propone Anna María Piussi encontrando los pasajes teóricos de mis saberes que, nacidos de la experiencia y la continua confrontación con ella, sepan iluminarla (en Pérez de Lara, N., 2006). En este sentido, Luisa Muraro (1994) enfatiza el significado etimológico de *teoría*: “*las palabras que nos permiten ver lo que es*”, y como agrega Contreras, J. (2010) palabras y conocimientos que ayudan a ver-se, a pensar-se en la naturaleza relacional de la educación y su investigación.

Esta manera de relacionarme con los conocimientos teóricos, como un diálogo con los autores y autoras, va permitiendo asumir una posición de autoridad desde la cual abrir interrogantes a sus postulaciones, autorizándome a cuestionar e interpelar lo ya conocido, y en ese proceso devenir autora de mi propio saber.

Este movimiento interior que sostiene mi búsqueda de saberes constituidos para pensar mi experiencia de investigación con las profesoras, me ha revelado, poco a poco, un giro de sentido: de la aspiración a la *relación teoría-práctica*, que supone cierta dicotomía y

ubica en un lugar los conocimientos y en otro las prácticas; a vivenciar *la relación experiencia-saber* en la cual:

“[...] la experiencia lo es porque nos pone a pensar, y el saber lo es en cuanto se manifiesta en el propio vivir y hacer. (...) la relación experiencia-saber no es una relación de dos polos o actividades que hay que conectar, sino un vínculo íntimo, necesario, constitutivo de ambas dimensiones. [...]”. (Contreras J. y Pérez de Lara, N., 2010:65)

Así entendida mi relación con la teoría desde la propia vivencia que supone asumir una investigación de la experiencia educativa, presento los saberes constituidos que me acompañan en esta indagación: aportes teóricos-conceptuales que se circunscriben al campo de la Didáctica, ampliando el referente categorial al campo de las ciencias sociales y humanas, los cuales presento en las siguientes líneas:

- Prácticas Docentes y Experiencia Educativa.
- Prácticas Educativas, Prácticas de la Enseñanza y Prácticas Docentes
- El sentido de la Experiencia en la formación del profesorado
- Saberes y Relaciones con el saber. Saberes docentes en la formación

II. 1. Prácticas Docentes y Experiencia Educativa

La experiencia vivida en la relación de investigación con Asun y con Montse, me ha llevado a interpelar mis saberes y conocimientos como formadora acerca de las prácticas docentes, sus modos de investigación e indagación reflexiva. En las clases y en las conversaciones compartidas con las profesoras y con los miembros del grupo ESFERA, he vivenciado un cambio de sentido en el modo de

pensar y ser en la formación de educadores, lo que ha llevado a interrogarme por mis *saberes* y *no saberes*.

En efecto, durante el transcurso de mi estudio junto a ellas, he compartido la preocupación por rescatar el sentido de la experiencia en las prácticas educativas en general, y en sus prácticas docentes como formadoras de maestros en particular; focalizando en su actitud pensante, en la indagación acerca de los sentidos que ellas despliegan en su hacer pedagógico, y en las mediaciones que ellas propician para que los estudiantes vivencien en las aulas universitarias la pregunta por el sentido de sus propias experiencias educativas.

Experiencias educativas y prácticas docentes se configuran así en nociones conceptuales que necesito volver a explorar en sus relaciones, en sus continuidades y discontinuidades, para clarificar el abordaje de mi estudio. El propósito que me guía no es solamente conceptual, también me interesa dilucidar las diversas acepciones y connotaciones que es posible atribuir a *prácticas docentes* y *experiencias educativas*, como modo de explorar otras formas de pensamiento de los problemas educativos y políticos que las mismas entrañan, en tanto las prácticas refieren a un modo de ser, pensar y estar del profesorado en relación con sus estudiantes, con el saber y el conocimiento, con sus colegas, en relación con el mundo que les precede y al que se proyectan con ellos.

II.1.1. Educación y Enseñanza como experiencia reflexiva. Praxis y Poiesis. Acerca de un posible giro de sentido y reconstrucción conceptual.

En las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del presente siglo, se evidencia en los discursos académicos pedagógicos y en los discursos políticos de las reformas de formación docente, el uso extendido de ciertas nociones que fundamentan la recomendación de poner como centro y eje de la formación la *práctica de la enseñanza*, y

el análisis y reflexión de la experiencia. Son expresiones habituales que se tornan ambiguas, y dado su vaciamiento de sentido, o los múltiples y contrapuestos sentidos e intencionalidades con los que se las connota, es preciso detenernos a pensar e indagar qué estamos significando con el uso de estas palabras.

Tal como he manifestado en el prefacio, en el campo educativo nos enfrentamos con la dificultad de la nominalización, quiero traer nuevamente las palabras de Heinz von Foerster para definirla como la posibilidad de “[...] convertir un verbo en un nombre o sustantivo. (...) Muchas de nuestras dificultades para comprender se deben a que constantemente tratamos con objetos que, en realidad, son procesos [...]” (Von Foerster, 1995:96). El autor advierte que una consecuencia de la nominalización es la transformación del conocimiento en mercancía, cuestión que retomaré en los siguientes apartados respecto a la sociedad del conocimiento y la formación docente en el marco de la globalización.

En relación a esta dificultad, me parece importante una breve consideración respecto al uso que hacemos de las palabras, para “nombrar” una realidad compleja (en mi caso las relaciones humanas en educación y los saberes del docente), es decir para nominalizar con un sustantivo complejos procesos que son verbos.

Dificultad que, a su vez, remite a los usos del lenguaje y las acciones que desencadenamos con ellos. En tanto actos de significado para nombrar la realidad, es importante tener en cuenta que las palabras son construcciones históricas que permanentemente pueden ser redefinidas según las intencionalidades e intereses de diversos sectores y comunidades. Las palabras son como esponjas que van absorbiendo los significados y sentidos que los sujetos y los grupos les otorgan en los contextos socio-históricos en los que se inscriben. Razón por la cual es necesario en la formación de educadores y en la investigación, mantener ciertos recaudos frente al uso de términos en los discursos pedagógicos académicos y en los discursos políticos de

las reformas, indagando qué nuevas realidades nombran, qué viejos problemas o racionalidades mantienen intactas y se solapan bajo la etiqueta de un nuevo término, qué significados primigenios se pierden en los usos de una misma palabra, qué intencionalidades los orientan, qué pretensiones o intereses contrapuestos encubren.

Para explorar estos usos y avanzar en la reconstrucción de sentidos y significados de las *prácticas docentes* y la *experiencia educativa*, intento abrir un diálogo desde mi lugar de profesora formadora de docentes e investigadora, un diálogo con voces y discursos que sostienen concepciones educativas diferentes, develando los significados e intencionalidades que se esconden tras el uso de expresiones comunes, sus consecuencias en el hacer cotidiano de los maestros y en las políticas educativas. Así mismo, el supuesto que me orienta en esta exploración, es que los sentidos y usos que se atribuyen a estas palabras, están intrínsecamente vinculadas con nuevas palabras que han ido ganando terreno en la agenda académica y política educativa, “palabras estelares” eslóganes tales como *profesionalización del trabajo docente, reflexión sobre las prácticas, calidad educativa, autonomía docente, competencias, saber profesional, equidad, inclusión*, entre otras; expresiones que buscan adhesión a nuevas propuestas cuyas pretensiones nunca están claramente explicitadas.

En este sentido, me interesa la exploración etimológica que Bárcena, F. (2005) hace de la palabra *educación*, los lazos que establece con las nociones de *práctica* y de *experiencia*, en tanto concibe la educación como práctica y experiencia reflexiva. El autor afirma que educar como *ex-ducere* es salir fuera, “conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado” (2005:11). Para él es “[...] acompañar en un viaje en el que se hace una experiencia, aquella de confrontarnos con lo extraño [...]”, y de algún modo romper los lazos con lo conocido, lo dado y por tal, no cuestionado, “[...] es intentar un nuevo comienzo, hacer experiencia de un inicio que es como un aprender a nacer [...]” (2005:12). La educación es una

actividad humana práctica, es una experiencia del sentido que se desencadena en el encuentro entre personas, con la intencionalidad de apertura a una relación con el otro, con la otra, y en ese encuentro acompañarlo en su relación con los saberes culturales que le permitan hacer-se humano, es decir, que le permitan vivir en el mundo que le precede, vivir-se con otros pero reeditando algo de su novedad en tanto “recién llegado”, en el sentido arendtiano.

Siguiendo el rastreo de Bárcena, F. (2005), es posible clarificar que esta noción de educación como acontecimiento, ha perdido su significación originaria como práctica y experiencia reflexiva. Es decir, se ha ido diluyendo, solapando su sentido genuino como relación abierta a la novedad y a lo extraño, que deviene en experiencia y por tal se despliega en situaciones que se caracterizan por la impredecibilidad e incertidumbre propias de las relaciones humanas.

El autor ubica este vacío de sentido de la práctica educativa en el surgimiento de la modernidad y su fe en la razón, a partir de la dualidad cartesiana que separa inexorablemente razón-cuerpo, pensamiento-experiencia en la producción de conocimiento científico formalizado sobre la realidad. En este contexto, la configuración de la Pedagogía como disciplina científica, en su pretensión de objetividad y neutralidad propia de la epistemología positivista y del paradigma de la simplicidad (Morin, E., 1998; Medina J. L., 2008), despoja el sentido primigenio de la práctica educativa como relación humana y acontecimiento existencial. Se coloniza “la práctica” para transformarla en objeto de estudio pedagógico, racional y analítico; se busca la explicación causal de la realidad, la elaboración de leyes generales desde las cuales se prescriben y controlan dichas prácticas. Desde esta racionalidad técnica se elimina todo vestigio de incertidumbre propia de las situaciones educativas reales que, a menudo, se presentan ambiguas y polifacéticas. Al decir de Bárcena, F. (2005) se usurpa el componente hermenéutico y la dimensión experiencial de lo que acontece entre los sujetos en la práctica educativa. De este modo, la actividad educativa es entendida como un hacer guiado por

prescripciones técnicas derivadas de argumentos pedagógicos teóricos, y se pierde de vista la dimensión constitutiva radicalmente humana de esa práctica.

Para restituir a la práctica su significado primordial, el autor recurre a la filosofía de Aristóteles, quien distinguía dos formas o momentos en la actividad humana: la *praxis* y la *poiesis*.

La *praxis* “tiene como fin su buena realización”, se orienta a realizar en la propia acción los valores que se consideran correctos o apropiados para ella, es decir, el fin no se encuentra fuera de la *praxis*. En la buena realización de la *praxis* se perfecciona el agente que la realiza, como sujeto, como ser humano, no como experto, especialista o técnico. El sentido y el límite de la actividad práctica consisten en atravesarla, o sea, que el sujeto haga experiencia en ella. Por otra parte, la *poiesis* es la producción de algo externo a la actividad que lo produce. Su fin y su “límite” trasciende la actividad, el fin del hacer es distinto del hacer mismo, y en el proceso productivo el actor se perfecciona en relación a algún aspecto del producto de la actividad misma, es decir, que el actor se perfecciona como técnico, especialista, artista o productor de ese producto. La actividad productiva o *poiesis* se guía por la técnica, la forma de razonamiento que predomina es la racionalidad instrumental, o medios-fines, donde los medios serán las acciones cuyo valor dependerá de su adecuación, o de su eficacia y eficiencia para obtener el producto o fin previamente determinado. Las acciones (o medios) no se eligen por su valor intrínseco, sino por su valor instrumental para alcanzar el resultado previsto.

Por el contrario, la *praxis*, en tanto su fin es el buen obrar humano en situación y con sujetos concretos, se guía por la prudencia, por un saber o juicio práctico de deliberación o *phronesis*, es decir, por la reflexión del sujeto pues sólo él determina su acción, aquello que es bueno para él y para los otros, y cómo realizarlo en su obrar práctico. La forma de razonamiento en la *praxis* es la racionalidad práctica.

En relación a la ética aristotélica Contreras, J. (1997:91) afirma que la educación “es un tipo de actividad práctica si se entiende que se dirige no a la consecución de productos, sino a la realización de cualidades intrínsecas al propio proceso educativo.” De este modo, la buena actuación en cada situación no se mueve por la aplicación de técnicas que se justifican por su valor para obtener unos resultados externos y diferentes a la actuación docente. La educación y la enseñanza, “pretenderían la buena actuación docente en sí misma, porque en tanto obrar humano, es ella la que realiza los valores educativos”.

El problema, argumenta Bárcena, F. (2005:17-18), reside en que en la modernidad las disciplinas sociales refieren a la educación como práctica, sin distinguir estos dos momentos primordiales de la actividad humana: *su momento práxico* y *su momento productivo*. Es decir, habría un solapamiento de la praxis en la poiesis, desde el afán de prescripción y control de los resultados prefijados como objetivos operacionales. Pero a su vez el mismo sentido del momento productivo sufre un trastocamiento por el efecto de su exaltación técnica, pues como señala el autor retomando los postulados de Agamben¹⁸, originalmente la poiesis se entendía como el hecho de llevar a algo hacia la presencia, la visibilidad, el desvelamiento. La producción es la actividad por la cual se lleva a algo a un modo de existencia concreta, por lo que toda producción tiene al mismo tiempo una dimensión de creación poética, dar nombre a ese acto de creación.

A partir de este sentido original de ambos términos, Bárcena, F. (2005:18) entiende que la educación sería “una *praxis productiva*: la experiencia (*praxis* o *acción*) de creación poética (*poiesis* o *producción*) de lo humano”. Y reafirma que este sentido original se ha ido perdiendo.

Las palabras del autor, cobran nuevos sentidos en mi trayectoria formativa como profesora e investigadora en la formación de

¹⁸ Agamben, G. (1998). “Poiesis y praxis” en “El hombre sin contenido”. Barcelona Altera. “La experiencia central de la poiesis, la producción hacia la presencia, cede ahora su sitio a la consideración del “cómo”, es decir del proceso a través del que se ha producido el objeto”. Citado por Bárcena, F. (2005) Óp. cit. Pág. 18.

educadores, lo cual me lleva a rastrear el modo en que se reeditan estos solapamientos en los últimos años.

En diversas propuestas de reforma educativa y de la formación de docentes, en la década de los '80 y '90, es posible reconocer desde la retórica de la profesionalización, el énfasis en la *práctica* y el desarrollo de competencias, como un *saber hacer* que despoja a la *poiesis* de su sentido poético original, el cual sólo puede desplegarse si se conjuga con el otro momento de la actividad humana que distinguía Aristóteles: la *praxis-experiencia*, en la que las personas implicadas en la relación educativa se encuentran y se descubren en sus dimensiones humanas. Sólo de ese modo sería posible la creación poética de lo humano, donde profesor y estudiantes, maestro y alumnos se conducen y se acompañan en el descubrimiento de su propia presencia frente al otro, a lo otro.

En ese proceso de pérdida de significado original, Bárcena argumenta que se ha dejado de lado el *saber expresar* como forma de nombrar aquello que se hace, lo cual supone, a mi modo de entender, un detenerse a pensar acerca de la relación con el otro y sus resonancias, sus huellas, sus implicancias en cada sujeto en tanto experiencia de sentido. Cuestión que se presenta en toda su magnitud en la formación docente, donde como ya he manifestado, el movimiento de internacionalización de las reformas educativas de los últimos 30 años, ha puesto énfasis en el *saber cómo* frente al academicismo irrelevante que caracterizaba las propuestas formativas. Zeichner, K. (2010)¹⁹ alerta acerca de los riesgos de este efecto de “curvatura de la vara”, en el sentido que la formación se focalice en la práctica reproductora y acrítica del hacer cotidiano de los maestros en las escuelas.

¹⁹ El autor advierte acerca de este movimiento pendular en la desconexión entre universidad y centros escolares como contextos de formación docente, y analiza diversos programas alternativos en EEUU que desde la creación de “terceros espacios híbridos”, lo cual representan una nueva epistemología de la formación, al converger el conocimiento académico y práctico con el conocimiento de la comunidad en una relación más igualitaria para promover el aprendizaje de los maestros en formación.

Sin llegar a estos extremos postulados por Zeichner, es posible reconocer en diferentes programas de formación docente una gran variedad de propuestas que ponen en el centro *la práctica*. Particularmente refiero a diseños curriculares que en las últimas décadas han intentado superar esa tendencia dicotómica, por lo que su organización propicia la integración de diversos campos disciplinares, estructurados en torno al campo de la *práctica docente*, el cual se configura en eje articulador a lo largo de todo el trayecto formativo.

Sin embargo, cabe destacar que la mera enunciación de una política de reforma no garantiza su realización, en tanto el currículum es expresión de una trama de relaciones y tensiones entre campos de conocimientos, saberes, prácticas, instituciones y actores que se reinterpretan en cada nivel de concreción (nacional, jurisdiccional, institucional). En este sentido, los diferentes organismos de gobierno deben generar estrategias para atender a las condiciones objetivas singulares de cada región, sus instituciones y actores, sus historias y trayectorias desde las cuales se da viabilidad y se recrean las propuestas de cambio curricular.

En efecto, retomando las nociones de Bárcena, desde mi trayectoria como formadora considero que la inclusión de la *práctica docente* como eje estructurante de la formación, debe recobrar el sentido genuino de praxis-experiencia, esto es, asumir la *enseñanza de la enseñanza* como acompañamiento de procesos que permitan a los estudiantes vivenciar la complejidad y la incertidumbre de la vida real del aula, inmersos en una comunidad de prácticas donde profesores universitarios y maestros de las escuelas se involucren en su formación y actuación, poniendo en diálogo reflexivo sus decisiones en situación, los supuestos que las orientan, y las consecuencias en los sujetos implicados.

En realidad, si no cuidamos las condiciones para propiciar la praxis como creación poética de lo humano, el eje de las prácticas en el trayecto formativo conduce a la inserción temprana de los estudiantes

en la socialización reproductora del lugar de trabajo docente, reforzando acriticamente las marcas de la escolarización.

Es decir, las políticas de cambio curricular pueden derivar en un aggiornamiento de la racionalidad técnica bajo nuevas categorías como profesionalización, reflexión, competencias, calidad, etc., que ponen el énfasis en el *saber cómo*, en su sentido más instrumental. Se prescribe la realización de una cadena de acciones que garantizan un resultado final, anterior y exterior a la propia práctica de relación educativa. Así, las actividades prácticas como la educación y la enseñanza se conciben, se diseñan y proyectan, y se “ejecutan” como trabajo en el sentido de fabricación²⁰, su éxito se garantiza siguiendo la eficacia del modelo tecnológico, generalmente desde un currículum elaborado por expertos, donde el docente es subordinado al carácter de agente ejecutor de las decisiones tomadas por otros.

En estas propuestas la enseñanza pierde su sentido ético y político como práctica social y humana, se reduce a una mera “instrucción”, en la cual los expertos necesitan un conocimiento cada vez más formalizado y especializado, un “saber cómo” donde pensamiento y sentido quedan desligados. En este marco, el docente posee información y conocimientos para seguir el modelo de instrucción, pero no se pregunta por el sentido de su actividad, no se detiene a pensar en lo que hace con otros en esa relación, sólo está atento a seguir las secuencias que garantizan el resultado final.

²⁰ Hannah Arendt, en “La Condición humana” (1993) desarrolla una fenomenología de la acción humana, y la distingue de las actividades de labor y de trabajo o fabricación. Labor es la actividad que satisface los procesos biológicos del cuerpo humano, su fin es la muerte del organismo. El trabajo o fabricación es una actividad que produce bienes u objetos, un mundo artificial de cosas. La acción, por el contrario, es la actividad por la cual los seres humanos revelan su singular identidad por medio de la palabra y el discurso frente a los otros en la vida pública. Es la actividad que, en su estrecha relación con la palabra, permite que los “recién llegados”, los hombres nuevos, se inserten en el mundo, como un nuevo nacimiento, un nuevo comienzo. “Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición al mundo humano” (pág. 203).

Philippe Meirieu en su obra “Frankenstein educador” Barcelona, Leartes (1998), también expone su crítica a esta concepción moderna y positivista de la educación como fabricación.

Esta noción de educación y enseñanza como trabajo y fabricación, se ha generalizado desde la modernidad, con el surgimiento de la escuela y los sistemas educativos, que debían apoyar la conformación de los estados nacionales, formar a los ciudadanos y a la fuerza del trabajo que la revolución industrial demandaba. Fabricación que cobra presencia en la producción del currículum como artificio tecnológico en las primeras décadas del S.XX en EE.UU. (con Bobbit y Tyler, precursores que buscan la adaptación de los principios tayloristas a la escuela; y sus seguidores Gagné, Briggs, Bloom, Taba, entre otros). La relación medios-fines propia de la lógica de fabricación, estará avalada científicamente desde la Psicología Conductista, y alcanzará su máxima expresión en la Pedagogía por Objetivos, que reduce la enseñanza a una secuencia de aplicación de medios para el logro de un fin predeterminado. El enfoque tecnicista y racionalista inaugurado por Bobbit y Tyler, se consolida como campo disciplinar en comunidades académicas anglosajonas, la Teoría Curricular desplaza la reflexión ética y política en sentido amplio propio de la enseñanza y la Didáctica.

A partir de los años '60, sociólogos, filósofos y pedagogos expresan sus críticas a este enfoque racionalista, nucleados en diversos movimientos: el conceptual-empirista (Phoenix, Bruner, Novack), el movimiento reconceptualista con aportes de la sociología crítica y de la escuela de Frankfurt (Jackson, Schwab y su enfoque práctico deliberativo, Stenhouse y su modelo procesual, etc), el enfoque crítico (Young, Appel, Mc Laren, Giroux, Bernstein, entre otros) y los post-estructuralistas.

Sin pretensión de abordar un análisis del desarrollo del campo curricular, en este breve y reducido recorrido intento mostrar la convergencia de distintos movimientos que expresan la inadecuación de aquellos enfoques basados en la racionalidad técnica, que desvirtúan el sentido social, político y ético de la enseñanza y la educación como práctica humana, y la escisión de sus momentos constitutivos, el práxico y el productivo.

II.1.1.1. Educación y prácticas docentes: ¿nuevos giros de sentido en la globalización?

Sin embargo, pese a las advertencias y críticas de estos movimientos, en las últimas tres décadas cobra nueva fuerza la noción de práctica educativa como producción o fabricación, según lo expresado anteriormente. Para comprender este resurgimiento de sentido tecnocrático, es necesario contextualizar estos procesos en los profundos cambios socioculturales, políticos y económicos que afectan a los países centrales y periféricos en el marco de la globalización, junto con la aplicación de un conjunto de reformas estructurales para garantizar programas de ajuste económico frente a la llamada “crisis de la deuda”. De este modo, en los procesos de reforma educativa, y su impacto en la formación docente, es posible establecer un vínculo entre el marco doctrinario de la filosofía política neoliberal²¹ y el campo de las políticas públicas neoliberales en la implementación de procesos de reformas estructurales en países desarrollados y subdesarrollados.

Se trataría de *transferir la educación de la esfera política a la esfera del mercado*²², negando su condición de derecho social y transformándola

²¹Algunos de los principios centrales de la doctrina neoliberal, según lo expone Pablo Gentili, son: La centralización del mercado como principal esfera que garantiza la realización plena de los tres elementos de toda sociedad libre: el individualismo, los derechos inalienables de propiedad, y la competencia meritocrática como valor ético y económico. El carácter indivisible de la idea de libertad. Reconocimiento del carácter necesariamente apolítico y descentralizado de las instituciones sociales como precondition para la realización de la libertad fundamental (económica). Defensa del Estado Mínimo. Crítica radical a las políticas de bienestar y al Estado del Bienestar. Crítica radical a la excesiva politización de la democracia. Reducción de la democracia a un sistema formal de normas orientadas a permitir el libre funcionamiento del Mercado.

²²Tal como argumenta Pablo Gentili –inferencias que recupero para sostener las afirmaciones anteriormente vertidas– la poderosa hegemonía que fue ganando el discurso neoliberal acabó de cristalizarse durante los años ´80 a partir de la aplicación de un conjunto de reformas orientadas a garantizar un riguroso programa de ajuste económico como producto de la llamada Crisis de la Deuda. La ortodoxia neoliberal promovida por los organismos financieros internacionales Banco Mundial y F.M.I., fue asumida por las élites políticas y económicas locales como la única receta válida para superar el déficit público y estabilizar las convulsionadas economías de la región. Este núcleo de doctrinas, así como la retórica que pretende darles sustento y legitimación discursiva, se ha fundado en un aparente acuerdo global que ha ido penetrando capilarmente en el sentido común de las administraciones

en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito de los consumidores. Los responsables de esta crisis serían el Estado interventor-benefactor y los sindicatos docentes que exigían al Estado su función benefactora.

Las propuestas neoliberales para superar la crisis apuntan, desde una concepción de Estado con intervención mínima, a institucionalizar el principio de *competencia* que debe regular el sistema educativo en tanto mercado de trabajo, estableciendo mecanismos de control de calidad, operativos de evaluación externa, que homologan los requisitos y criterios de excelencia, invisibilizando las condiciones socioculturales singulares de los sujetos y los centros escolares, (como se impulsa desde PISA y su definición de estándares y competencias educativas a nivel global, o los complejos procedimientos que se impone a los docentes de primaria para implementar los contenidos con sus criterios de evaluación y sus estándares de aprendizajes, desde las regulaciones de la LOMCE en España).

Se puede decir que la lógica imperante se encuentra signada por una *reconceptualización de la educación desde la economía*, constatable en los términos que dominan la reflexión de la política educativa. Cabe citar que en el campo de la formación inicial y permanente, la *práctica educativa y práctica docente* en procesos formativos con alternancia entre la institución universitaria y la escuela o el lugar de trabajo, puede mutar su sentido a instrucción, entrenamiento o adiestramiento-coaching-, bajo la nueva etiqueta de tutor²³ como gestor de

gubernamentales latinoamericanas. Gentili sostiene que es posible reconocer un "Consenso de Washington" en el campo de las políticas educativas, esto refiere a un conjunto de discursos, ideas y propuestas que sintetizan el modo neoliberal de pensar y diseñar la Reforma Educativa en los años 90 en América Latina. Desde la misma se identifica una crisis de eficiencia, eficacia y productividad en los Sistemas Educativos de la Región antes que una crisis de universalización y extensión de los servicios. Esta crisis es la expresión de la incapacidad del Estado para administrar las políticas sociales. Para superar la misma, se propone una inevitable y profunda reforma administrativa que reconozca que sólo el mercado puede desempeñar un papel eficaz en la asignación de recursos, desde una lógica costo-beneficio y la implementación de competitivos mecanismos meritocráticos que orienten la selección y jerarquización de las instituciones escolares y de sus individuos. (Gentili, P., 1998).

²³ Domjan, G. & Gabbarini, P. (2006) en su tesis acerca de las Prácticas Tutoriales en las residencias o Prácticum, revelan y advierten estos giros de sentidos en relación a

competencias o coach; apareciendo además en este marco conceptos tales como *productividad, competitividad, incentivos, la gestión* misma. Distintos autores e investigadores advierten en este sentido, acerca de la sorprendente facilidad con la que se ha impuesto la introducción de categorías y el lenguaje económico en la educación y la poca resistencia efectiva que ello ha generado. Esta *reconceptualización* de formas de entender los procesos educativos ha sido muy rápida y ha ocurrido en el momento crucial de la década de las reformas. Con lo cual, la misma se ha consolidado como una nueva ideología de la educación, cuyos bloques constructivos de base son los conceptos de la economía.

En consonancia con estos planteos, Ronald Barnett (2008:16) junto a Naidoo, Petters y Olssen, presentan el giro neoliberal que, a escala mundial, experimenta la educación superior, y advierten acerca de una serie de distorsiones que están sucediendo en las universidades. Al ingresar en el contexto mercantilizado sus actividades fundamentales, la docencia y la investigación, podrían verse afectadas. Naidoo, por un lado, muestra que la relación pedagógica termina por mercantilizarse, ya que adopta la forma de una transacción de mercado. Por su parte, Petters y Olssen desarrollan que la investigación en la “economía del conocimiento” se estructura en función de sus resultados y no de su valor intrínseco. A su vez, la relación entre investigación y docencia también se distorsiona, ya que las dos actividades, impulsadas por intereses diversos, terminan por separarse.

Es particularmente relevante en el marco de mi investigación acerca de la experiencia y el saber en la formación de maestros, las advertencias de Rajani Naidoo fundadas en evidencias de estudios realizados en diversos países, que indican la tergiversación del vínculo entre estudiantes y profesores como consecuencia de los mecanismos de mercado. La relación educativa dejaría lugar a una transacción

la noción de *tutor*, y desarrollan su propuesta tutorial como acompañamiento, analizando las intencionalidades didácticas implicadas en la misma, con soportes comunicacionales en la conversación, la pregunta, el consejo y la narración de la experiencia.

comercial, donde el profesor se convierte en un “proveedor de servicios” y los estudiantes en “clientes”, quienes al interiorizar esta nueva identidad pueden que perciban su aprendizaje como recepción pasiva de información, conciben la educación como un producto que puede comprarse, en lugar de vivirse como un proceso y relación compleja que demanda compromiso y determinación personal. La autora analiza que este cambio en la cultura del aprendizaje puede traducirse en presiones de los estudiantes (ahora clientes) para conseguir sus productos, cambios que se expresan también en los planes de estudios, las metodologías, los recursos didácticos estandarizados y el papel de las agencias editoriales en la definición de los contenidos y metodologías. De este modo los profesores pueden ser sustituidos por personal “más barato” con menos cualificación y experiencia. La evaluación también se estandariza, y se pierde la riqueza de la devolución y retroalimentación cualitativa para un aprendizaje relevante. Así mismo, si los contenidos de la formación y la investigación se definen en función de los requerimientos de las empresas o “nichos de mercado”, se puede correr el riesgo que se simplifiquen en exceso los planes de estudios reproduciendo ciertas actividades diarias del lugar de trabajo, sin desarrollar en los estudiantes las cualidades fundamentales personales y profesionales para enfrentarse a las complejos problemas de las prácticas profesionales.

II.1.1.2. La fuerza del acontecimiento: nuevas resonancias en la fluidez de temporalidades y experiencia en la escritura...

Por estos días, abocada en la escritura final de este informe, me encuentro releendo estas páginas escritas hace ya algún tiempo. La experiencia de escritura de tesis tiene esta temporalidad recursiva, que incita a visitar apartados ya escritos a partir de lo que irrumpe en el presente de mi cotidianeidad como profesora. Temporalidad que

desvanece las fronteras entre pasado y presente, al abrir nuevos sentidos a lo ya escrito desde los acontecimientos vividos actualmente. Así, en el actual contexto de resurgimiento de políticas neoliberales en Argentina de la mano del nuevo gobierno nacional, asisto al acto de colación de grados de mis estudiantes en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Las palabras de despedida del decano²⁴ a los estudiantes graduados resuenan en mí de modo especial y me transportan de la Sala de Grados a estas páginas... encuentro una triste y asombrosa reinstalación de aquellos solapamientos y distorsiones de la educación en el contexto global de la internacionalización de las reformas analizados hace ya cierto tiempo en los apartados anteriores, pero ahora se imponen con más fuerza y perversión para dismantelar y avasallar los programas de educación superior, formación permanente y extensión a la comunidad que la políticas de inclusión impulsadas por el INFD²⁵ llevaron adelante durante la gestión anterior.

La ceremonia de graduación, señala el decano, se realiza en el preciso momento de una encrucijada de enorme importancia para la universidad pública argentina, y a poco de conmemorar el centenario de la Reforma Universitaria de 1918, cuya cuna fue nuestra UNC. Sus palabras exhortan a recuperar el “espíritu de la Reforma” que convoca a mantener abierta una disposición emancipatoria en la universidad. Para ello cuenta una historia en la que destaca la comunidad de ideas que descubre en dos breves escritos de dos jóvenes universitarios contemporáneos, desconocidos entre sí y distantes en el espacio: uno de ellos es Walter Benjamin, y el otro es Deodoro Roca, joven graduado de la UNC y principal referente del movimiento reformista.

²⁴ Dr. Diego Tatián. “La Vida de los Estudiantes”: palabras de despedida a los egresados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Colación de Grados. Salas de las Américas de la Universidad Nacional de Córdoba. Noviembre de 2016. Córdoba, Argentina.

²⁵ Instituto Nacional de Formación Docente: organismo de diseño y coordinación a nivel nacional de las políticas de formación docente en Argentina, creado en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206/06, que redefine el papel de la educación en el país, y reformula la intervención del estado Nacional en el sistema educativo, declarando la educación como política de estado.

Me interesa en este punto de mi tesis, detenerme en las resonancias que la inspiración crítica de ambos escritos promueven, en las relaciones y nuevos sentidos que puedo elucidar acerca de los solapamientos, inversiones, diluciones de la educación como experiencia en el contexto neoliberal.

El decano relata que en el texto “La Vida de los estudiantes” - manifiesto de su ruptura con la *Comunidad escolar libre* a la que pertenecía- Benjamin sostiene una enérgica crítica a la consideración de la *ciencia* como una cuestión puramente profesional para la obtención de habilitaciones, credenciales y títulos, donde el “espíritu creador” degenera en “espíritu de funcionario”, en detrimento de lo imprevisible que, para el joven berlinés, constituye el espíritu mismo de la vida estudiantil, donde lo central, como lo será también para Deodoro Roca, es la palabra *vida*. En el mismo año, 1915, este joven que acababa de graduarse, leía en el salón de grados de la Universidad Nacional de Córdoba, un texto llamado *Ciencia, maestros y universidades*.

Deodoro reclama el tránsito de una universidad profesionalista a una Universidad que llama “socrática”, donde el academicismo irrelevante y la especialidad de un lenguaje técnico y encriptado den lugar a la conversación, lo cual no se reduce únicamente a una simple reconversión institucional sino que requiere un espíritu orientado a la transformación social. *Ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas*, es su exhortación, que hoy cobra más fuerza en el contexto de las violaciones a los derechos fundamentales para una convivencia humana más digna. Sus palabras me interpelan como docente a abrir las puertas de nuestras aulas, y dejar que la vida, el mundo, nuestro mundo penetre en ellas, dejarnos decir por lo que nos pasa en el mundo, a nosotros y a los otros, un mundo que no está allí fuera de los muros universitarios, pues todos y todas traemos el mundo y somos el mundo en el aula... ¿Cómo derribar los muros internalizados que cada uno, cada una traemos consigo al aula? ¿Acaso nuestros planes y

propuestas de formación profesionalistas siguen levantando muros frente a los problemas humanitarios candentes del S.XXI?

En ambos jóvenes, Benjamin y Roca, se evidencia una reflexión sobre la cultura y una disputa por la ciencia para sustraerla del puro profesionalismo y también de un cientificismo sin relevancia para la cultura. En este sentido, ambos sostienen una fuerte advertencia acerca de los riesgos que conlleva la exaltación técnica²⁶ de la formación universitaria, en detrimento de una formación más humanista, que promueva una inteligencia colectiva preocupada por los problemas universales de la cultura. Una universidad sensible a una pluralidad intelectual, estética y social, comprometida ética y políticamente con las problemáticas del mundo contemporáneo, y en ello Deodoro Roca y Benjamin postulan la necesidad de un movimiento estudiantil que asuma los grandes debates de su época.

De este modo, es posible evidenciar en ambos jóvenes una búsqueda de contigüidad del conocimiento y la vida, lo cual me lleva a indagar los vínculos de sus postulaciones con la relación experiencia y saber, un saber que no puede estar desgajado de lo que uno es en situación, en relación con otros y con el mundo, un saber in-corporado (Contreras, J., 2010) que disipa las fronteras entre ser y saber.

Quisiera recuperar los pasajes finales de la carta del decano a los egresados, pues me evocan nuevas resonancias acerca del giro neoliberal y las “palabras estelares” que imponen nuevos usos y sentidos a la educación desde su inclusión en los discursos académicos.

En sintonía con el legado de Benjamin y Deodoro Roca, el decano invita a una breve reflexión sobre una nueva palabra que está ganando protagonismo en los espacios académicos, y en su opinión, designa el núcleo del peligro que hoy se cierne sobre la universidad, y sus

²⁶ Como trastocamiento de la poiesis-producción y la pérdida de su dimensión de creación poética, llevar a algo hacia la presencia y dar visibilidad y nombre a esa creación.

implicancias en la transformación cultural de la ciencia, el conocimiento y la educación superior. Esa palabra es “emprendedorismo”.

Cabe destacar que esta nueva “palabra estelar” ya no es cooptada de los discursos pedagógicos -tal como he señalado en las décadas de las reformas a finales del SXX, entre ellas *reflexión sobre las prácticas, profesionalización docente, calidad, innovación, etc.*- por el contrario *emprendedorismo* deriva directamente del campo empresarial.

El decano se pregunta “¿Qué es considerar a docentes, investigadores y estudiantes como emprendedores?” Argumenta que esta noción está íntimamente ligada a la idea de *competencia*, como transformación de la subjetividad académica que requiere y sostiene el proyecto de conversión de la universidad en empresa (que desde 1999 se conoce en Europa como “Plan Bologna”, y como “Proyecto Tuning” para la cooptación de las universidades latinoamericanas a un mercado único de educación superior junto a universidades privadas y entidades de capacitación empresarial).

Advierte que esta idea no sólo reduce a la educación a la adquisición de “competencias” para una adecuación más plena al mercado laboral; sino que también implica el sentido de “librar una competencia de todos contra todos (docentes contra docentes, investigadores contra investigadores y estudiantes contra estudiantes), y la consiguiente disolución del conocimiento como bien común cuya producción es colectiva y cuyo sentido es social.” (Tatián, D., 2016). En otras palabras, la relación educativa como acompañamiento y encuentro con el otro y con el saber es sustituida por una conflictiva relación meritocrática y mercantil, tal como he planteado con Rajani Naidoo (2008).

Así mismo, el decano enfatiza que competencia y emprendedorismo son el correlato de la reducción de la inversión pública en educación y ciencia, en favor de un estímulo para obtener fondos privados, lo que afecta las funciones de docencia e investigación, y la relación entre ambas, al quedar librada los intereses empresariales. Las

denominadas “agencias de calidad” autorizan la publicación en revistas científicas incluidas en bases de datos elaboradas por empresas privadas, determinando los criterios de evaluación en la producción de conocimientos y sus modos de expresión; se promueve así una imposición neocolonial que margina y excluye las publicaciones y las lenguas no anglosajonas, de modo tal que se silencian e invisibilizan líneas de investigación y metodologías divergentes que han posibilitado prácticas transformadoras en diversos contextos socioeducativos. A su vez, señala el decano, se va instalando una cultura bibliométrica que desvasta la relevancia del conocimiento universitario, “al incentivar el plagio, la autocita, la guerra de citas, las redes clausuradas de citas, la interdicción de citar competidores, los fraudes en la investigación, la burocratización y la falta de alegría por el conocimiento”.

Finalmente, el decano invita a los egresados a recuperar el sentido de la *vida universitaria*, algo más rico que “un puro trayecto académico individual conducido por la acumulación de créditos que fragmenta cualquier experiencia de comunidad”. También enfatiza que egresan de esa *vida universitaria* al mundo (donde siempre estamos) y no solamente a un mercado laboral.

Sus palabras nuevamente evocan resonancias y me incitan a visitar los apartados anteriores, me interpela a pensar cuál es el lugar que habito en la universidad como docente e investigadora. Esta lógica de mercado cómo afecta mi subjetividad y mi relación con el conocimiento y el saber, mi relación con los colegas y con los estudiantes; cuando ellos también son afectados en su subjetividad, en sus expectativas y demandas de conocimientos útiles que les garanticen resolver los problemas que deberán enfrentar en la realidad. Cómo puedo sustraerme de esa lógica, y recrear con ellos otros modos de vivir la universidad.

Vida universitaria que es vida política, pues se cuestiona por lo público, por lo que es de todos (de nosotros y los otros), por el bien común. Una universidad que ofrezca en la formación experiencias de lo público y lo

común, para que los estudiantes y egresados vivencien otras formas de relacionarse con otros en el mundo. La educación y la formación en cualquier profesión universitaria, y más aún en la formación docente, es un oficio que pertenece al sector de lo humano (Cifali, M., 2005), se hace *con* otros, y no sobre otros o “contra otros”, como la cultura de la competencia y el emprendedorismo se empeñan en instalar.

El giro conceptual y de sentido que el contexto neoliberal impone a la educación, es una campana de alarma para volver a pensar en el marco de la formación de educadores que la inclusión de actividades prácticas no constituyen en sí mismas un *experiencia educativa*, pues la lógica de mercado impone una relación de exterioridad entre el contenido y los sujetos de la enseñanza, en la cual la primacía del logro de resultados de forma eficiente desplaza el interés y la posibilidad de que los sujetos se pregunten por su implicación personal en ese proceso, y por la relación que se despierta en el encuentro con el otro, una pregunta por los sentidos que esa relación obra en las propias personas como autoconocimiento y conocimiento de la relación en sí.

En el encuentro con el mundo educativo de las profesoras con quienes comparto esta investigación, en diversos episodios vividos en sus aulas universitarias, hemos percibido las marcas que estas políticas de ajustes van imprimiendo en el modo de ser y estar de los estudiantes en su formación como educadores. También hemos descubierto en sus clases y en su participación en el grupo ESFERA la fuerza de recreación colectiva para hacer de la universidad un espacio más colaborativo, sensible a la escucha y a la palabra que reclama la experiencia.

Cabe destacar, entonces, la necesidad explorar qué espacios, qué intersticios, qué resquicios quedan librados en este marco normativo neoliberal de la educación superior, para crear las condiciones en la formación de educadores como encuentro de personas donde pueda pensarse y vivirse otras formas de prácticas educativas y de la enseñanza en su sentido genuino de praxis-experiencia.

Cómo restituir en la propia intervención en la formación, el sentido primigenio de la educación y la enseñanza como praxis y creación poética de lo humano. Cómo deconstruir en los estudiantes universitarios sus concepciones, creencias, teorías implícitas, esquemas de actuación y hábitos tan afianzados en una cultura como fabricación, interiorizada en su escolarización, cómo posibilitar que ellos y ellas puedan pensar y pensarse como docentes, donde su tarea central sea la praxis de dar lugar a lo nuevo, dar lugar al acontecimiento que entraña el encuentro y la relación educativa con los niños y niñas.

Para reflexionar acerca de estas cuestiones, considero que es necesario avanzar en la especificidad de las prácticas educativas y las prácticas de la enseñanza, y su relación con la experiencia.

II. 2. Prácticas Educativas, Prácticas de la Enseñanza y Prácticas Docente. Sus relaciones y especificidades en tanto Prácticas Sociales.

En virtud del lugar asignado a las prácticas en las propuestas de formación docente, y los posibles giros de sentido ya advertidos, en este apartado, me interesa clarificar cuestiones y temáticas centrales referidas por estas expresiones habituales en el discurso pedagógico y en la cotidianeidad escolar. Dada la ambigüedad que deviene de su uso, se impone la necesidad de precisarlas conceptualmente y otorgar visibilidad a sus interrelaciones político-ideológicas, éticas y pedagógico-didácticas. Partiré del concepto de mayor nivel de abstracción y generalidad “*prácticas sociales*”, para analizar el sentido social y específico de las “*prácticas educativas*” y las “*prácticas de la enseñanza*”²⁷.

²⁷ En este recorrido, tomaré los aportes centrales de Edelstein, G. (2011) que sostienen su propuesta de formación en la Cátedra del Practicum de la UNC, Córdoba Argentina, en la cual he desarrollado mi práctica docente e investigativa, recuperando a su vez, mis conceptualizaciones en el trabajo de tesis de licenciatura

Entender las prácticas educativas y de la enseñanza como **prácticas sociales** supone prácticas que se desarrollan en un grupo con intencionalidades y propósitos comunes, y que comparten formas de percibir y de actuar, como así también representaciones, reglas, códigos, “habitus”. Una de las notas distintivas de toda práctica social refiere a la *autoconciencia recíproca* de los sujetos involucrados en la misma. Dicho concepto desarrollado por Langford refiere a esquemas conceptuales que involucran creencias, intenciones y relaciones interpersonales,

“[...] las creencias personales pueden incluir creencias no sólo acerca de otras personas, sino también acerca de sus intenciones y objetivos y, a su vez, a la inversa, creencias acerca de las creencias de los otros sobre las propias intenciones y objetivos de la primera. Estas creencias no sólo guían el comportamiento de los sujetos sociales, sino que modifican las intenciones que lo orientan. De este modo, las personas participan en prácticas sociales en virtud de las relaciones que pueden mantener entre sí sobre la base de la *autoconciencia recíproca*. Una práctica social, por tanto, depende para su existencia e identidad del objetivo global que comparten sus miembros y que son recíprocamente conscientes de compartir. Es precisamente la posesión de creencias, intenciones y objetivos comunes lo que hace posible que se impliquen en tales prácticas [...]” (Langford, G. ,1993: 25-39)

Es decir, los sujetos, en este caso docentes y alumnos, mantienen expectativas mutuas de comportamiento recíproco. Necesitan ser reconocidos por el otro en el lugar social que ocupan en dichas prácticas. Así, el alumno necesita que el docente lo reconozca como tal para construir su posición, su lugar en el espacio social compartido. Asimismo, el profesor necesita una confirmación por parte de los alumnos del lugar que le es otorgado institucionalmente en su

(Domjan, G. y Gabbarini, P., 2006), abriendo el diálogo con otros autores y pensadores que aportan a la noción de experiencia.

trayectoria profesional, a partir de la cual desarrolla sus propios procesos identitarios de constitución como docentes.

En otras palabras, creo que a menudo, en el marco de la escolarización de las prácticas educativas, se olvida esta nota distintiva de las prácticas sociales que se sustentan en las relaciones humanas, y se privilegia el sentido de rol o status institucional como criterio para legitimar la relación entre docente y alumnos, en detrimento de la comprensión de los complejos procesos de co-construcción de los lugares socio-institucionales y subjetivos desde los cuales nos relacionamos. En esto se juegan relaciones de confianza, de autoridad, aceptación y consentimiento mutuo en el encuentro educativo con el otro, cuestiones que desarrollaré más adelante con aportes de otros pensadores y pensadoras como las filosofas de la Librería de Mujeres de Milán, de Diótima – Muraro, Piusi, Mecenero, Zamboni-, Laurence Cornú, Ph. Meirieu, Van Manen, entre otros; cuestiones y dimensiones centrales para mi estudio, que no son abordadas desde la noción de autoconciencia recíproca de Langford.

Las **prácticas educativas** son prácticas sociales específicas, la educación se identifica como una práctica histórica vinculada a la transmisión de *componentes culturales, saberes, creaciones artísticas y científicas, tradiciones, creencias y prácticas estimadas especialmente necesarias, valiosas, relevantes* en un contexto histórico determinado. En el pensamiento de Hannah Arendt la educación es la acción de incorporar y acoger a los “recién llegados”, niños y jóvenes, a la “herencia cultural” del mundo humano que les precede; transmisión de un legado o tradición que en sí misma implica conservación pero a la vez habilita a la creación de lo nuevo. Herencia que permita al recién llegado, devenir ser humano, que le permita constituirse en persona en su singularidad, en tanto se incorpora al mundo de una cultura, de una lengua, de un espacio y un tiempo histórico, pero en el cual se deje espacio para que, a su vez, el joven incorpore su novedad:

“[...] La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y

así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común [...]” (Arendt, H., 2003:301)

Interesa destacar en las palabras de Arendt, nuestra *relación* como adultos con los niños y jóvenes, y nuestra actitud hacia la natalidad. En este sentido, Bárcena, F. y Mélich, J. (2000), siguiendo a la citada autora, sostienen que la esencia de la educación es el acontecimiento de todo nacimiento, que irrumpe en la cotidianeidad del mundo ya existente, y como toda experiencia que acontece, da qué pensar en su radical novedad. El recién llegado es alguien a quien hay que iniciar en la vida humana, alguien a quien educar en el sentido de acompañar y acoger con hospitalidad. Los autores inscriben la relación entre los adultos y los “recién llegados” en la ética de la hospitalidad, la acogida y el cuidado. Los educadores tenemos una doble responsabilidad: el cuidado y protección del niño y también del mundo que le dejamos como legado. La primera estructura de acogida es la familia, en la esfera de lo privado, dado que hay que proteger al niño del mundo. A medida que crece, el niño participará en otras estructuras de acogida en la esfera de lo público. La escuela, institución de la modernidad, se encuentra para Arendt entre lo privado del hogar y lo público del mundo, para facilitar al niño el tránsito de la familia al mundo, y señala que quien exige la asistencia del niño a la escuela no es la familia, sino el Estado.

Esta cuestión tendrá implicancias en la redefinición de las prácticas educativas en el contexto escolar, como parte de la burocratización y jerarquización institucional de los sistemas educativos modernos, y como vimos anteriormente, el riesgo de entenderla como fabricación y

moldeamiento desde la racionalidad técnico-instrumental, que no como acción práxica y poética de creación de lo humano.

Sin embargo, en el contexto de cambio postmoderno, la escuela como forma de educación hegemónica en la modernidad, pierde su monopolio frente a otras instituciones y espacios sociales que educan.

De este modo, las *prácticas educativas* no se circunscriben necesariamente a las instituciones escolares, sino que se desarrollan en las diferentes instituciones sociales en las cuales los niños, las niñas y jóvenes participan en relaciones diversas con conocimientos y saberes socioculturales relevantes en sus contextos. Prácticas educativas en la familia, en los clubes, en las cooperativas, en las iglesias, en las bibliotecas populares, en los comedores barriales, en los centros vecinales, en las ONG, en organizaciones sociales, en los medios de comunicación, en los espacios virtuales creados por las nuevas tecnologías y en las redes sociales, etc. Tales instituciones no tienen el mandato fundacional de constituirse en “institución educativa por antonomasia como la escuela”, no tienen un proyecto pedagógico-didáctico que le otorga identidad en el tiempo y en el cual se expresa su finalidad educativa, pero no podemos desconocer que en actual contexto sociocultural tienen un importante papel educativo paralelamente a la Escuela.

En este punto, quisiera recordar mi preocupación inicial acerca del giro de sentido de la noción de *práctica educativa* en el contexto neoliberal. Me interesa recuperar y sostener su sentido primigenio como acompañamiento y acogida, praxis humana y social que tiene como finalidad la buena actuación del educador en sí misma, porque en la relación que despierta con los niños y jóvenes realiza los valores educativos. Esta noción podría diluirse, solaparse o sustituirse en su sentido técnico instrumental, al momento de institucionalizarse como práctica de la enseñanza en el contexto escolar cada vez más tecnificado, mercantilizado y burocratizado, según lo he expuesto, en el marco de las reformas educativas. La pregunta de Van Manen, M.

(1998:20) “¿Cómo puede la educación de los niños seguir siendo una actividad humana rica y cultural?” me inspira a analizar las condiciones características del contexto institucional escolar, explorando los intersticios en los que se pueda desplegar el sentido genuino de la educación y la enseñanza como praxis-experiencia.

Cuando la práctica educativa se circunscribe a la institución escolar, cobra dimensiones particulares, por lo cual para precisar su alcance hablaré de **prácticas de la enseñanza** como prácticas sociales específicas, en tanto la *autoconciencia recíproca* de los sujetos que en ellas participan se constituye en sustrato configurante de las mismas. Según Edelstein, G. (2011), su especificidad refiere particularmente al trabajo en torno al conocimiento, a las múltiples interacciones entre docentes, alumnos y contenidos. “Remiten a los conceptos de “aula” y “clase” en términos didácticos; es decir a una materialidad y temporalidad que las caracteriza en su especificidad en relación a otras prácticas sociales”. Prácticas en las que la enseñanza se perfila como proyecto pedagógico de una institución social organizada desde su mandato fundacional para este fin: la Escuela. **Prácticas de la enseñanza que aluden a procesos de transmisión y apropiación-recreación de contenidos curriculares seleccionados dentro de un universo más amplio de conocimientos posibles de ser transmitidos** (complejos procesos de selección que involucran decisiones políticas en torno al currículum). Se enfatiza la intencionalidad explícita de garantizar desde la intervención en la enseñanza la apropiación, la comprensión en los alumnos de los conocimientos transmitidos.

II. 2.1. Enseñanza y Aprendizaje... explorando otros modos de relación

Esta cuestión central nos remite a la **relación entre enseñanza y aprendizaje**.

Para esclarecer la misma, considero los aportes sustantivos de dos filósofos de la educación, Gary Fenstermacher (1989) y John Passmore (1983), que focalizan su reflexión en las características del lenguaje pedagógico. Destacan el carácter relacional de los tres elementos constitutivos implícitos en el término “enseñanza”: un sujeto que posee un conocimiento o saber, otro sujeto que carece de dicho saber y el conocimiento-saber, contenido objeto de la enseñanza. Ambos autores se oponen a *la relación causal entre enseñanza y aprendizaje*.

En este sentido, puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, incluso el alumno puede apropiarse de aspectos parciales o diferentes de aquello que fue enseñado; no existe una relación de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje que determine que lo primero conduce necesariamente a lo segundo.

La idea de causalidad entre enseñanza y aprendizaje impregna en muchas ocasiones asignaciones de sentido en la cotidianeidad. Esta idea es la que subyace a la expresión de extendido uso “*enseñanza-aprendizaje*”, expresión que se constituye como *lema* en el discurso pedagógico y en ocasiones obstaculiza la comprensión de los complejos procesos que intenta relacionar. Fenstermacher, G. (1989) advierte que la confusión acerca de esta relación causal se origina en la *dependencia ontológica* del concepto “*enseñanza*” respecto del concepto “*aprendizaje*”. Es decir, la idea de enseñanza depende, para existir, de la idea de aprendizaje como posibilidad.

Sin embargo, como generalmente el aprendizaje se da después de la enseñanza, es fácil suponer erróneamente una relación causa-efecto entre ambos. El autor señala que el término aprendizaje vale tanto para expresar la *tarea* como el *resultado* de la misma y es habitual en el uso del lenguaje confundir ambos sentidos al decir que la enseñanza provoca resultados de aprendizaje, cuando es más pertinente decir que la enseñanza diseña actividades y tareas de aprendizaje a realizar por el alumno.

Fenstermacher reconstruye así el binomio enseñanza-aprendizaje, al postular la existencia de una relación de dependencia ontológica entre ambos procesos. La tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas de aprendizaje; el aprendizaje es el resultado de asumir y desempeñar las tareas de alumno mediadas por el contexto institucional, y no un efecto que se sigue linealmente de la enseñanza como causa.

Esta relación causal entre enseñanza y aprendizaje deriva de la hegemonía de la perspectiva positivista y de racionalidad técnica en el SXX, que según lo expuesto en el apartado anterior, tuvo su expresión en la Psicología Conductista, que usurpó la deliberación didáctica y pedagógica acerca de la enseñanza. Desde una teoría de la instrucción se prescribía la cadena de estímulos programados por expertos para lograr en los alumnos las respuestas previamente definidas como resultados de aprendizaje, en términos observables y mensurables. Contreras, J. (1990) al respecto, señala que la consecuencia de esta obsesión cientificista del discurso didáctico por legitimar la práctica educativa como no ideológica, neutral y a-histórica, ha sido su permanente intento de transformar los “dilemas morales” en “problemas de tipo técnico”.

La deconstrucción del lema “enseñanza-aprendizaje” y su resignificación como relación de dependencia ontológica, permite diferenciar ambos procesos, entendiendo el aprendizaje como acontecimiento ético, y recuperar para la Didáctica su objeto de conocimiento y acción: *la enseñanza, entendida como práctica social y experiencia humana de fuertes implicaciones éticas y políticas.*

En este punto quisiera hacer una consideración respecto a mi propósito de recuperar los aportes de este autor, y su articulación con mis preocupaciones iniciales acerca del giro de sentido de las prácticas educativas y de la enseñanza en el contexto neoliberal. La ruptura de la relación causal entre enseñanza y aprendizaje permite comprender cómo estaría operando la misma en la concepción de la enseñanza

como hacer técnico y como fabricación, es decir, el aspecto más despojado de la poiesis de la presencia idiosincrásica de los sujetos.

Si bien la relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje que postula Fenstermacher, G. (1989) nos alerta a los profesores y pedagogos acerca del solapamiento y mutaciones de sentido genuino de la enseñanza en los discursos positivistas, -y en esto está su potencialidad-, a su vez me interesa advertir que es necesario avanzar del orden del discurso de la filosofía del lenguaje en el que sitúan la cuestión estos autores, y recuperar el planteamiento de las prácticas de la enseñanza en el orden del discurso de la filosofía existencial, de la relación humana, del encuentro y la experiencia de lo que allí acontece, como creación poética de lo humano en la educación. En esta perspectiva, encuentro una vía de exploración de otra dimensión central y constitutiva de la enseñanza, esto es, el trabajo en torno a los saberes que más allá de su comprensión y adquisición, permitan a los sujetos vivir una experiencia de transformación (Contreras, J. 2010).

La relación ontológica entre enseñanza y aprendizaje, a mi entender, sería como una condición necesaria para la noción de enseñanza como acción deliberativa y práxica, donde el docente acompaña en sus mediaciones las relaciones con los estudiantes y con los contenidos, dando lugar a diversos modos de manifestación de sus aprendizajes, pues el valor educativo está en el proceso de acompañamiento y búsqueda, en las nuevas preguntas y modos de pensar que surgen del diálogo y la expresión de los diferentes puntos de vista acerca de los temas y problemas planteados. Mediaciones que van configurando un modo de implicarse desde sus propias historias en la experiencia compartida, y esa relación con los otros es en sí misma fuente de saber.

En este orden de cosas, Bárcena, F. (2000) entiende el **aprendizaje como acontecimiento ético**. El acontecimiento es el suceso o incidente que irrumpe y “da que pensar”, pues nos trastoca en nuestra cotidianidad y rompe la continuidad del tiempo, marcando un antes y

un después en nuestra existencia, lo cual nos obliga a pensar, a reflexionar, es decir, a “hacer una experiencia” en el sentido de pasar por ella, y preguntarnos por qué no nos deja impasibles ni en el pensar ni en el actuar, lo cual nos reclama volver a pensar lo aprendido y lo sabido hasta el momento, y aquello que por natural y obvio damos por supuesto, porque sus significados ya no nos alcanzan para comprender la novedad del suceso que irrumpe nuestra relación con el mundo y con el saber. De allí que la experiencia que acontece nos transforma. El aprendizaje desde este sentido del acontecimiento, es siempre una relación y un encuentro con el otro que me descentra. Así, el maestro transmite el legado “valioso” de la cultura humana, y en el propio proceso ofrece tanto la herencia como la habilitación para que el aprendiz pueda re-significarla, transformarla, recrearla. Bárcena destaca con Ouaknin (1989)²⁸ que en el aprender “[...] se pone en juego una relación: la del maestro, que enseña su relación con lo que transmite, con el aprendiz, que cultiva una relación de interpretación con lo que es transmitido [...]” (2000:11).

Por eso las palabras de Heidegger son tan sugerentes, y aportan otro modo de pensar la relación entre el enseñar y el aprender: “[...] El enseñar es aún más difícil que aprender, porque enseñar significa: *dejar aprender* [...]”²⁹ y suponen interrogarse acerca del lugar del conocimiento y las relaciones de autoridad que se despliegan en los espacios escolares y sus atravesamientos evaluativos, cuestión que considero de gran relevancia en la formación de docentes.

[...] Lo importante para el «aprender» es el tipo de relación «educativa» que establecemos. Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto. Configura educativamente ese espacio, precisamente para «dejar aprender» al aprendiz. Por

²⁸ Ouaknin, M.A. (1989). *Lire aux éclats. Eloge de la caresse*. París: Quai Voltaire, p. IX y s. Citado en Bárcena, F. (2000).

²⁹ Heidegger, M. (1971). *Was heisst denken?* Tubinga: Max Niemeyer, p. 50. Traducción: Buenos Aires: Nova, 1972, p. 20. (citado por Bárcena Orbe, 2000, p. 26).

tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe éste —sus conocimientos— sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo [...]” (Bárcena, F. 2000:26).

Tal vez, la mediación pedagógica que realiza el docente para configurar ese espacio educativo, donde articula los conocimientos y saberes relevantes con las actividades y las relaciones que las mismas promueven entre los estudiantes y los saberes, es la tarea central y más delicada del oficio de enseñar, en la preocupación por garantizar ese espacio de libertad para que cada aprendiz explore y despliegue sus relaciones con el saber dando lugar a la recreación de sus propios sentidos.

En esta línea, Bárcena retoma a Deleuze, “[...] No aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo” y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo [...]”³⁰. El maestro, el profesor, en sus mediaciones pone a disposición de los aprendices sus saberes y sus modos de relación con el saber. Da pistas, indicios, “*gestos con potencia simbólica*” a decir de Contreras, J. (2016), para transparentar a los estudiantes que la suya es una de las posibles perspectivas y formas de relación con el saber. Pistas y gestos en la inmediatez que abren la actitud indagadora y pensante en los aprendices, en una relación de acompañamiento que, en ocasiones se dificulta y puede rozar el abismo del dominio instrumental del otro, bajo las condiciones de escolarización que imponen dar cuenta de resultados de aprendizaje como “producción-fabricación”. Frente a estos riesgos, los docentes nos preguntamos cómo acompañar sin invadir, sin violentar para “dejar aprender”.

³⁰ Deleuze, G. (1988:69). *Diferencia y repetición*, Gijón: Júcar.

Bárcena, F. (2000) señala con Van Manen³¹, que hay que enseñar con tacto educativo, con sensibilidad y disponibilidad atenta y receptiva hacia el otro, guiados por la intención de co-crear una relación en la que pueda descubrirse las cualidades de cada persona implicada. El tacto supone un proceder con moderación y paciencia, con atención y responsabilidad, con una apertura de la mirada y de la escucha para percibir las pistas y gestos del otro, para respetar sus espacios y sus tiempos, y reconocer las consecuencias de nuestras acciones y decisiones en él. El enseñar y dejar aprender reclama al educador actuar con tacto, y dejarse tocar por la experiencia del otro. Encuentro educativo que deviene experiencia de sí en relación al otro, tanto en el maestro como en el aprendiz.

Para Bárcena, la esencia del aprender está en el respeto a la libertad de quien aprende, es el estudiante el que tiene que *decidir-se libremente a aprender*. Por eso, en palabras de Heidegger, es tan difícil enseñar y dejar aprender, pues nos implica en un encuentro libre con el otro, sin que sea prácticamente programable, sin garantías de lo que vendrá. Con fuertes intuiciones por parte del maestro, con tacto y sensibilidad para estar atento a la lógica del otro, a sus pensamientos, emociones y deseos, y también a sus resistencias.

Esta filosofía del aprender, engarza en el sentido primigenio de educación que me propuse recuperar con Bárcena en el primer apartado: *como praxis-experiencia de creación poética de lo humano*. Una praxis donde la esencia del acto educativo es la experiencia de alteridad, y donde el educador se despoja de toda pretensión de dominación-fabricación del otro.

En consonancia con estos planteos, la educación y el aprendizaje como acontecimiento que da a pensar, y deja libertad de decidir-se a aprender, es una relación de acompañamiento, un convite al estudiante a explorar junto al maestro su relación con el saber y con el mundo. De este modo, la relación educativa que se desencadena no se sustentará

³¹ Van Manen, Max (1998)

en el poder ni en la causalidad. *La enseñanza no es causa del aprendizaje, el maestro no es causa del alumno.* Porque el alumno es una persona que tiene una historia y experiencias educativas más allá de los muros de la escuela, desde donde podrá resignificar o resistir aquello que se pretenda reproducir o moldear. Reconstrucción-recreación personal del estudiante de lo que aún queda por saber, por indagar en función de su proyecto vital.

De este modo, Bárcena, F. (2000) recupera los argumentos de Mirieu, P. (1998) quien advierte que, si bien el maestro debe aceptar la resistencia del alumno a decidirse a aprender como algo inherente al proceso educativo en tanto acontecimiento, el educador no debe renunciar a enseñar a quien se resiste a aprender, pues caería en una suerte de abandono y violencia, renunciando a su responsabilidad ética de acoger y cuidar a los “recién llegados”, dejándolos desamparados “situándolos en el círculo de lo inhumano”. Frente a esta paradoja inherente al enseñar y dejar aprender, -que supone respetar la libertad del aprendiz, pues nadie puede tomar por otro la decisión personal de aprender, pero a la vez no abandonarlo y dejarlo fuera de la cultura humana-, Mirieu propone sustituir la “pedagogía de las causas” por la “pedagogía de las condiciones”. Es decir, aquella pedagogía que oriente reflexivamente la delicada tarea de crear espacios de libertad y confianza para que maestros y alumnos, profesores y estudiantes se impliquen en primera persona en el encuentro educativo, se pregunten por las resonancias de la presencia de los otros, y por lo que cada quien trae como experiencias, historias vividas, deseos de saber y también resistencias y desconexiones. Desde esas preguntas explorar nuevos modos de relación con el saber y la cultura, en la búsqueda de pistas para comprender los problemas del mundo que les afectan y les inquietan.

Configurar la clase como un lugar de relaciones y experiencias transformativas reclama del docente otros modos de pensar el lugar de los conocimientos curriculares, supone el pasaje de “enseñar un contenido” a “enseñar mediante un contenido, saber o disciplina”

(Contreras, J. 2010). Demanda la continua reflexión por el sentido educativo de los contenidos y su relación con las actividades y recursos que proponemos, su secuencia y organización, qué nuevas relaciones entre los estudiantes se plantean, qué posibilidades y búsquedas se abren a las inquietudes o resistencias que se expresan en la vida cotidiana del aula.

Estas preguntas hacen foco en la relación contenido-forma metodológica, cuestión didáctica sustancial, y abren una dimensión ética y política de la Didáctica, al entender la enseñanza como una acción en la cual docentes y estudiantes “se crean” a sí mismos en la propia actividad educativa, en las preguntas por las resonancias que la relación con el otro provoca en cada uno, por los nuevos sentidos que se revelan como modos de relación con los otros, con el saber y con el mundo.

II. 2.2. Algunas notas distintivas de la Enseñanza

Desde esta concepción de enseñanza y su relación con el aprendizaje, y dado que mi estudio focaliza en la relación entre saberes de la experiencia y prácticas docentes de dos profesoras que enseñan el oficio de enseñar, me interesa identificar algunas notas que caracterizan las prácticas de la enseñanza, discriminadas sólo a los fines analíticos y sin pretensión de completud. Al respecto tomaré algunas notas que señala Gloria Edelstein (2007), y las articularé con la preocupación por el sentido de praxis-experiencia.

La enseñanza es una *actividad intencional*, es inherente a todo proceso de enseñanza la intención explícita de mostrar algo, el docente muestra una forma entre otras posibles, de entender el contenido y los saberes que lo fundamentan, también muestra una forma de relación con el saber.

Pone en juego un *complejo proceso de mediaciones* respecto del conocimiento y los saberes y las experiencias de los sujetos, en las cuales se juega un entramado a escala política, institucional y áulica; mediaciones que adoptan diversas formas de manifestación a partir de la singularidad y las historias de vida que se desencadenan en la experiencia del aula y las relaciones entre los sujetos y los saberes que se propongan.

La enseñanza se caracteriza por una *relación de asimetría inicial*, en tanto es el encuentro entre sujetos que ocupan posiciones sociales diferentes y se reconocen como poseedores de una relación diferente con un campo de saber. La asimetría sólo tiene sentido educativo si tiene como intención la complementariedad entre los saberes de los sujetos que entran en relación, y en esto se juega la autoconciencia recíproca y las relaciones de reconocimiento mutuo y autoridad.

En tanto práctica social *responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus protagonistas*, y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

Así mismo es una *propuesta singular* a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento y cómo se construye y se comparte en el aula. Decisiones y resoluciones que no admiten prescripciones técnicas, dadas las múltiples dimensiones (sociales, institucionales, epistemológicas, culturales, emocionales y experienciales) que interjuegan en la inmediatez y demandan del docente respuestas situacionales y casuísticas.

II. 2.3. Prácticas de la Enseñanza como Prácticas Docentes, algunas claves de su problematización

Si bien la enseñanza remite al aula, Gloria Edelstein (2007, 2011) advierte acerca de no limitar el trabajo docente a la misma, pues se desdibujan numerosas actividades constitutivas de estas prácticas. Razón por la cual la autora enfatiza la necesidad de analizar las determinantes institucionales y contextuales más amplias que marcan la tarea de enseñar. En este sentido propone ampliar el concepto de **prácticas de la enseñanza a prácticas docentes**, involucrando así cantidad de acciones que no se circunscriben al aula, tales como la participación en proyectos colectivos institucionales y proyectos en la comunidad de diverso alcance que las configuran como prácticas situadas. Para avanzar en el tratamiento de las prácticas docentes, intentaré llenar de sentido su *problematización y conflictividad* en tanto prácticas sociales, explorando nuevos sentidos a la complejidad que las caracteriza, desde la hipótesis central de Edelstein, según la cual las múltiples determinantes de las **prácticas docentes** operan como tensiones o interferencias, provocando en muchos casos un desplazamiento o solapamiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. “[...] Tensiones y contradicciones que se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esta práctica, que remiten a lo social más amplio, a lo institucional y al ámbito circunscripto a «la clase» y los procesos interactivos múltiples que en ella se generan, y que hacen claramente visibles los signos de su complejidad. [...]” (Edelstein, G. 2011:105). Para su abordaje, la autora presenta tres planos de análisis de las “razones y racionalidades” que operan en tal desplazamiento, y destaca el valor de su análisis y diferenciación desde niveles o escalas diferentes: macro-social, -aquellos condicionantes sociales, culturales y políticos más amplios, que como he expresado anteriormente, en el marco de la globalización provocan un giro sentido respecto a las prácticas entendidas como *praxis*-, el nivel meso-social –es decir los

particulares modos de manifestación de estos condicionantes en la institución escolar-, y micro-social –procesos interactivos múltiples, vínculos saber-poder, procesos identitarios, que responden a modelos internalizados a través de la trayectoria de escolarización de los sujetos-:

“[...] Desde un nivel de análisis *macro social*, tales tensiones remitirían, recuperando aportes de diferentes autores como Hargreaves y Bonafé, entre otros, al contexto del cambio y las paradojas que con relación al mismo se expresan en el marco de la globalización.

Cabe referir, (...) al impacto de condiciones que regulan las prácticas (Bonafé, 1988), desde las políticas y su expresión en diferentes formas de regulación y prescripción; los discursos como expresión legitimadora de la apropiación social de la práctica, discursos en gran medida contradictorios; las agencias, como instancias organizativas de determinación en los diferentes niveles de concreción curricular, en particular el papel de la administración y el control; la elaboración y comercialización del material curricular y la producción de conocimiento pedagógico especializado; la multiplicidad y diversidad de escenarios que constituyen el contexto espacio-temporal de docentes y las representaciones y significaciones con que se dota ese contexto. Las culturas y los significados específicos que se producen en relación con estas prácticas y su expresión en creencias, mentalidades; el mercado y el control sobre la fuerza de trabajo en el proceso productivo en la escuela; también las resistencias, es decir las formas de respuesta desde el sector docente a la hegemonía.

En este nivel de análisis (macro) o bien podría caracterizarse como *mezo*, cabe asimismo aludir al tipo de organización en que esta práctica se inscribe: surcada por una red burocrática (normativas, prescripciones); parte de una organización jerárquica (en muchos casos todavía ejecutora de decisiones tomadas por otros); enfrentada a la desjerarquización laboral y a una significación social conflictiva (valorización-desvalorización) (Achilli, 1988).

A partir de un registro de otro alcance se puede advertir que, (*micro-social*) en muchos casos fruto de pautas internalizadas, se generan

representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer. Entre otras, el olvidar el atravesamiento de cuestiones externas al trabajo en el aula, amparados en la ilusión de autonomía; la idea de atención a las características particulares de los alumnos o del grupo, cuando en muchos casos se está sujeto a visiones prejuiciosas, marcadas por definiciones desde el perfil de alumno ideal; la ilusión de trabajar desde un planteo de informalidad cuando en realidad se trata de una práctica connotada por el peso de la evaluación, donde los docentes, muchas veces al margen de su conciencia y ante la inmediatez de los acontecimientos, establecen vínculos que reflejan el ejercicio del poder asociado al control (desde el dominio del espacio, el manejo del tiempo, la utilización del lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido) (Remedi, 1988; Becerra, 1989).

Entendiendo la enseñanza como una actividad intencional, que pone en juego explícito o implícitamente distintas racionalidades, el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica [...]” (Edelstein, G. y otras, 2007).

Cabe destacar en esta escala micro-social que la imposibilidad de co-construcción de la autoconciencia recíproca, en tanto sustrato configurante de la enseñanza como práctica social, operaría como interferencia en las relaciones educativas entre docentes y alumnos y las constituciones identitarias como tales, lo cual obstaculizaría la transmisión y apropiación re-creación de conocimientos y saberes, tarea central de esta práctica.

Frente a esta problematicidad la propuesta de la autora es poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso, los indicios que permitan develar el sentido y orientación de esta práctica. Para ello, el desafío en las propuestas de formación inicial y permanente será asumir procesos cada vez más rigurosos de reflexión como reconstrucción crítica de la propia experiencia que

permitan recuperar la faceta intelectual del trabajo docente y por tanto la centralidad de su quehacer que es la construcción de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza y desde éstas sobre las prácticas docentes.

La propuesta de Edelstein y su diferenciación de los planos de lectura y análisis de los condicionantes e interferencias de las prácticas docentes son potencialmente fértiles en mi estudio para identificar las razones y los sutiles mecanismos que provocan el giro de sentido en las prácticas educativas al institucionalizarse en el sistema educativo, esto es la pérdida del momento práxico-experiencial y su énfasis en el hacer técnico-fabricación, según lo expuesto en el apartado anterior y tan evidente en la retórica de las reformas escolares.

De este modo considero que, si la especificidad de las *prácticas docentes* es *la transmisión y apropiación-recreación del conocimiento*, la pregunta pedagógica primera que debe orientar nuestra tarea en su sentido primordial de praxis, es aquella que pone en el centro el sentido educativo de los contenidos y de su forma de relacionarnos con ellos, tanto para nuestros estudiantes como para nosotras mismas en situaciones singulares. Estos contenidos qué cuestiones, problemáticas, interrogantes, intereses, deseos, nos permiten -más allá de los mismos- desarrollar, explorar, y profundizar en nuestra relación con el mundo en que vivimos. Qué otros saberes se despliegan en la relación educativa que favorecemos con nuestras mediaciones en torno a esos contenidos. Como diría Contreras, J. (2010) la pregunta central como docentes es si pretendemos “enseñar un contenido, un saber, una disciplina” o más bien, “enseñar *con o mediante* un contenido, una disciplina”. Es decir, desde nuestra presencia como docentes y las mediaciones que propiciamos mediante el contenido, qué lugar damos a las propias mediaciones de los estudiantes con sus saberes y sus experiencias, damos lugar a la vida y sus múltiples manifestaciones en las relaciones que desencadenamos en el aula, o sólo se configura un simulacro de aplicación de un plan, de instrucción y transmisión de

conocimientos acabados en sí mismos, sin posibilidades de apertura y re-creación.

Estas preguntas me llevan a plantear las relaciones, continuidades o discontinuidades entre *prácticas de la enseñanza*, *prácticas docentes* y *experiencias educativas*.

II. 2.4. ¿Cuál es la relación entre las prácticas de la enseñanza, prácticas docentes y la noción de experiencia?

Me interesa indagar las relaciones y tensiones entre estas nociones, para lo cual tomaré los aportes de José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010). Los autores refieren a la práctica educativa, no en su acepción más usual como “hacer”, sino en sentido aristotélico, como una preocupación moral, un guiarse por valores y fines que la acción busca realizar en sí misma, y en ella adquieren significación tales valores. Así entendida la “educación no es simplemente la aplicación de un plan, sino que busca vivir las cualidades de lo educativo en su propio hacer, supone un obrar de forma situacional y deliberada. Si bien, en esta noción cobra relevancia el modo en que son vividas las acciones por sus protagonistas, lo cual nos acercaría a la idea de experiencia, sin embargo los autores advierten que en la práctica tiene más fuerza una idea del hacer, y no de lo “que nos pasa”, lo que nos llega de improviso y como novedad.

“[...] Y el peligro es que si la educación está demasiado preocupada por la intervención, puede olvidarse de que las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, y no sólo acciones que realizamos. Preocuparse por la educación en cuanto que experiencia es abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede.[...]”(Contreras, J. y Pérez de Lara, N., 2010:32).

Las palabras de los autores me sugieren que estar preocupados porque “algo nos suceda”, es buscar la relación entre los que somos y lo que sabemos, entre ser y saber, entre nuestra experiencia y el saber que traemos al aula y con el cual nos relacionamos. Y esto supone una íntima integración de pensamiento, palabra y sentimientos, restablecer en el aula el vínculo entre razón y emociones, intentando liberarnos del juicio y el marco evaluativo de la institución escolar.

Así mismo, los autores se preguntan

“[...] cómo vincular el sentido de la experiencia a la práctica, (...) ¿puede la experiencia iluminar la práctica? (...) Las prácticas pueden ser un lugar en el que la implicación personal, el dejarse afectar, el recibir lo que pasa, el dejarse decir por eso que pasa, es una oportunidad para una experiencia que se retribuye de nuevo en la práctica en forma de nuevos aprendizajes logrados, integrados, corporeizados(...) Lo que aprendemos de la experiencia es la posición a partir de la que afrontamos nuevas situaciones, con el peso que lo vivido ha dejado en nosotros, como modo de mirar, de estar, de interpretar, de actuar[...]”
(Contreras, J y Pérez de Lara, N., 2010:33)

Referenciando a Anna M. Piussi (2007), los autores destacan la necesidad de que la experiencia y sus aprendizajes puedan ser convertidos en saberes explícitos, de manera que puedan ser recuperados para la práctica. Pero esto supone una actitud y disposición por parte de profesores y estudiantes, es decir, la posibilidad de pensar y estar en la práctica como lugar de experiencia. Así pues, la práctica se enriquece con el saber de la experiencia no incorporando de modo aplicacionista sus conclusiones como un nuevo saber y proceder ya fijados, sino que se ilumina fundamentalmente con el propio vivenciar la experiencia, con la actitud de receptividad activa, con el tacto y la sensibilidad para dejarse afectar por lo que suceda en lo imprevisto del encuentro, creando y favoreciendo situaciones y relaciones, abiertos a la espera de que algo más allá de lo programado

pueda suceder y nos reclame el pensar reflexivamente sobre nuestra implicación en ello. La práctica aprende de la experiencia “haciéndole sitio”, “[...] como creación del espacio en donde el acontecimiento pueda darse, y donde a veces, cuando sucede, pueda darse una aceptación de lo que acontece, e incluso una suspensión del propio saber adquirido [...]” (Contreras, J. y Pérez de Lara, N., 2010:34)

Estas relaciones que establecen los autores entre *experiencia* y *práctica* me incita a explorar las mismas respecto a la propuesta de reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia en Edelstein. De este modo, considero que los tres planos de análisis de los condicionantes e interferencias de las prácticas docentes que propone la autora, (macro-social, meso-social y micro-social) tienen potencialidad heurística para identificar las razones y racionalidades que obturan la posibilidad de que la práctica de la enseñanza se configure en “experiencia” en las aulas de la formación docente. A su vez, dado que sólo son diferenciables para el análisis, esos tres planos se conjugan de manera singular y única en cada persona y su situación, de modo que también tienen potencialidad heurística en el interjuego de los mismos para explorar los intersticios en los cuales es posible la creación de lo nuevo que supone el acontecimiento, y que da lugar a la experiencia de sí en relación al otro y los otros en la práctica compartida.

Así pues, los tres planos o escalas de análisis de las prácticas docentes, permitirían identificar los condicionantes, pero a la vez los intersticios que a nivel macro-social, meso y micro-social, quedan librados de las regulaciones del marco neoliberal, propiciando a los profesores y maestros crear el interjuego casuístico para que su *práctica* haga lugar a la *experiencia transformativa*, es decir, la creación singular de espacios de libertad donde maestros y alumnos, profesores y estudiantes puedan encontrar un modo propio de ser y estar en relación con el mundo educativo, y los saberes relevantes que sustentan sus indagaciones, sus nuevas preguntas y modos de pensar en relación.

En el campo de la formación docente, los profesores y profesoras asumimos la compleja tarea de “enseñar el oficio de la enseñanza” desde el sentido primigenio de praxis-experiencia. Nos enfrentamos a la paradoja de crear condiciones en el aula universitaria para dar lugar a la experiencia y al acontecimiento, sin embargo, nuestros estudiantes nos reclaman respuestas precisas de un hacer que reduzca la incertidumbre propia de los contextos de práctica humana y social. Es decir, nos enfrentamos a enseñar un modo de actuar humano, una práctica que no tergiverse su sentido en hacer técnico. Cómo afrontar la formación cuando los condicionantes micro y meso sociales nos generan las tensiones con nuestro quehacer, sin derivar en respuestas ligadas a prescripciones técnicas, pero por otra parte, ofrecer a nuestros estudiantes los elementos metodológicos, los principios de procedimiento que les permita vivenciar la toma de decisiones y acciones en la inmediatez de la práctica, es decir, cómo configurar la clase en un lugar de experiencia genuina, donde se abran las preguntas por los sentidos educativos que cada estudiante asigna a los acontecimientos vividos. Esto supone enseñar un saber de experiencia que en sí mismo es inasible. Los propios estudiantes tienen que vivenciar la experiencia, “pasar por la experiencia” y el formador acompañar en los modos de indagar y analizar esa experiencia compartida para pensar-se como maestros. Ese proceso compartido se configura a su vez en fuente de experiencia y saber de la experiencia, que cada una de los sujetos implicados asume en su singularidad.

II. 3. El sentido de la EXPERIENCIA en la Formación del profesorado

PASAJERO: Hacerse pasajero no es simularse breve, accidental o momentáneo, sino saber pasar por la propia experiencia. Pasante: hace una distinción. Dice: Una cosa es pasar por algo sin estar y otra es estar pasajero. Pasar sin estar es estar desatento. En fuga y desamorado. Andar pasajero es andar en vinculación. Y dejar cuerpo y

alma en cada acto. Entregar todo. Recibir todo. En el segundo anterior de una despedida, tal vez definitiva. (Marcelo Percia; 1994 "Una subjetividad que se inventa. Diálogo. Demora. Recepción").

Recuperar el sentido de la experiencia en las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado no es tarea fácil, en un mundo en el cual las instituciones educativas están dominadas por el activismo, por la respuesta rápida en la inmediatez, por la exigencia de control y prescripción eficiente del hacer técnico.

Si bien en lo expuesto anteriormente, he esbozado la noción de experiencia y su relación con la práctica en tanto acontecimiento, en este apartado voy a detenerme en algunas dimensiones o notas de la experiencia para profundizar su sentido en el marco de la formación de docentes. Para ello me acompañaré de algunos autores, y de ciertos recaudos que ellos plantean frente a la rápida tendencia de definir conceptualmente la experiencia, para recuperar su sentido de "estar siendo" en permanente devenir con la vida, con la existencia de personas en situaciones concretas, lo cual no se puede definir o apresar con un concepto, porque siempre quedará un ámbito de lo indecible, de lo inasible e irreductible a cualquier categorización previa, por ello siempre es una noción en posibilidad de apertura a nuevos sentidos.

Al decir de Larrosa, J. (2009), la experiencia ya ha sido pensada y definida por la racionalidad clásica y moderna, y tanto en la filosofía como en la ciencia ha sido relegada a un lugar de inferioridad respecto al conocimiento científico o las verdades filosóficas. Incluso cuando la experiencia es considerada como el punto de partida del conocer, luego es denostada como obstáculo epistemológico, claramente expuesto en los pares antinómicos cuerpo-razón, mundo sensible-mundo inteligible, doxa-episteme, entre otros. El autor se propone recuperar la experiencia y el lenguaje de la experiencia para explorar otros modos de pensar el mundo educativo desde el par experiencia/sentido, modos que permitan "ver", "decir" las cuestiones

que quedaban fuera aquellos pares antinómicos. Al tiempo que advierte acerca del uso y abuso de la palabra experiencia en educación, que ha banalizado y limitado sus potencialidades teóricas, críticas y prácticas.

En el marco de mi estudio, comparto con Larrosa algunos de los recaudos respecto a su uso: en primer lugar, demarcar la distancia entre *experiencia* y *experimento*, y sus connotaciones de racionalidad empírica, positivista y experimental, según ya vimos con Bárcena, F. (2005) la ciencia moderna busca objetivar, controlar la experiencia, y universalizarla en experimento que se puede aplicar en cualquier contexto y a todos los sujetos, y en esa pretensión se pierde el sentido genuino de experiencia como acontecimiento, pues la experiencia lo es siempre de alguien, es subjetiva, situacional, provisional. Otro recaudo en el uso de la expresión, es desvincularla de la pretensión de omnipotencia y omnisciencia que desde el sentido común se liga a la idea de “persona con experiencia” que ya no se asombra frente a lo nuevo, pues ya no tiene nada que aprender, o que desde la autoridad que legitima su “vasta experiencia” asume dogmáticamente la imposición a otros. Por el contrario, justamente una persona con experiencia es la que está abierta a nuevas posibilidades de sentido, a pensar nuevos modos de encuentro con la realidad, es decir, a hacer nuevas experiencias. También es necesario enfatizar la advertencia respecto a que la experiencia resiste toda pretensión de ser conceptualizada, escapa a cualquier concepto o determinación, y debe ser pensada desde el sentido del acontecimiento, de aquello que irrumpe y desborda en su novedad, en su creación y nuevas posibilidades de significación y sentido.

A lo largo de las páginas precedentes, vengo entramando la necesidad de restituir en la educación y la enseñanza su sentido primigenio de praxis-experiencia, para configurar en las aulas de formación un lugar de experiencias que involucre a los estudiantes en la pregunta por los *propios sentidos* acerca de “*ser docente*”. La *pregunta por el sentido*, emerge cuando el acontecimiento nos devela que nuestras palabras ya no son suficientes para acoger su novedad, cuando las palabras y la

realidad ya no se corresponden, como sostiene Zamboni, C. (2010). Pero... ¿qué entendemos por **sentido**?

Para acercarnos a su noción, seguiré a Bárcena y su diferencia entre “*sentido*” y “*significado*”:

[...] Un significado, tal y como aquí se entenderá, es un sentido ya dado, un sentido ya interpretado. En cambio, en el orden del sentido, los significados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación. En el orden del sentido, el pensar humano se abre a lo que viene como acontecimiento de la comprensión, o dicho de otro modo, a la comprensión como un acontecimiento del pensamiento. El sentido depende de la actividad del pensamiento, en cuanto que es él, la propia actividad del pensar, quien lo acoge. El filósofo J.-L. Nancy lo dice así: “Es el pensamiento en tanto que apertura en la cual y a través de la cual puede acaecer lo que pertenece al sentido, precisamente porque *acaece*, con fuerza de anuncio, de llamada, o de exigencia. (...) La dimensión de lo abierto es aquella según la cual nada (nada esencial) se adquiere ni se depone, y según la cual todo lo que es esencial adviene.” En resumen: la significación es ya sentido identificado, y el sentido es apertura a posibles y nuevas significaciones [...]” (Bárcena, F., 2005:33)

En efecto, la palabra sentido tiene la misma raíz que sentir y que sentimiento, según lo expresan Molina, D; Blanco, N; y Arbiol, C. (2016). En el sentido se religa razón y sentir, por eso es personal, singular y situacional, frente al significado que es más convencional, social, general. En la elaboración de sentido confluye la historia y trayectoria vital de un sujeto, y sus modos de proyección en el mundo.

Así mismo, la posibilidad de búsqueda de nuevos sentidos reclama una especial *disposición*, que a mi entender es necesaria cultivar en la formación docente:

“[...] En el horizonte del sentido, en toda experiencia somos *pasibles*³². La cuestión aquí es la capacidad de recibir y de acoger lo que nos llega, como fuente de un sentido posible; de abrirnos al sentido de lo que se hace, sea lo que sea ese sentido en un momento o circunstancias dados. “El pensamiento no es un discurso, es la disposición y la actividad pasibles del acontecimiento del sentido: dejar venir este acontecimiento, lo que quiere decir que lo hace advenir como tal, o que lo inscribe.” Todo esto significa que, como cuestión de sentido, la educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica. La realización técnica de la educación, como actividad, es sólo un momento de una empresa mucho más amplia y controvertida. [...]” (Bárcena, F., 2005:33)

La educación y la enseñanza son una experiencia de sentido. Veamos algunas notas distintivas de la *experiencia* que permitan mirar, escuchar, decir aquellas cuestiones del mundo educativo que quedan fuera de los pares antinómicos de la ciencia moderna: cuerpo-razón, mundo sensible-mundo inteligible.

II. 3.1. Experiencia: movimiento interior del pensar sensible abierto al acontecimiento

La experiencia es “eso que *me* pasa”, dice Larrosa, J. (2009:14-20), y explora el alcance de esta noción y sus dimensiones, develando ciertos principios. En relación a “**eso**” que *me* pasa: **el qué de la experiencia o el acontecimiento**, identifica el **principio de exterioridad, de alteridad y alienación**. La experiencia supone una relación con alguien o algo que no soy yo, que no depende de mí, un acontecimiento que es extraño y extranjero a mí, por tanto algo radicalmente otro, allí la alteridad, algo o alguien otro irreductible a mi saber, a mi voluntad.

³² Bárcena enfatiza que esta expresión indica una pasividad que es activa en su disposición a recibir y acoger lo que le llega, el acontecimiento. Receptividad activa que desarrollaré más adelante con aportes de José Contreras y Nuria Pérez de Lara, en diálogo con Hans-Georg Gadamer, John Dewey y Richard Sennet.

En relación al “**me**” de “*lo que me pasa*”, el autor refiere al **principio de reflexividad, subjetividad, transformación**. El **quién** de la experiencia, pues si bien supone un acontecimiento exterior a mí, el lugar de la experiencia soy yo como sujeto. “[...] la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. (...) de ida, de salida de mí mismo, un movimiento que va al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, etc. [...]” (Larrosa, J., 2009:16).

Esta idea de viaje, de movimiento de extrañamiento y retorno sobre sí me parece sustancial en la formación de maestros. En el apartado anterior, he profundizado con Bárcena (2000, 2005) la noción de educación y aprendizaje como acontecimiento, como aquello que irrumpe y exige un salir de sí, un viaje al encuentro y confrontación con lo extraño, aquello que trastoca los lazos con lo dado e incuestionado hasta el momento, y por ello “da que pensar”, reclama nuevos sentidos porque nuestros saberes ya no nos alcanzan para comprender la novedad del suceso. Así pues, la experiencia, ante todo, es una relación, y lo importante no es el suceso o fenómeno en sí, sino el modo y la disponibilidad de inaugurar una relación con ese acontecimiento, que podrá ser el mismo para todos, pero la relación que se establece con lo que acontece y la forma que afecta a cada persona en su singularidad será única. Larrosa, J. (2009) refiere así, al *principio de subjetividad y de transformación*, pues la experiencia es siempre de un sujeto. Pero se trata de un sujeto que se deja tocar, se deja decir por “eso que le pasa”, que tiene receptividad activa, que “es abierto, sensible, vulnerable, ex-puesto”. Un sujeto que da lugar en su interior a la relación con lo que acontece, que se implica con lo que es, con lo que siente y piensa. En ello obra una transformación, en tanto lo que irrumpe y conmueve como acontecimiento, demanda la actitud indagadora y pensante del sujeto en la búsqueda de nuevos sentidos a lo ya establecido. En esa relación de apertura el sujeto hace

experiencia de su propia transformación, se hace otro de lo que es. El autor señala así, la relación constitutiva entre la noción de experiencia y la noción de formación, y destaca que el sujeto de la experiencia es el sujeto de la formación y trans-formación.

Transformación de sí que supone “saber *pasar* por la propia experiencia”, hacerse “*pasajero*”, transitar ese movimiento de salida y retorno sobre sí, pero asumiendo una actitud y una sensibilidad receptiva, pues uno mismo como sujeto de la experiencia es el lugar de pasaje, de travesía, de camino, de viaje, de ida y vuelta, de implicación personal y pasional; como versa el epígrafe, “[...] *andar pasajero es andar en vinculación. Y dejar cuerpo y alma en cada acto. Entregar todo. Recibir todo. [...]*” (Percia, M., 1994). Movimiento de la experiencia que, al pasar por mí como pasajero, deja una huella, un indicio, un rastro, una resonancia, “una herida”; por ello el sujeto de la experiencia es un sujeto paciente, atento, receptivo y pasional. De ahí la dimensión que señala el autor como **principio de pasión**: “[...] la experiencia es una relación en la que algo *pasa* de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro somos afectados [...]” (Larrosa, J., 2009:20), somos transformados.

Se puede percibir que se abre un hilo que recorre la trama de mi escritura, la preocupación por la relación experiencia y subjetividad, es decir, la experiencia como formación y transformación de la subjetividad, la cual permitiría desmarcarse de la idea de práctica como técnica-fabricación que se impone en el contexto educativo neoliberal.

Venimos argumentando que el sujeto de la experiencia es el sujeto de la formación y la transformación, lo cual en la formación de educadores me lleva a preguntarme nuevamente cómo enseñar a enseñar, cómo orientar a nuestros estudiantes a aprender a enseñar enseñando, desde el sentido de la experiencia como transformación de sí, y no como experimento de moldeamiento del otro. En las aulas universitarias se nos presenta la paradoja de proponer a los estudiantes que se asuman como sujetos de transformación de sí,

haciendo propia la pregunta por las cuestiones de su historia personal y escolar que los relaciona con el mundo educativo y los vincula con el ser docente. Es decir, qué sentidos otorgan cada uno de ellos y ellas a ser maestro/a, a entrar en relación con niñas y niños, con otros docentes, con los padres, con los saberes y experiencias que se despliegan en el acto educativo.

Considero que esta relación entre experiencia y subjetividad es un núcleo potente para abordar en la formación de maestros, para propiciar esta travesía de ida y vuelta, de extrañamiento y retorno sobre sí en nuestros estudiantes. Pensar la enseñanza del oficio requiere que estemos dispuestos a que nuestra tarea se configure con las cualidades de la experiencia, esto es, que el espacio educativo sea un lugar para que suceda esta travesía en estudiantes y profesores. Sin embargo, cabe advertir el riesgo que conlleva sostener estas propuestas, riesgo que atañe a los contextos escolarizados, desde las regulaciones institucionales y las representaciones y rutinas interiorizadas de nuestros estudiantes, riesgo que supone la incertidumbre de iniciar el viaje de ida, extrañamiento en el exterior y que, constreñidos por la vertiginosa exigencia de cumplimiento de objetivos y competencias curriculares, estándares de evaluación externa, etc.; la propuesta educativa derive en una sucesión de actividades e información por la información misma, sin otorgar el tiempo y espacio para que alumnos y estudiantes puedan religar-se con sus propias inquietudes, búsquedas y sentidos que despierta eso que les proponemos. Es decir, pareciera que se inicia el viaje de ida hacia el exterior, pero el sujeto queda abarrotado, apresado en demandas de activismo sin sentido, allí es donde la propuesta educativa se confunde con experimento que moldea al otro. El sujeto queda enajenado en las múltiples demandas que impone la gramática escolar, aprende el juego que allí se juega, responde a las formalidades y exigencias de acreditación para obtener sus credenciales, pasa por las tareas “sin estar implicado”, “pasa en fuga y desamorado”. La difícil tarea como formadores y maestros es crear las

condiciones para que en el aula se viva la experiencia, y acompañar a los estudiantes en el retorno sobre sí, en la búsqueda de los propios modos de “pasar y hacer experiencia” de transformación. En mi estudio con las dos profesoras de formación del profesorado profundizamos en estas cuestiones centrales, y sus modos de abordaje de la *enseñanza de la enseñanza desde el sentido de la experiencia*, es decir, nos hemos acompañado con sus relatos de experiencias y con nuestras conversaciones, a suscitar, a cultivar un pensamiento pedagógico acerca de cómo se elabora y se sostiene una propuesta de formación docente centrada en la experiencia, asumiendo los riesgos institucionales y personales, frente a la paradoja intrínseca a la educación desde el sentido de la experiencia, en tanto la experiencia no se puede transmitir ni enseñar, se vive, se pasa por ella, se habita... Compartir con las profesoras sus experiencias en las aulas universitarias, sus historias y la de sus estudiantes, no me ha dejado indiferente como investigadora y formadora, me ha dado que pensar nuevamente acerca del sentido educativo de esas prácticas, sus posibilidades y límites, sus aciertos e infortunios.

En otras palabras, refiero a las tensiones que se suscitan en la formación, cuando sostenemos una propuesta desde el sentido de la experiencia en contextos universitarios cada vez más competitivos donde la lógica de mercado ha ido configurando en los estudiantes un modo de relación superfluo e instrumental con el saber, (como he desarrollado en el apartado II.1.1. con Barnett y Naidoo, entre otros). En estos contextos la relación educativa pierde su sentido formativo, y deviene en relación clientelar. Es difícil lograr que los estudiantes “hagan experiencia” travesía de partir de sí y retorno sobre sí, sin quedar alienados enajenados en el exterior, sin preguntarse por sus modos de dejarse habitar por los otros y lo otro en la experiencia compartida. El problema en la formación de maestros sería “cómo crear las condiciones, esto es contextos y situaciones donde se vivencie el aprendizaje como acontecimiento, para favorecer ese retorno sobre sí, procesos de reflexión sobre los propios saberes, prejuicios, esquemas

de percepción y acción; procesos de autoconocimiento de sí y de los modos de relacionarse con los otros y con el saber.

II. 3.2. Receptividad Activa en el movimiento de partir de sí en la formación docente

Para pensar esta paradoja constitutiva de la educación y la enseñanza desde el sentido de la experiencia, seguiré a Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) quienes exploran en diálogo con Dewey, Sennet y Gadamer, la dimensión *activa-pasiva* inherente a la experiencia. Sus aportaciones pueden echar luz acerca de este pasaje-travesía de sí a lo otro y el retorno sobre sí en la formación de educadores.

La experiencia educativa, como venimos argumentando, supone cierta forma de ver y percibir los sucesos y fenómenos educativos, es decir supone vivirlos subjetivamente con todo lo que somos, sentimos y pensamos. Vivencias que no nos dejan indiferentes y reclaman ser pensadas y re-significadas en su novedad. Gadamer señala que la experiencia nos sorprende pues nos hace ver las cosas de otra manera, nos enfrenta a nuestras creencias, nociones, prejuicios y cuestiona nuestras formas de pensar, evidenciando las limitaciones de nuestros saberes y de nuestros esquemas de percepción y actuación, sus vacíos y contradicciones, sus continuidades y discontinuidades para percibir y comprender la novedad del acontecimiento. Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010), siguiendo a este autor, sostienen que es inherente a la experiencia una ***negatividad productiva***, pues supone una negación de lo que sabíamos hasta ese momento, pero la toma de conciencia de esa limitación, vacío o contradicción es fuente de un nuevo saber: “[...] Cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son [...]” (Gadamer, 1977:428). Pero este nuevo saber es también un

nuevo saber sobre sí, sobre la propia conciencia del saber y no saber, de lo que las nuevas experiencias enseñan. (ibíd., pp. 429-434)³³.

Por ello la experiencia no responde a un plan prefijado, o a lo ya sabido; su novedad demanda nuevos lenguajes, nuevos modos de pensar, nuevos sentidos y saberes para dar cuenta de ella. El partir de sí hacia lo otro nos descentra de nuestros propios modos de ser y pensar, y nos moviliza en la búsqueda de nuevos sentidos para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado hasta el momento. Los autores señalan que en ocasiones será la novedad del acontecimiento lo que nos mueve a “pasar” por la experiencia, pero en otras oportunidades será la atribución de un nuevo sentido a lo ya vivido y conocido lo que hará de ello una experiencia. Cabe preguntarnos entonces, cómo recrear un lugar para la experiencia en el aula universitaria, donde los y las estudiantes puedan explorar sus saberes y no saberes acerca de la docencia, saberes y modos de relación muy enraizados en sus largos años de escolarización.

Así entendida la experiencia, supone un ***interjuego entre actividad-pasividad***. Los autores recuperan a Dewey quien sostiene que “si bien la mera actividad no constituye experiencia”, es necesario implicarnos en acciones comprometidas en el mundo en que vivimos, y luego ver qué consecuencias, que resonancias tiene nuestro actuar en nosotros y en nuestra relación con los otros. Los autores destacan un primer sentido de esta dimensión activa-pasiva, por la cual la experiencia es producto de las propias formas de implicarnos en nuestra acción. Avanzan en la exploración de actividad-pasividad poniendo en relación a Dewey con Sennet,³⁴ destacando sus diferencias:

³³ Citado por Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La Experiencia y la Investigación Educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la Experiencia Educativa*. (pp. 21-86).

³⁴ Sennet, R. (2009) en su obra “El Artesano”, explora estas dimensiones activas y pasivas de la experiencia, exponiendo a través de un ejemplo de su propia experiencia como violonchelista, lo que hay en juego en el ensayo de aprendizaje. Todo un proceso que supone un aprendizaje sobre sí mismo: a la vez que un desarrollo personal en relación a los recursos y procedimientos prácticos para la

“[...] para Dewey el aprendizaje de la experiencia tiene que ver sobre todo con extraerle contenido al mundo acerca de cómo es, algo que se nos revela al intervenir sobre él; para Sennet la actividad pasiva significa dejarse decir por lo que la propia acción emprende: (...) no pretende tanto dominar el instrumento como dejarse conducir por (la relación con) él. (...) Aquí, a diferencia del sentido experimentalista que sugería Dewey, se ha acentuado una idea de receptividad en la propia actividad: estar atento a lo que la práctica tiene que decirte [...]” (Contreras, J. y Pérez de Lara, N. 2010: 28).

Es decir, te muestra a ti mismo y a tu relación con lo que esa práctica te depara, tu forma de vivirla, de enfrentarte a sus complicaciones, y tus reacciones ante ella. Te muestra lo que la práctica hace contigo, y no sólo las consecuencias de tu accionar en los otros. Los autores afirman que el deslizamiento del sentido original de Dewey que ha hecho Sennet, permite pasar de la idea del “ensayar y padecer” a la de seguir un camino que a la vez es creado en su propio seguirlo.

Esta disposición a la receptividad activa que enfatiza Sennet, es potencialmente fértil para clarificar las relaciones y especificidades entre *práctica* y *experiencia* (que hemos abordado en el apartado II.1.2.4), a mi entender, la práctica estaría más focalizada a intervenir en el mundo educativo, pero es la *dimensión reflexiva* acerca de las resonancias que esa práctica obra en el propio sujeto, en su relación con los otros, lo que hace de la práctica una experiencia.

La *interrelación actividad-pasividad* configura la experiencia, y supone del sujeto una *preparación o disposición activa* (ponerse en movimiento, salir al encuentro de la acción con lo otro) al tiempo que

actividad que se realiza en relación a tocar el instrumento, hay también un aprendizaje de sí con respecto a sus motivaciones, tolerancia a la frustración, actitudes de perseverancia y apertura a descubrir cualidades del oficio. Sennet recupera los aportes de Dewey y del pragmatismo en relación a la experiencia, integrando los dos sentidos que la lengua alemana tiene para la referir a la misma con los términos *erlebnis* (*vivencia*) y *erfahrung* (*experiencia*). El primero designa a un acontecimiento o relación que produce una impresión emocional interior, a su vez el segundo, *experiencia*, refiere a acontecimiento, acción o relación que lleva al sujeto hacia el exterior y que requiere más habilidad que sensibilidad. El pensamiento pragmatista insiste que estos dos sentidos no deberían separarse. (Sennet, 2009; pp. 353-354. Citado por Contreras, J. y Pérez de Lara, N., 2010).

reclama en cierta instancia una *disposición pasiva* (quedar a la espera, apertura de sentidos, suspensión de saberes y creencias previas). Contreras y Pérez de Lara sostienen que en cualquier caso, la disposición a la experiencia requiere del sujeto una preparación al acontecimiento (un viaje al exterior, un encuentro con lo otro) y una recepción del mismo. “Supone un abrirse a lo que sucede, un aceptar lo inesperado. Y en algún momento nos pide preguntarnos por lo que ha pasado, y por lo que eso que ha pasado ha hecho en nosotros” (Contreras, J. y Pérez de Lara, N., 2010:29) en tanto el sujeto es el lugar de la experiencia.

Este interjuego actividad- pasividad, travesía y retorno sobre sí, sólo es posible a partir de habitar la relación con el otro, con lo otro. Como hemos argumentado con Larrosa, la experiencia, ante todo, es una relación, y lo importante, más allá del contenido o fenómeno (**eso** que me pasa, el **qué** de la experiencia) es el modo y la disposición a iniciar una relación con eso que **me** pasa, con el acontecimiento. Gadamer la llama “experiencia del tú”, la cual sólo puede tenerse estando implicado subjetivamente en la relación, con la receptividad para acoger lo que esa relación con el otro provoca, despierta, desconcierta en cada quien.

“[...] La experiencia del tú es siempre la experiencia de mi relación contigo. Esa relación que es a la vez una relación de autoconocimiento y de conocimiento de la relación en sí, es siempre también posibilidad de conocer e imposibilidad de conocer del todo; es, por tanto, imposibilidad de convertir a la propia experiencia de relación y del otro en un saber que la colme [...]” (Contreras, J. y Pérez de Lara, J., 2010:30)

Abrirse a la relación con el otro, para dejarse decir, antes que pretender conducirla desde fuera. Dejar-se decir, dejar-se tocar por la presencia de la relación, porque lo vivido me interpela en alguna dimensión importante de mi ser, pone en cuestión mis saberes y reclama la elaboración de un nuevo sentido, que nunca es definitivo, y obliga a pensar-se y a mirar-se nuevamente. De hecho, toda experiencia es

formativa, en tanto pone en diálogo al sujeto consigo mismo, con quien él es y viene siendo, y las nuevas posibilidades que abre el acontecimiento para elaborar un sentido de sí, en la construcción de su subjetividad.

Considero que una de las intencionalidades fundamentales que orientan nuestra tarea en la formación del profesorado es promover y cultivar esta disposición reflexiva en nuestros estudiantes, de modo que progresivamente la “experiencia del tú” habite en ellos y ellas. Es decir, que puedan ir internalizando esta disposición y, aún en situaciones en donde no haya relaciones cara a cara con otra persona, el otro habite como “un otro in-corporado,” propiciando el desdoblamiento del yo que se mira desde “otro” y se pregunta por el acontecer de las cosas y por las resonancias que su pasar por él ha obrado en cada quien.

De allí la necesidad de apertura y disposición receptiva a nuevos sentidos, que surgen de vivir el encuentro educativo como experiencia y hacer de la relación educativa una experiencia de alteridad, de descentramiento de sí para dar lugar al otro dentro mí, sin imponer mi saber, mi propia mirada, pero también, sin opacar la presencia del otro, de la otra, con conocimientos formalizados y tecnicismo que ya vienen dados, y suelen operar como pantalla que sólo permite ver del otro una abstracción neutra sobre la cual intervenir.

Es evidente que estas cuestiones entrañan una importancia sustancial en la educación y la enseñanza, donde formadores y docentes estamos inmersos en un campo de prácticas y de relaciones con diversos sujetos, en el cual asumimos definiciones y decisiones que afectan a otros: imaginamos y recreamos situaciones para que los alumnos se relacionen con otros y consigo mismo, con el saber y la cultura.

En otras palabras, la noción de experiencia que venimos desarrollando, es en sí misma relación y receptividad activa, lo cual abre nuevas dimensiones para el campo pedagógico-didáctico, es decir, trascender la centralidad en las propuestas metodológicas, las actividades y recursos diversos que ofrecemos a los estudiantes para que aprendan

unos contenidos, y (sin perder de vista esta cuestión sustancial), abrir nuevas preguntas acerca de la posibilidad de que esa propuesta sea la oportunidad de un acontecimiento en el que todos estén implicados en su subjetividad, resignificando desde sus propios modos de ser y saber los contenidos y actividades propuestas. Pero a su vez, que esos contenidos y las relaciones desplegadas con otros (estudiantes y docentes) desde sus singulares puntos de vistas, abran un pensar dialógico acerca de los sentidos no cuestionados hasta el momento. Es trascender la práctica y su intervención como punto de partida, para ampliar el horizonte de sentido de la enseñanza, donde lo central es la vida que se abre en las relaciones educativas.

II. 3.3. La pregunta por el sentido educativo...hacia un saber que nace en la experiencia de relación

Pensar y vivir la educación y la enseñanza como experiencia nos implica siempre e incesantemente en la pregunta por su sentido. Hemos expresado con Bárcena, F. (2005) en páginas anteriores que el pensar acoge el *sentido* como apertura a posibles y nuevas significaciones. Justamente, es inherente a los procesos educativos la pregunta por *su sentido o sinsentido*, esto es, la inquietud frente a la tensión entre lo que vivimos en situaciones concretas de la práctica, los significados “ya dados” impuestos por la gramática institucional, el currículum oficial, el conocimiento académico, y los valores que nos orientan y sostienen nuestro oficio como aspiración.

¿Cuáles son las cualidades de una práctica, de una actividad y de la relación que desencadena entre sus protagonistas para que se precie de *ser educativa*? ¿Cómo nos relacionamos con la vivencia singular que se despierta en el encuentro, y las exigencias de desarrollar un programa y unos contenidos? ¿Cómo recreamos el currículum y lo vivificamos en la relación con nuestros estudiantes? ¿Qué es lo que da valor, sentido y posibilidad a nuestra práctica? En definitiva, ¿qué es

enseñar, qué es ser docente, qué vale la pena enseñar a nuestros alumnos y estudiantes, cómo sostener su deseo de aprender y saber? ¿Qué significa plantearse estos interrogantes como formadores del profesorado, y qué implica planteárselos a nuestros estudiantes?

Es evidente que no hay una única respuesta, y considero que el valor de estas preguntas está en el movimiento del pensar que desencadenan. Desde la perspectiva que vengo desarrollando en estas páginas, puedo elucidar que el sentido de la educación y la enseñanza escolar está en la intencionalidad de crear las condiciones y cuidar las disposiciones para acompañar y orientar a niños, niñas y jóvenes a expandir sus horizontes de relación con el mundo exterior –social y cultural- y con su mundo interior -su historia de vida y su biografía escolar desde la cual se proyectan y significan situacionalmente el mundo- (Contreras, J., 2016). Es ayudar a crecer estableciendo las mediaciones entre lo que esos niños y jóvenes traen consigo -como posibilidad, inquietud, apertura, deseo, necesidad, y también como limitaciones, conflictos y resistencias- y lo que el saber y la cultura les pueden aportar para comprender su mundo y su relación con él.

La maestra italiana Cristina Mecerero (2003) define la esencia de su oficio educativo como un *“estar cerca del comienzo”* de esa travesía hacia una nueva posibilidad de ser y saber, acompañando a los niños y niñas en el aprendizaje de saberes fundamentales que les permita elaborar el sentido de quién se es en el mundo, queriendo estar ahí para continuar el legado de la madre. Si bien Mecerero refiere a su docencia en primaria, considero con Contreras, J. (2006) y S. Orozco Martínez (2016) que toda experiencia educativa entraña *“estar cerca del comienzo”*; la formación docente también nos reclama habitar el acompañamiento de los inicios en el proceso formativo de nuestros estudiantes: iniciarse a mirar, a pensar y a decir su lugar de estudiantes, sus expectativas y deseos, sus dudas y temores, desde los cuales significan la escuela, la relación con los niños, el saber y el ser docente. Estar allí en sus inicios, nos abre a preguntas

fundamentales acerca de nuestras posibilidades y limitaciones en tanto formadoras y formadores del profesorado.

El sentido educativo de una práctica, tanto en la enseñanza escolar como en la formación docente, a mi entender, reside en la posibilidad de provocar un movimiento interior en los sujetos implicados que tendrá una orientación, unas resonancias singulares y diversas en cada uno, en cada una, según las circunstancias e historias vitales. Un movimiento que se inicia en el espacio intersubjetivo de la clase y orienta el pasaje a la creación de un espacio interior donde cada persona explora y re-crea sus sentidos para nombrar desde sí; espacio y temporalidad singular donde se religa ser y saber. Como docentes acompañamos este pasaje, y nuestros propios modos de nombrar, de dar y tomar la palabra, de poner pensamiento en estado naciente son expuestos como posibilidad de relación entre ser y saber, donde cobra centralidad la narración de la experiencia para ser re-pensada conjuntamente³⁵. Así, se va configurando un nuevo relato, una nueva posibilidad de ver-se y pensar-se en una nueva historia, en el juego de espejos que se propicia con las experiencias de otros, que interpela y amplía el horizonte de sentido del mundo educativo, y de la propia comprensión en él.

Sin embargo, no es fácil sostener una propuesta de formación que apela a la experiencia y a la implicación personal en la elaboración del saber, pues genera múltiples tensiones en muchos estudiantes y también en nosotras como formadoras³⁶, por la impredecibilidad e

³⁵ Desarrollamos esta noción, recuperando la perspectiva narrativa de Jean Clandinin, la filosofía de Walter Benjamin, entre otros aportes, para caracterizar la enseñanza en las prácticas tutoriales en el marco del Practicum, donde la narración cobra centralidad en la reconstrucción de la propia experiencia, la formación de la subjetividad, y la responsabilidad ética frente al otro. En Domjan, G. y Gabbarini, P. (2006) "Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de Enseñanza implicadas en las Prácticas Tutoriales."

³⁶ Tensiones que, según hemos visto en el punto II.1.2.3. con Gloria Edelstein, pueden tener su origen en condicionantes macro-sociales de las prácticas docentes, (es decir, la cultura de globalización y los giros de sentido que el marco neoliberal impone a las políticas educativas, la sociedad del conocimiento y la información), su impacto y particular modo de concreción- expresión en cada institución escolar (condicionantes meso-sociales: el currículum oficial, la organización jerárquica y burocrática del sistema y el trabajo docente, su

indeterminación que supone estar abiertos al acontecimiento. Tensiones inherentes a todo proceso educativo, que más allá de vivirse en primera instancia como dificultad, conflicto o desconcierto, puedan convertirse en apertura a nuevos movimientos del pensar que nos permitan comprender la naturaleza humana, relacional, institucional y social de nuestro oficio, dando lugar a la creación de nuevas experiencias, nuevas prácticas más cercanas a los deseos y necesidades de sus protagonistas. Contreras, J. y Orozco Martínez, S. (2016) llaman a este movimiento *hacer fructíferas las tensiones*. Todo lo cual nos demanda como docentes una actitud investigativa para identificar las racionalidades, los sentidos y supuestos que operan en estas tensiones, y una especial sensibilidad para percibir los tiempos y la disponibilidad de cada estudiante a entrar en esa búsqueda de sus propios sentidos.

Asumir la enseñanza como experiencia, como creación poética de lo humano, requiere antes que nada, que el propio docente se haga presente en la clase.

El docente es quien con su presencia en la clase, su querer estar allí, física, mental, y afectivamente, hace posible la presencia de sus estudiantes, sostiene y autoriza, los invita a traer su presencia al aula con todo lo que es vital para ellos. Traer a presencia como acto de creación (praxis-poiesis) supone nombrar, tomar y dar la palabra, ponerse en juego en primera persona ante otros y en relación a otros, donde la propia voz y la corporalidad tienen un papel fundamental, como modo de presentar la propia experiencia del mundo y de relación con el saber. También supone abrir y cultivar la escucha y la mirada, decir y dejarse decir, hacer un hueco, un silencio para que el otro cobre

precarización laboral, las relaciones saber- poder, los procesos de acreditación de evaluación-control, las representaciones acerca del saber y el conocimiento y sus modos de transmisión-adquisición, etc.) y los condicionantes micro-sociales, es decir, la expresión que asumen en la biografía escolar y trayectoria vital de cada sujeto, como marcas internalizadas de la escolarización, y que irrumpen acriticamente en la inmediatez de la prácticas, imprimiendo modos de relación con el saber y con los otros en la enseñanza. Tensiones que desarrollaremos más adelante desde las experiencias de Asun y Montse.

presencia en el espacio intersubjetivo de la clase, y en nuestro espacio interior.

En este punto de mi recorrido, me interesa recuperar las postulaciones del psicoanalista italiano Recalcati, Massimo (2016), quien a partir de su biografía escolar y de las imágenes de sus maestros inolvidables, reflexiona que *una hora de clase* puede cambiar el mundo y las vidas de quienes participan en ella, cuando se propicia un encuentro genuino. Destaca la labor insustituible del maestro para abrir el mundo y acompañar al sujeto a la cultura como lugar de *humanización de la vida*.

“Sólo la presencia del docente sabe convocar a la presencia la ausencia de la que se alimenta toda auténtica transmisión del saber” (Recalcati, M., 2016:111). El docente encarna con su presencia el deseo de saber, muestra, *enseña su singular relación con el saber*, un saber encarnado, incorporado (Contreras, J., 2010), que no pretende colmar el sentido de la vida, sino que desde la imposibilidad irreductible de la transmisión completa, mantiene viva la pregunta y la búsqueda propia en cada estudiante y también en el propio formador, fruto de la apertura inaudita que obra el encuentro.

En la relación educativa que se va configurando en ese encuentro, el docente se expone no como quien posee el conocimiento, sino como quien “sabe entrar en una relación única con la imposibilidad de saber todo el saber” (Recalcati, M., 2016). De este modo, mantiene abierto el deseo, no pretende respuestas únicas y cerradas, porque se coloca en el lugar de mediador entre el saber y la imposibilidad propia y de los estudiantes de saber todo el saber. En esas mediaciones, debemos renovar siempre la pregunta acerca de qué ponemos de propio, quiénes somos y quiénes son nuestros estudiantes en esa relación. De este modo la enseñanza va propiciando la subjetivación del saber, de vivificarlo y hacer algo propio con él.

II. 3.4. De la pregunta por el sentido a la inquietud por las cualidades de la relación educativa

Es posible evidenciar que en el movimiento pensante desplegado a partir de las preguntas por el sentido o sinsentido educativo, va cobrando presencia en mí la necesidad de volver a pensar la importancia de la *relación educativa* como cuestión fundante de la educación: en ella anida y se entreteje la posibilidad de sentido:

“[...] La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. (...) Se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras de “experiencia” y de “alteridad” nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y saber [...]”.(Contreras, J., 2009b:9-10)

Volver a pensar la relación educativa, no significa para mí definirla desde categorías preexistentes, sino mantener esa receptividad activa que permita cultivar la disposición a acoger la relación, lo que da de sí y ponernos en juego en primera persona. Supone preguntarme por las mediaciones que establecemos entre los niños, las niñas, los jóvenes, y nuestra relación con el saber y el mundo; preguntarme por quiénes somos realmente (en tanto docentes) en ese singular encuentro con otros, y quiénes son ellos (estudiantes) ante mí y ante el saber.

“[...] ¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate sólo de “cosas”, de “conocimientos”, sino también de nosotros?” (...) ¿Sería posible sin dar por supuesto quién es cada uno y cada una, y abriendo y explorando posibilidades de ser, sueños de ser, deseos de ser? [...]” (Contreras, J., 2009b:10)

Estos interrogantes me llevan a explorar la *confianza* y la *autoridad* como cualidades esenciales de la relación.

La confianza es una apuesta, una relación con lo desconocido, no sé quién es ni qué hará el otro, pero le hago lugar en mí, le entrego mi presencia y mi palabra, escucho su presencia singular. La confianza o desconfianza no es un atributo del sujeto, sino que se produce y se crea en un “entre”...siempre es relacional. Se sostiene en el sustrato de autoconciencia recíproca, de allí su potencia en tanto vehiculiza una idea del otro que se pone en juego.

Laurence Cornú (1999, 2002) inscribe la noción de confianza en las postulaciones de Hannah Arendt. Para el niño o joven “recién llegado” la confianza es una experiencia inicial y determinante, sencillamente porque no tiene otra opción: para sobrevivir y “hacerse humano” está librado al cuidado de otro, un adulto que lo conduce y acompaña a “entrar en el mundo humano”, a la cultura que le precede. Allí radica su confianza inicial y absoluta en el otro, lo cual lo ubica en una relación de asimetría total.

Esa relación asimétrica tiene por intención y por efecto, ir acortando progresivamente esa asimetría (según hemos expuesto como nota distintiva de la enseñanza en páginas precedentes), cuando como adultos, como docentes, ofrecemos nuestra confianza al niño o a la niña, y desde nuestra presencia damos una señal, un gesto que les permite creer y confiar en sus propias capacidades y aptitudes, en sus deseos y también en sus dudas.

En este punto podemos recordar con Arendt, H. (2003) que la autoridad se diferencia del poder, si bien demanda obediencia, no se impone por coacción externa: cuando la autoridad fracasa se impone el poder. Etimológicamente deriva del latín *auctoritas* y *augere*, significa “*augmentar*”, “*hacer crecer*”, es lo que permite a los menores, a los recién iniciados, hacerse mayores. Así entendida la autoridad, los docentes podemos librarnos del abuso de poder en una relación asimétrica, renunciando progresivamente a una autoridad absoluta explorando el momento y el modo adecuado, con tacto y cuidado hacia

el otro, sin invadir pero sin abandonar. Es precisamente en este proceso que se da confianza al otro.

La confianza y la autoridad como cualidades relacionales, no se exigen ni se imponen, requieren una apertura genuina, se ofrecen y se acogen.

El pensamiento y la práctica de la diferencia sexual en Italia retoma las nociones arendtianas para recrear el sentido de la autoridad, concretamente refiero a las integrantes de la Librería de Mujeres de Milán, de Diótima, y luego Duoda en Barcelona, que siguiendo el pensamiento de Luisa Muraro (2013), entienden la autoridad como cualidad simbólica de las relaciones, como figura del intercambio, de tal modo que nadie es “la autoridad”, pues no está fija en un sujeto, por el contrario la autoridad se reconoce en el incremento que da al círculo virtuoso de las relaciones mediadoras.

A diferencia de las relaciones del orden masculino patriarcal donde hay un tercero, el Estado, que les otorga poder de exclusión, en las prácticas de relación entre mujeres el tercero es orden simbólico de la madre, que no excluye, no impone. Por el contrario, la relación se abre a todas y a todos, pues su propia existencia depende de ese intercambio móvil, del multiplicarse de las relaciones donde circula la autoridad.

Los aportes de esta noción de autoridad los considero potencialmente fértil para explorar y profundizar acerca de las preguntas que nos venimos planteando con Contreras, J. (2009b:10) “[...] ¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no trate sólo de “cosas”, de “conocimientos”, sino también de nosotros? [...]”. Porque habitar el aula y la clase con un sentido del “nosotros” me conduce a pensar otros modos de relación de autoridad, diferentes a las que docentes y estudiantes hemos incorporado durante el tránsito por la escolarización, donde prevalece la coacción del poder en los

procedimiento de control y acreditación, relación saber-poder que desgaja el deseo genuino de aprender.

Reconozco que es difícil en la formación del profesorado solicitar confianza y autoridad. Creo que como formadores tenemos que elaborar nuestra presencia con el alumnado, transparentando cómo nos relacionamos con el tesoro común de la cultura y cómo lo mantenemos vivo en nosotros, y acompañar a nuestros estudiantes en el reconocimiento de aquello que está vivo en ellos y en mí, en nosotros, de ese tesoro común. Ofrecer y sostener la confianza en los estudiantes, es darles lugar a que puedan desplegar en sus propios tiempos, su mirada inédita a ese legado común.

Sin embargo, nos recuerda Cornú, L. (1999) que como docentes no es posible sostener esa confianza y autoridad liberadora en los otros, si antes no reconocemos en nosotros mismos las huellas vivas de aquellos maestros y maestras que nos precedieron y nos acogieron, quienes nos han dado su confianza para iniciar nuestra propia historia. Para ofrecer confianza y autoridad, es preciso antes habernos autorizado a tomar la palabra y a vivir una relación personal con el saber y la cultura.

II. 4. Saberes docentes y saberes de la experiencia. Relaciones con el saber en la formación de maestros. Saber en relación

La pregunta por el sentido o sinsentido educativo, la actitud pensante acerca del otro, lo otro, su novedad, aquello que no me deja indiferente, reclama cada vez la exploración de su significado en situación. Esta disposición a la pregunta y la reflexión va generando un *saber* ligado a la propia implicación en el acontecer de las cosas, un saber propio que no siempre podemos o sabemos expresar. Las palabras de Luigina Mortari ayudan a esclarecer esta relación entre *experiencia* y *saber*:

“La experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por

tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida". (Mortari, L. 2002:155).

Sin embargo, la autora sostiene que el modo habitual por el cual las personas intentan dar razones de su ser y estar en el mundo, es recurriendo a saberes del sentido común y a los saberes de los expertos. Como ya he analizado anteriormente, esta tendencia pendular también se ha expresado en los programas de formación del profesorado: del academicismo irrelevante en la universidad a la socialización reproductora en los centros escolares, tendencia de la que he planteado los recaudos necesarios en el apartado anterior.

Volver a preguntarnos, preguntarme, acerca de qué es lo que forma en la formación de docentes, es indagar por el sentido de nuestras acciones y prácticas formativas, y desde ellas qué relaciones promovemos entre el *saber* que "enseñamos" a los estudiantes en formación y el *ser docente*. Como sostiene José Contreras (2010) esto nos remite a considerar la naturaleza y dimensiones de los saberes para la formación, y cuáles de ellos permiten, más allá de su comprensión y adquisición, vivir en los estudiantes y en uno mismo, una experiencia de trans-formación. Experiencia, en palabras de Larrosa, como *aquello que nos pasa, que nos con-mueve en lo íntimo, que nos involucra en la búsqueda y atribución de un sentido desde nosotros mismos a ese "ser docente"*.

En la aproximación a la problemática de mi investigación he planteado que la enseñanza del oficio de enseñar no se sostiene únicamente en la transmisión de conocimientos académicos formalizados, cabe preguntarse entonces qué otros saberes nos demandan los procesos formativos y cuál es su vinculación con los conocimientos disciplinares, para vivenciar el núcleo central del trabajo docente: la relación entre lo que somos y lo que sabemos, entre experiencia y saber, explorando en nuestro bagaje experiencial vital aquello que nos pone en movimiento, pero también aquello que nos obtura, para generar el encuentro entre

personas, la apertura a la relación con otros y otras -estudiantes- y con lo otro -saberes y conocimientos de la formación-. Cuáles son los saberes que nos permiten trabajar esta dimensión de apertura y confianza como sentido genuino de lo educativo, y la disposición personal a pensar lo que sabemos y lo que somos para proyectarnos y vivirnos como docentes, tanto en nosotros mismos como en nuestros estudiantes.

De este modo, en el marco de mi indagación estos interrogantes me llevan a rastrear la especificidad de los términos *Conocimiento* y *Saber*, sus relaciones, sus características y modos de construcción-elaboración.

Es posible reconocer, a partir de 1980, el surgimiento de numerosas investigaciones en las universidades anglosajonas, luego en Europa y más tarde en Sudamérica, que abordaron la cuestión del saber o conocimiento práctico de los docentes. Estas investigaciones emplean referentes teóricos y metodologías muy diferentes y derivan en las más diversas concepciones de saber.

Al profundizar en los desarrollos investigativos de los últimos 10 años, encontramos ciertos autores que se proponen precisar y otorgar una entidad más específica a esta noción de *saberes* en la enseñanza de la enseñanza -sobre todo investigaciones en contexto canadiense Tardif, M. (2004); y en el europeo: Contreras, J. y Pérez de Lara, N., (2010) y Contreras, J. y Pérez Gómez, A. (2012-2015), en España; Beillerot, J. (1998), Charlot, B. (2006), Cifali, M. (2005), en Francia; entre otros.

Así mismo, reconocemos en el contexto Latinoamericano y Argentino, producciones que retoman algunos de los autores extranjeros, para referir a “los saberes en la formación” –Terigi, F. (2012), Alliaud, A. y Suárez, D. (2011), Souto, M. (2009), Edelstein, G. (2011), entre otros-.

Diversos autores han indagado acerca de *conocimiento* y *saber*, sus especificidades y relaciones. Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010:51-63) advierten que no solemos atender a la distinción que hace nuestra lengua latina para referir a dos modos diferentes por los que

opera, se asienta y se mueve el pensamiento y la comprensión del mundo. Distinción no disponible en la lengua inglesa, que tienen que usar “to know” y “knowledge” para precisar estas distinciones que se nos manifiesta con estos dos términos en nuestra lengua, pero que derivan en una posición epistemológica dominante dado el peso de la lengua inglesa en las publicaciones académicas. En el mismo sentido, destacan que algunos autores anglosajones, como Clandinin y Conelly (1988), limitados por esta única expresión de *conocimiento*, han tenido que elaborar la expresión “conocimiento práctico personal” para referir a estas dimensiones y características constitutivas del saber y saber pedagógico. Con esta noción plantearon cómo *el saber con el que los docentes viven su oficio está íntimamente ligado a la experiencia* y constituye todo aquel conjunto de convicciones que se expresan en las acciones; *advierten que no se trata sólo de conocimiento conceptual u objetivo, que el conocimiento no está sólo en la mente, sino en el cuerpo, y que incluye aspectos emocionales, morales y estéticos, sin poder separar un sentido objetivo de un sentido subjetivo.*

Asimismo, Beillerot, Charlot, Cifali, Blanco, Zambrano, entre otros, han explorado y adoptado la especificidad de la palabra *saber* y sus diferencias con *conocer* (distinción presente en lenguas latinas, germánicas y eslavas).

De este modo, Nieves Blanco (2006) recuperando las reflexiones de María Zambrano (1989), analiza desde una perspectiva histórica que *conocimiento* y *saber* tienen raíces y sentidos diferentes, aunque en nuestro lenguaje común los usemos indistintamente. El *conocimiento* tiene un carácter más puramente intelectual, supone un esfuerzo activo y una rigurosidad en su adquisición, busca la universalidad y la objetividad, intentando distanciarse de la implicación subjetiva. El *saber* es el resultado, el fruto del proceso del vivir y dejarse afectar por la experiencia, en este sentido Zambrano, M. alude a que no se adquiere, sino que adviene aparentemente sin esfuerzo activo. A mi entender, podría decir que el saber es fruto de esa receptividad pasiva-activa que hemos analizado en el apartado de la experiencia, es el proceso que se

va cultivando como disposición a la novedad del acontecimiento, y preguntarse cada vez por los propios sentidos que esa experiencia obra en cada sujeto. De este modo, el origen del conocimiento es el pensamiento racional y la pregunta activa, mientras que el origen del saber es la experiencia, y la actitud pasiva receptiva de abrirse a la escucha sensible para explorar sus resonancias, dejar-se decir y tocar por la experiencia. Zambrano, M. (1989) nos dice que la diferencia fundamental entre *conocimiento* y *saber* es el método, como “vía de acceso y transmisión”. El conocimiento puede transmitirse, reproducirse, controlarse, mientras que la experiencia en tanto origen del saber, es irrepetible, no se puede transmitir ni controlar a voluntad. Tal vez, en la formación docente podríamos abordar la experiencia y el saber que adviene de ella, a través de la narración, creando situaciones para que el otro haga su propia experiencia. Es decir, crear las condiciones para que cada sujeto se vincule desde su propia experiencia al conocimiento y al saber, en un movimiento de “partir de sí”. Esta paradoja inherente a la formación del profesorado desde el sentido de la experiencia, es la que mantiene en movimiento a las profesoras de mi investigación, esto es, cómo desplegar las condiciones para que los estudiantes “aprendan” unos saberes, que en sí mismos no se pueden “enseñar”.

II. 4.1. El saber de la experiencia y el saber pedagógico.

Me interesa enfatizar que con la noción de saber de la experiencia no pretendo configurar una nueva categoría que encapsule significados, ni que se imponga como nueva “palabra estelar” nominalizando procesos y ocultando sentidos genuinos.

Así mismo, como señala Contreras, J. (2013) es una noción que trasciende la idea de saberes prácticos acumulados, idea ligada a la polaridad teoría-práctica. Para ello, se recuperan los sentidos que derivan especialmente de la filosofía, y que he venido desarrollando en los apartados anteriores acerca de la experiencia.

El saber de la experiencia es la actitud pensante frente a los acontecimientos y las resonancias que nos provocan. Es una disposición sensible y receptiva frente a lo vivido, como orientación y necesidad de pensar cada vez, “eso que me pasa”.

Es un saber paradójico, pues a la vez que cuenta con el poso sedimentado en lo vivido como bagaje sustancial del cual partir, siempre supone un saber en recreación que revela la cualidad esencial del saber pedagógico necesario: “aquél que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa abiertos a las preguntas que nos despiertan las personas con las que realizamos nuestro trabajo” (Contreras, J., 2013:129).

La educación y la enseñanza es ante todo relación, por ello el saber de la experiencia es un saber de la alteridad (Skliar, C. y Larrosa, J., 2009), un saber que se abre a la novedad de la presencia del otro, de la otra, y de lo otro como cultura objetivada en el mundo, y se interroga por sus sentidos y lo adecuado de la relación (Van Manen, M., 1998, 2003). En esa actitud pensante se explora las transformaciones que el encuentro con la alteridad obra en sí mismo, y en la relación en sí.

En virtud de estas asignaciones de sentido, es importante advertir con Contreras, J. (2013) que la noción de saber de la experiencia no es una nueva solución respecto a los contenidos a incorporar en la formación del profesorado, puesto que es un saber, un modo de saber y una relación con el saber que se cultiva, por tanto pierde su sentido genuino si sólo se transmite o se comunica. Esto nos reclama como formadoras explorar las mediaciones necesarias para crear en las aulas universitarias de la formación, un lugar y un tiempo de experiencias en las que cada estudiante tenga la oportunidad de “partir de sí”, para indagar en sus biografías y en sus saberes incorporados (Contreras, J., 2010) aquellas cualidades que ligan con sus sentidos y deseos acerca de lo educativo, abriendo nuevas perspectivas para pensar-se y vivir-se como maestros y maestras. Es decir, mediaciones en la formación que propicien en nuestros estudiantes, ir explorando y desarrollando desde los primeros años de cursado, un saber pedagógico personal siempre

en recreación, como un proceso de “ir sabiendo”, que les permita sostenerse y orientarse como docentes.

Esta inquietud me lleva a explorar la noción de saber y relación con el saber.

En el marco de mi indagación, cobra especial relevancia la noción de “*relación con el saber*”: sus estudios se inician en Francia en la década del '60. Durante los años '80 y '90 surgen obras paradigmáticas de tres grupos de investigación consolidados, procedentes de disciplinas diferentes: (Psicoanálisis –Beillerot, J.-, Sociología y Antropología –Charlot, J.- y Didáctica de las matemáticas –Chevallard, Y.-). Uno es el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Jacky Beillerot y continuado por N. Mosconi y C. Blanchard–Laville, quienes exploraron y desarrollaron la noción desde diferentes *teorías psicoanalíticas*, con el interés de profundizar tal o cual perspectiva susceptible de aportar un nuevo esclarecimiento a estas nociones de *saber y de relación con el saber*.

El otro grupo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la dirección de Bernard Charlot, quien propone abordar la noción “relación con el saber” desde una sociología del sujeto que asume una perspectiva antropológica la cual, sostiene, está ausente en los trabajos de otros sociólogos que abordan la educación, como Bourdieu o Dubet, y en la perspectiva psicoanalítica del CREF. Según lo expuesto, Charlot, B. (2006) desde una reflexión antropológica, explora la noción de saber y las *figuras del aprender*. Advierte que no es posible definir el saber en sí, como una entidad objetiva; pues no hay saber más que para un sujeto que mantiene una actividad y una relación consigo mismo (debe deshacerse del dogmatismo subjetivo) y, a su vez, el sujeto se relaciona con otros (que co-construyen, validan, controla, comparten ese saber). El autor parte

de la *condición humana*, un niño o joven como individuo humano incompleto (el *recién llegado* de Hannah Arendt), frente a un mundo humano preexistente y estructurado, en el que debe construirse a sí mismo y no puede lograrlo si no es apropiándose de la *humanidad* que le es exterior y anterior a él, esta *producción de sí* que exige la mediación de otros es la educación. En ese proceso el sujeto se enfrenta a la necesidad de aprender encontrando en el mundo diversas ocasiones, objetos y modos de aprender, que Charlot denomina *figuras del aprender*: -*objetos-saberes* (libros, obras de arte, producciones culturales) -*objetos a utilizar* (herramientas y artefactos culturales); -*actividades a dominar* (nadar, andar en bicicleta, conducir, etc.); dispositivos relacionales y disposiciones relaciones que favorecen un cierto control de su desarrollo personal, de dominar una relación consigo mismo a través de la relación con otros y viceversa. Estas figuras del aprender, suponen y reclaman al sujeto diversos procesos de aprendizaje, diversas actividades que se despliegan en situación, en un lugar y tiempo concreto de la historia de ese sujeto. Para el autor, *el saber* siempre será relaciones de un sujeto con el saber, un sujeto que no es una razón pura, es sujeto de deseo, de emociones y pasiones encarnadas en un cuerpo que singulariza al sujeto frente a los otros, con su historia personal y colectiva. Toda relación con el saber, presenta una dimensión epistémica, una dimensión identitaria, y una dimensión social. De este modo, en palabras del autor:

“relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc., ligados de alguna manera con el aprender y el saber. Por lo mismo es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros, y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación”. (Charlot, B., 2006:131)

Encuentro en la perspectiva psicoanalítica de Beillerot y de sus seguidores Mosconi y Blanchard–Laville en el CREF (1998), sugerentes aportaciones para indagar nuestro lugar como docentes en la educación y especialmente en la formación del profesorado. En sus investigaciones acerca del *saber y relación con el saber*, Beillerot diferencia dos dimensiones y disposiciones acerca del saber: una de ellas, como construcción socio-histórica, como totalidad de los conocimientos acumulados, y también como la reflexión sobre los saberes y el pensamiento socialmente organizado en disciplinas. Esta dimensión del saber puedo vincularla con los significados ya dados a los que aludía con Bárcena, F. (2005) en el apartado II.3. Es decir, significados exteriores al sujeto que movilizan una relación de posesión, adquisición.

Pero Beillerot, J. (1998) destaca otra dimensión del saber, en tanto proceso que nace en el deseo de saber y crece como relación dinámica desde el psiquismo de un sujeto. Este modo de significar el saber invita al sujeto a una relación creadora, que no se supedita a la relación de posesión con un conocimiento “ya sabido” sino con un “ir sabiendo” el saber. Desde Bárcena, F. (2005) podría vincular esta dimensión del saber a la creación de sentido subjetivo, los significados ya dados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación. En efecto, de las postulaciones de Beillerot podemos diferenciar un saber del haber y del decir, y un saber del pensar y del hacer. La relación con el saber enfatiza el saber “que se iría sabiendo” que “se estaría elaborando, pensando, haciendo”, y no el saber que “ya es sabido”.

El saber y la relación con el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo (Beillerot, J., 1998). El saber nombra a un proceso, a una realidad social y subjetiva-cognitiva que no admite ser cosificada³⁷. La relación con el saber

³⁷ Cabe recordar los riesgos de la nominalización que ya he advertido con Von Foerster en apartados anteriores.

refiere a la disposición del sujeto a establecer un vínculo con un objeto, ambos creándose en la relación misma.

Así mismo, Blanchard-Laville, C. (1998) avanza en la comprensión de la relación con el saber desde la actividad del pensar, del conocer y del aprender. Pensar es transformar, procesar experiencias. Conocer o “conociendo” es elaborar y tolerar las experiencias dolorosas, las crisis y conflictos propios al vínculo con el conocimiento, y no huir de ellos. En este sentido me interesa destacar con la autora que el conocer como posesión de productos exteriores y ajenos al sujeto, es evitar conocer, evitar saber como un “ir sabiendo”, es anular el vínculo creativo, es adormecer la curiosidad y el deseo que desencadenan el movimiento de implicarse en la situación de conocer conociendo y conociéndose.

En mis acercamientos a las experiencias de formación docente que Asun y Montse proponen a sus estudiantes, las aportaciones de Charlot (ESCOL) y Beillerot (CREF) acerca de la relación con el saber, adquieren especial importancia para explorar los sentidos que los estudiantes van develando respecto a su ser docente, y cómo recrean sus particulares modos de entender el conocimiento y el saber, y su relación con él, a partir de indagar sus huellas en la escolarización.

Desde el contexto canadiense, Maurice Tardif (2004) investiga los *saberes docentes*, aquellos que orientan y movilizan a diario las diversas tareas que el profesorado desempeña concretamente. Indaga su naturaleza, sus modos de adquisición-elaboración, y cómo se relacionan con otros saberes y conocimientos científicos y culturales que componen el currículum.

En su texto, fruto de la síntesis de sus investigaciones, plantea hilos de sentido que va entramando en el desarrollo de los diversos capítulos, para configurar su perspectiva teórico-metodológica desde la cual situar los saberes de los profesores en la interfaz entre el sujeto y lo social. Estos hilos de sentido son: saber y trabajo, diversidad del saber, temporalidad del saber, la experiencia de trabajo en cuanto fundamento

del saber, saberes humanos respecto a seres humanos, saberes y formación de los docentes.

Aborda la compleja relación de los profesores con los saberes, plantea una interpretación del problema de la diversidad y heterogeneidad de los mismos, proponiendo un modelo de análisis basado en el origen social de los saberes de los docentes; dicho modelo, argumenta, es más pertinente que las diversas tipologías propuestas por diversos autores para representar la diversidad de los conocimientos de los docentes, autores que usan criterios cognitivos o teóricos en sus clasificaciones de saberes. Tardif plantea evitar el uso de tales criterios, en tanto reflejan los postulados epistemológicos de los autores, y propone un modelo construido a partir de las categorías de los propios docentes, y de los saberes que ellos utilizan fehacientemente en su práctica cotidiana. De este modo, elabora una provisoria tipología en la cual distigue el *saber profesional*, el *saber disciplinario*, el *saber curricular* y **los saberes experienciales**, -aquellos que desarrolla el docente en su práctica y trabajo cotidiano, a nivel individual y colectivo, como un saber hacer y saber ser-. El autor destaca que son el núcleo vital del saber docente, en tanto transforman las relaciones de los docentes con el conocimiento: los saberes experienciales están formados por todos los demás, pero traducidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y la experiencia.

Tardif aborda el saber en el ámbito del oficio y la profesión docente, lo cual lo lleva a investigarlo y relacionarlo con los condicionantes del contexto de trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con ciertas intencionalidades y objetivos. Además, el saber no es una cosa, o entelequia, que fluctúe en el espacio. El saber de los docentes es el *saber de ellos*, y está relacionado con sus personas e identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula, con los actores escolares y educativos de las instituciones.

El autor advierte acerca de dos peligros en el estudio de los saberes: el *Mentalismo* y el *Sociologismo*.

El Saber de los docentes es profundamente social, y al mismo tiempo es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo o transformarlo. Social no es supra-individual, sino que significa relación e interacción entre *ego* y *alter*, entre yo y los otros que repercuten en mí, relación con los otros en relación conmigo y, también relación de mí conmigo mismo, cuando esa relación es presencia del otro en mí mismo.

Por otra parte, aunque los *saberes experienciales* ocupen una posición estratégica entre los saberes sociales, el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite. Tardif proporciona elementos conceptuales para comprender esta posición socialmente devaluada del saber docente en relación con los otros conocimientos sociales, escolares y universitarios.

Asume que el *saber docente* es heterogéneo, plural, temporal, sincrético y tácito; formado por diversos saberes y conocimientos provenientes de las instituciones de formación y de la práctica profesional. Heterogeneidad que también responde a la situación del cuerpo docente respecto a los demás grupos productores y portadores de conocimientos, esto es su carácter de subalternos y ejecutores de un hacer pedagógico elaborado y fundamentado por los investigadores y teóricos. Se advierte así la relación de exterioridad que establecen los docentes con estos conocimientos. Tardif destaca que los saberes docentes son *saberes experienciales*, núcleo vital del trabajo en el cual los docentes intentan transformar esas relaciones de carácter exterior con los demás conocimientos, en relaciones de interioridad con su propia práctica. Su indagación provee aportes conceptuales para comprender la posición socialmente devaluada del saber docente en relación con los otros conocimientos sociales, escolares y universitarios. A la vez que instala la pregunta acerca de los beneficios para el colectivo docente de exteriorizar y visibilizar sus saberes de la práctica y experiencia cotidiana, como modo de reclamar su reconocimiento por otros grupos productores de conocimientos, y como

manera de imponerse como grupo productor de un saber de la práctica y sobre el que podrían reivindicar un control socialmente legítimo.

Así mismo, presenta una reflexión epistemológica y crítica sobre la noción de *saber de los docentes*, advirtiendo acerca de las numerosas investigaciones sobre el saber del profesorado y los problemas teóricos y conceptuales que derivan de ellas respecto al significado que otorgan al término *saber* desde perspectivas diferentes.

El autor reconoce que en la modernidad, el *Saber* se definió de tres maneras, en función de tres lugares del saber o “topos”: la *subjetividad*, *el juicio y la argumentación*.

En el marco de mi estudio, me interesa profundizar en la concepción que sostiene que la *argumentación, la discusión, el diálogo, es el lugar del saber*, es el saber que se desarrolla en el espacio del otro y para el otro. Esta es la posición que asume Tardif en sus investigaciones del saber docente.

Saber es ser capaz de dar razones y motivos acerca de los juicios que se sostienen sobre un hecho o un acto. Se destaca la *dimensión intersubjetiva del saber*, en tanto no se reduce a una representación subjetiva, ni a una aserción teórica con base empírica. Por el contrario, esta concepción implica siempre *al otro*, o sea, una dimensión social fundamental, en la medida que el *saber es una construcción colectiva de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales*.

El saber engloba diferentes tipos de discursos, cuya validez procura establecer el sujeto que habla en el ámbito de un diálogo, dando razones discutibles y criticables. En la argumentación los interlocutores intentan trascender los puntos de vistas iniciales de su subjetividad, tratando de demostrar la validez de sus palabras o acciones; esa demostración se hace mediante argumentos y contraargumentos.

Este enfoque argumentativo del *saber* lo sostienen, con sus matices, diversos pensadores, (Gadamer, Ricoeur, entre otros).

Maurice Tardif plantea la noción de “exigencias de racionalidad” para identificar ciertos rasgos que permitan definir de forma mínima el objeto de sus investigaciones: “el saber de los docentes”. Es decir, para el autor no todo es saber. En la concepción argumentativa, comunicativa o dialógica, la exigencia de racionalidad será la capacidad de argumentar, es decir, ser capaz de *responder a por qué se hace y por qué se dice lo que se hace y dice, dando razones y motivos* que puedan servir de validación del discurso o de la acción.

De este modo, el autor llamará *Saber* únicamente a los pensamientos, ideas, juicios, discursos, o argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad:

“Hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de justificar por medio de razones, declaraciones, procedimientos, mi discurso o mi acción ante otro actor que me cuestiona sobre la pertinencia o el valor de ellos. Esa capacidad se verifica en la argumentación, es decir, en un discurso en el que propongo razones para justificar mis actos. Esas razones son, a su vez, criticables, discutibles, revisables”.

En este sentido, Tardif se propone no imponer a los actores un modelo preconcebido de lo que es o no es racional. Por el contrario, partirá en sus estudios, de lo que consideran racional los actores, interpelándolos a expresar sus propias exigencias de racionalidad.

Es una racionalidad fuertemente marcada por un “saber social”, saber-puesto en – común y compartido por una comunidad de actores.

Según lo expuesto, el saber de los docentes, surge de su capacidad para racionalizar sus prácticas, de nombrarlas, de objetivarlas, y cuestionarlas. El saber docente tiene fundamentos racionales, pero no es dogmático, en tanto su valor es poder criticarlo, analizarlo, problematizarlo.

Para el autor el saber no reside en la mente del sujeto, en su memoria o sus representaciones, sino en las razones públicas que el sujeto presenta frente a otros para validar en y a través de la argumentación, sus pensamientos, sus acciones, sus decisiones, el uso de recursos... etc...

El saber posee cierta existencia objetiva que reside en esas argumentaciones que los sujetos desarrollan para apoyar sus ideas y acciones. Dichas argumentaciones dependen sólo de la persona que las enuncia en relación con otros, en una comunidad de diálogo, en un contexto y situaciones determinadas. Así, el enfoque de saber que sostiene Tardif, M. (2004), es discursivo y no representativo; es argumentativo y no mentalista, es de comunicación y no computacional.

Sus aportes tienen una potencialidad heurística en el acercamiento y abordaje teórico-metodológico a las experiencias de las profesoras de mi estudio, para indagar **con** ellas la especificidad de sus saberes de la experiencia como formadoras de docentes.

CAPÍTULO III: PERSPECTIVA METODOLÓGICA. “EL MAPA NO ES EL TERRITORIO”. DE LOS TRAZOS CARTOGRÁFICOS A NUEVOS CAMINOS EN LA REFLEXIÓN DE MI ITINERARIO INVESTIGATIVO.

“En eso consiste caminar: en un desplazamiento de la mirada que permite la experiencia, un sometimiento pasivo (recibir órdenes del camino) y, al mismo tiempo, un trazado (activo) del camino”. (Masschelein, J., 2006:22).

Este capítulo, pretende dar cuenta, a través de una escritura reflexiva, de los pasos y atajos en el camino metodológico recorrido. Como en toda travesía en un terreno desconocido, el caminante se provee de varios instrumentos en su mochila de viajero. El mapa del lugar con sus rutas principales y senderos secundarios que nos conducen a destino, una brújula, binoculares para focalizar aquellos puntos del paisaje en apariencia borrosos e inaccesibles, y volver a dimensionar la vista panorámica.

En este recorrido como viajera en mi proceso investigativo de la experiencia educativa, conviene recordar que *“el mapa no es el territorio”*, lo cual me ha llevado a recrear *nuevos trazos cartográficos* que me permitieran tocar, mirar, des-andar, volver a caminar, volver a mirar y mirar-me en esa experiencia con el saber de dos profesoras en la formación del profesorado.

En los apartados siguientes, se recuperan mis pisadas como modo de reconstruir la singularidad del proceso, en el que muchas veces se cruzaban y se acompañaban con las pisadas y voces de mis acompañantes de viaje, Asun y Montse, y de José Contreras, mi director.

III. 1. Volver a pensar mi experiencia investigativa en la relación método-metodología.

La inquietud acerca de los usos del lenguaje, los obstáculos y riesgos que conlleva la “nominalización” en el estudio de los procesos y prácticas humanas y sociales, ya expuesta en apartados anteriores, vuelve a cobrar presencia al momento de abordar el desarrollo de este capítulo metodológico. ¿Cómo dar cuenta de mi proceso investigativo, de las múltiples dimensiones que se fueron configurando en la trama de relaciones con las personas protagonistas: profesoras y estudiantes, con integrantes del grupo de auto-reflexión, con los compañeros y compañeras de seminario de doctorado y con mi propio director de tesis?, ¿cómo describir la experiencia vivida y los modos de relación con el saber que fuimos desplegando, sin perder la riqueza de sentidos y el valor humano y educativo que esas situaciones despertaron en cada uno de los sujetos implicados?

Frente al riesgo de perder el sentido de la experiencia vivida bajo la rápida categorización y encorsetamiento en los formatos académicos disponibles, me propongo sostener cierta vigilancia, ciertos recaudos en los usos del lenguaje académico, habilitando la exploración de otros modos de nombrar el proceso metodológico.

En efecto, como investigadora-tesista puedo tomar de la vasta literatura académica las distintas metodologías con sus clasificaciones y tipologías de métodos, estrategias e instrumentos de trabajo de campo. Sin embargo, ahora percibo, esos modos de nombrar los procesos de investigación han alcanzado un nivel de formalización y estandarización que me resultan insuficientes o poco apropiados para dar cuenta de las singularidades, los matices y texturas que fueron configurando las relaciones desplegadas en el encuentro personal con las profesoras, para representar las situaciones vividas, para expresar las preguntas que emergían de los

acontecimientos, las cuales orientaron la exploración de nuevas rutas y atajos en mi proceso. Lenguaje metodológico que seguramente se ha construido a partir del pensar reflexivo sobre la práctica de investigación, pero en el devenir de su uso, es posible que haya perdido sus significados primigenios. Por esta razón, se impone la necesidad de recrear el uso de ese lenguaje, en una actitud indagadora que me permita vislumbrar cuáles términos se acercan a expresar mi relación con el mundo educativo, y llenar con mis propios sentidos aquellas expresiones más formalizadas para que se transformen en palabras mediadoras de la experiencia vivida³⁸.

Sin embargo, esto no supone abandonar los aportes de los conocimientos metodológicos que nos ofrece la literatura especializada, por el contrario, lo que propongo es otra manera de relacionarme con esos “saberes constituidos” tal como los concibe Cifali (2005:179), es decir, saberes que permiten un descentramiento respecto del saber que cada quien construye a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus instituciones, y permiten un cuestionamiento del proceso mismo de conocer. De este modo, siguiendo el enfoque clínico de la autora, partiré de la experiencia de investigación, y de los saberes experienciales que me acompañaron en las situaciones imprevistas de la práctica investigativa, los cuales representan el origen de mis cuestionamientos y preocupaciones, lugar desde el cual miro, nombro y pienso el mundo educativo; antes que tratar de amoldar el recorrido investigativo al lenguaje académico disponible. Los saberes constituidos permitirían el descentramiento de mi propia implicación en el proceso, la suspensión de supuestos y juicios previos, para volver a mirar, volver a escuchar aquello que se despliega como novedad e imprevisibilidad en el encuentro con el otro, la otra, con lo otro. Es decir, trataría de superar la obsesión instrumentalista de

³⁸ Me refiero a la búsqueda de aquellas palabras que me permitan superar la sensación de extrañamiento, la relación de exterioridad que me provoca en ciertas ocasiones el lenguaje “oficial” académico, sobre todo cuando se trata de enunciar la propia experiencia de investigación.

confirmación de la teoría metodológica en mi hacer investigativo, en procura de mostrar gracias a esos saberes teóricos disponibles, el recorrido de mi proceso como un encuentro y apertura con los sentidos singulares que despertó el vínculo con la vida en las aulas del profesorado. Saberes que a su vez, puedan ayudar a mirarme a mí misma como investigadora y formadora, en tanto no están utilizados y constituidos desde la mirada externa para controlar, prefijar y confirmar las acciones y las intervenciones sobre el otro, sino como sostiene Contreras, J. (2010:66) se recuperan *“desde la comprensión de lo educativo como una relación en la que estamos inmersos; en este sentido los saberes constituidos sobre la educación deberían ayudarnos a comprender la naturaleza relacional de la educación y servirnos para podernos comprender en esa relación”*.

La investigación de la experiencia educativa se nutre de estos saberes constituidos acerca de la metodología de investigación, pero con especial cuidado y atención respecto a los modos que hacemos uso de ellos para orientar nuestro proceso, esto es, sin anticipar ni predefinir el encuentro con la realidad educativa ni lo que en él se pueda desencadenar. Según Mannoni, M. (1979)³⁹ el saber teórico constituido puede operar como obstáculo, como máscara que impide ver y percibir la experiencia, o bien puede ser *“útil para orientarse más cómodamente en la búsqueda clínica (en la que se encuentra uno mismo implicado)”*.

En esta perspectiva, nuestra relación con los saberes teóricos constituidos nos demanda estar alerta a los límites de las ciencias humanas en tanto no resolverán por sí mismas los incidentes críticos e imprevisibles de la práctica, por el contrario, son saberes que ofician como coordenadas o puntos de referencia que nos orientan en la indagación y elucidación de las dimensiones educativas que esos acontecimientos nos evocan. Es decir, que la resolución acerca de

³⁹ Citado por Contreras J. Pérez de Lara, N. (2010) La Experiencia y la Investigación Educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la Experiencia Educativa*. (pp. 21-86)

nuestras acciones e intervenciones en la inmediatez de la experiencia debe ser asumida en las situaciones particulares y casuísticas en las cuales nos interrogamos por nuestra implicación en ellas, lo cual demanda siempre una actitud reflexiva para asumir el riesgo en primera persona, renunciando a la pretensión totalizadora de comprensión definitiva desde categorías predefinidas. (Cifali, 2005; Contreras, J. y Pérez de Lara, N., 2010).

En relación a estas consideraciones, abordar el capítulo metodológico de mi tesis, me lleva a precisar la **metodología** que ha orientado mi estudio, y su relación con el **método**.

Podría decir que la *metodología* expresa el *método* que ha orientado y que efectivamente se ha seguido en el transcurso de la investigación. Es la perspectiva teórico-epistemológica que favorece el pensar reflexivo acerca del camino seguido en el proceso investigativo, es decir, poner “*logos*” (pensamiento y palabra) al *método* en tanto camino recorrido, y en él reconocer las propias decisiones, los senderos y atajos escogidos en el devenir incierto que se inicia en el encuentro con la realidad educativa.

Desde las diversas fuentes consultadas, es recurrente la noción por la cual la *metodología* examina los *métodos* en sus fundamentos epistemológicos y ontológicos, en la consistencia de sus procedimientos y reglas. De este modo la metodología no es significada como la mera sumatoria o agregado de métodos (lo que definiría a una metódica), sino que respondería a una meta-observación, un meta-pensamiento sobre los contenidos de un campo disciplinar, un enfoque o teoría, y sobre los métodos que componen la misma. Es pues, como ya expresamos, el “*logos*” de los métodos.

Así, en un sentido general, *método* (etimológicamente deriva del griego: meta-odos) es comprendido como camino a seguir -en pensamiento y acción- describable con mayor o menor precisión; una serie de indicaciones y principios de procedimiento más o menos concretos para la acción (por ej. técnicas, estrategias e instrumentos

para el trabajo de investigación), y que permite alcanzar una meta, finalidad u objetivo. Esa finalidad u objetivo cuyo logro se facilita cuando se sigue un buen camino-método, puede tener un carácter abstracto o referirse a algo personal y vital. En la comprensión habitual del término en el ámbito científico, el método se contrapone a la suerte, al azar, o a la improvisación; se le concibe como un conjunto de reglas sistematizadas que deben guiar el modo de proceder en un determinado ámbito de trabajo. (Rodríguez Rivera, 1999).

Según lo expresado, es posible advertir en la bibliografía metodológica de referencia, una caracterización recurrente de los diversos métodos en la que predomina su sentido instrumentalista, de carácter universal y neutral, presentados básicamente como una serie de pasos secuenciados, reglas fijas, conjunto de técnicas y herramientas que se ofrecen para ser usados en una amplia gama de situaciones, en cualquier contexto y con diversos sujetos. Así entendido el método a “utilizar” es anterior y exterior al sujeto investigador y a la experiencia de investigación. Es decir, la centralidad del método, el énfasis en la aplicación rigurosa de sus técnicas, pasos e instrumentos, puede sustituir al sujeto que las “utiliza”, desplazando la singularidad del investigador o la investigadora, su sensibilidad y apertura para captar desde la mirada, la lectura y escucha atenta los acontecimientos imprevisibles de su encuentro con los sujetos, sus historias, trayectorias y saberes, en la realidad que pretende estudiar. Esta obsesión aplicacionista conlleva el riesgo de obturar o solapar la *pregunta pedagógica*, aquella que moviliza nuestra disposición investigativa y que debemos mantener y resignificar a la luz del devenir del proceso. Inquietud acerca del sentido educativo que despierta nuestra relación con la experiencia educativa, es decir, preguntarse acerca de “¿qué es lo educativo?”, ¿cuáles son sus cualidades y sus modos de manifestación singular y único en estas experiencias que compartimos con estas profesoras y estudiantes?, ¿qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a

cuestionarnos, qué nos desconcierta, qué nos hace volver a pensar y pensar-nos como educadores y formadoras de educadores, qué podemos aprender de esta experiencia de investigación en tanto nos enfrenta a otras maneras de significar la educación y la enseñanza?. Son preguntas sostenidas en primera persona por quien investiga, como insisten J. Contreras y Pérez de Lara (2010: 40-43), preguntas que interpelan nuestra propia implicación personal en la educación y la formación docente, y por tanto en la experiencia educativa que investigamos.

Entonces, si perdemos esta capacidad y disposición de preguntar(nos), -preocupados por seguir las prescripciones metódicas-, estamos perdiendo aquello que da especificidad a nuestra tarea como investigadores e investigadoras, me refiero a la posibilidad de habitar un espacio intersubjetivo, de crear una relación de interioridad con el mundo educativo y sostener la búsqueda del saber pedagógico, siendo nosotros mismos, nosotras mismas, con nuestros saberes y no saberes, intuiciones y desconciertos, los artífices que vamos definiendo nuestro propio itinerario investigativo, antes que reproductores de decisiones tomadas por otros (expertos metodólogos).

Se hace evidente que estas preocupaciones que vengo expresando respecto al modo de relacionarme con los conocimientos metodológicos, derivan de una concepción de la investigación coherente con la noción de la educación como experiencia y acontecimiento ético, que encuentra sus sentidos en la propuesta de Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010), y en los aportes de investigación narrativa, la hermenéutica y el enfoque clínico. Así, investigar la experiencia, en tanto supone estar abierto a lo que vendrá, a la complejidad del encuentro con el otro, a las relaciones que investigadora y protagonistas-colaboradoras despliegan, no podrá ser un proceso prescripto con reglas y procedimientos prefijados, cuya realización garanticen el éxito en el logro de sus objetivos y metas en cualquier situación y contexto, y con diversos

sujetos. De lo que se trata entonces, es de asumir una posición interrogativa frente al método, no entenderlo como abstracción o mito de cientificidad que se interpone al encuentro con el acontecer de los sujetos, y al encuentro conmigo misma en tanto educadora-investigadora. Se trata de interpelar el camino recorrido en otras investigaciones a modo de referentes, que nos permitan crear las condiciones y cuidar las disposiciones que promuevan tanto en las profesoras colaboradoras-protagonistas del estudio como en mí misma, vivir la investigación como trama de relaciones entre subjetividades con sus historias, deseos, saberes y también sus dudas e infortunios. Espacio de encuentro que permita a cada cual reconocer-se y habitar su lugar, viviendo la investigación como oportunidad de hacer de ella una experiencia transformativa.

De este modo, “la investigación de la experiencia educativa no se resuelve fijando y aplicando un método”, por el contrario, es un proceso que se hace recorriendo el camino y re-conociendo el camino andado (es decir, poniéndole pensamiento y palabra). Por ello Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) reiteran con Gadamer (1992), Van Manen (2003) y Benjamin⁴⁰, que el camino de la experiencia es creado o recreado mientras se sigue ese camino. Y advierten que lo importante en el viaje, por encima del dispositivo metodológico, es la disposición a la experiencia: la receptividad activa de lo inesperado, *“un sometimiento pasivo (recibir órdenes del camino) y, al mismo tiempo, un trazado (activo) del camino”* como nos sugiere Masschelein en el epígrafe de este capítulo.

Es desde esta perspectiva que me he relacionado con los métodos propuestos en la bibliografía especializada, entendiéndolos como hipótesis de trabajo en torno a mi proceso de estudio de la realidad educativa, y en este sentido cobra valor la extendida expresión “el mapa no es el territorio”; de algún modo aquellos métodos como

⁴⁰ Refieren al texto de Benjamin acerca de la experiencia de caminar, sobre la diferencia entre sobrevolar un camino y recorrerlo a pie. Citado por Jan Masschelein (2006) “Pongámonos en marcha”.

camino a seguir, caminos transitados por otros investigadores que prestan su experiencia al ponerla en palabra y escritura, se constituyen para mí en los mapas que me orientan en el itinerario investigativo, pero justamente en tanto mapas, esto es “representaciones” creadas por otros (o por mí misma en las instancias previas al encuentro con la realidad), serán tan sólo los bosquejos iniciales que terminarán de dibujarse en el momento mismo de transitar el viaje.

Así significados, *metodología* y *método* terminan de construirse en los avatares y decisiones asumidas en el transcurso del mismo proceso, como co-construcción casuística en la relación investigativa con todos y todas las implicadas. De este modo, en la *metodo(logía)* se intenta mostrar el camino concretamente recorrido en la aproximación a aquellas experiencias educativas, de-velar el sutil entramado entre esos acontecimientos, lo que nos dicen y nos significan, y los modos de relacionarnos con ellos. Es mostrar tanto las historias de las experiencias y de quienes las viven, como narrar la historia de la propia investigación, siendo conscientes que esas experiencias siempre desbordarán cualquier intento de ponerlas en palabras, siempre nos quedarán significados y nociones en el tintero; esto es, reconocer que la trama construida en la propia escritura es una de las tantas tramas posibles para dar cuenta de la experiencia, por ello mismo, nunca es posible relatar todo lo acontecido en el proceso investigativo. Sin embargo, esta aparente dificultad es justamente la que preserva el misterio de la experiencia como su cualidad intrínseca, aquello que nos invita a volver sobre ella para explorar qué nuevos sentidos nos evoca y nos convoca nuevamente a pensar con ella.

Este proceso de re-conocimiento del camino transitado, acompañado de pensamiento y palabra en la escritura narrativa, propicia la elaboración de un saber de la experiencia acerca de la investigación, como sugieren las palabras de Nuria Pérez de Lara:

“[...] pensar el hacer de la investigación y encontrar las palabras para narrarlo daba lugar a un saber de la experiencia investigadora. Así que el método, concebido como camino de la experiencia, era algo que se iba encontrando en cada proceso investigador no como algo previo y elegido entre los métodos al uso de una manera instrumental sino como el fruto de la relación entre la experiencia vivida y el pensamiento que de ella va naciendo, como el fruto de pensar lo vivido para ir más allá con nuevas preguntas. Un método que hiciera de la mirada investigadora una mirada atenta, limpia de juicios previos que se dejara tocar por la originalidad de lo mirado, abierta a lo nuevo que el movimiento de la vida trae consigo y sin pretensiones de dominar o instrumentalizar lo otro, la otra o el otro de la investigación[...].” (Pérez de Lara, N., 2010:126).

III. 2. De los caminos transitados en Argentina al inicio de un nuevo itinerario investigativo en Barcelona

La escritura narrativa de mis inicios y de mi trayectoria en investigación se configura en texto-contexto desde donde miro e interrogo el mundo educativo, trama de sentidos y significados que se hacen presentes al momento de “volver sobre ellos”, escritura que me lleva a un retorno sobre sí y permite redimensionar esos saberes y experiencias como marco referencial de sentido. Contexto mental “sustancia de la memoria colectiva misma” contextualmente sostenida en la palabra.

Reconstruir el sinuoso camino de mi investigación no es tarea fácil. No es sencillo optar por seguir un criterio cronológico en la presentación de los hechos en mi relato, pues muchos momentos y procedimientos se dieron simultánea y paralelamente; si bien en la narración iré presentando los hechos en diversos apartados, ellos configuran la trama de un único y singular proceso.

De este modo, en una mirada retrospectiva hoy puedo decir que *tiempo y espacio* se configuraron en coordenadas gnoseológicas que, en adelante, estructuraron mi proceso investigativo. *Temporalidad y espacialidad* subjetivamente vividas, sentidas, me conducen a sucesivas readaptaciones de mis propios modos de ser y estar en la investigación, vivencias por momentos angustiantes dada la permanente sensación y preocupación de “*falta de tiempo para*” un proceso genuino de indagación y elaboración de conocimientos que no siempre se corresponde a la asignación administrativa de los tiempos de una beca, y mucho menos cuando en 27 meses debía completar el máster y la tesis doctoral⁴¹.

Pese a todo, no he resignado mi inquietud por asumir el proceso investigativo desde perspectivas cualitativas, y no he dejado desvanecer el deseo de explorar nuevos modos de indagar y comprender la realidad educativa que me impulsó al desafío de la beca doctoral, deseo y anhelo que me sostuvo para aventurarme a cruzar el océano, dejar parte de mi familia y mis amistades, dejar lo conocido en búsqueda de nuevos horizontes... y con actitud aprendiente de nuevos enfoques que se estaban desarrollando en el equipo de investigación coordinado por mi director.

En los seminarios del Máster he tomado contacto con nuevas perspectivas acerca de la enseñanza, la formación de educadores y su investigación, perspectivas cualitativas en las cuales podía reconocer ciertas continuidades con aquellas asumidas en mis prácticas investigativas previas, pero a la vez percibía nuevos enfoques o líneas de indagación en las cuales yo no había incursionado y que despertaban mi inquietud.

Dentro del gran paraguas de la Investigación Cualitativa - Interpretativa en educación, es posible reconocer numerosas

⁴¹ Como Becaria Erasmus Mundus, al llegar a la Universidad de Barcelona en pleno proceso de incorporación al EEES, su nueva normativa plantea incompatibilidades con el Programa MoE Erasmus Mundus el cual me avalaba para mi estancia doctoral. Con lo cual desde la nueva normativa tuve que completar mis estudios de Máster para poder matricularme en el Programa de Doctorado.

perspectivas y enfoques que, con sus matices y singularidades, siguen sus principios y supuestos. Dada la diversidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos, cada modalidad o estrategia tiene su propia especificidad, puesto que el diseño debe adecuarse a las múltiples realidades, a la problemática acotada para el estudio y a la intencionalidad que orienta la interacción del investigador con las situaciones específicas que pretende indagar.

Según lo manifestado anteriormente, mi formación como investigadora se inicia en los estudios desarrollados en mi trayectoria profesional como formadora durante más de veinte años en el equipo de la cátedra del Prácticum, en ese espacio hemos abordado la indagación de las prácticas de la enseñanza, su reflexión y análisis en la formación docente, desde el enfoque Socio-antropológico y la Etnografía educativa (Rockwell, Mercado, Achili, Guber, Eisner, Hammersley y Atkinson, etc.), a partir de la lectura y resignificación que hacen Rockwell, E. (2009) y Justa Ezpeleta de los abordajes antropológicos clásicos. Sus aportes nos guiaron tanto en las propuestas de enseñanza del oficio de enseñar desarrolladas en el Prácticum⁴², como en los proyectos de investigación en el campo de la formación docente. Es decir, estos enfoques junto con aportes de la Investigación Narrativa han nutrido mis prácticas investigativas y formativas previas, fundamentalmente en la actitud y sensibilidad hacia la realidad educativa, los modos de mirar y observar la cotidianidad escolar, la apertura y escucha a las voces de los sujetos, la posibilidad de poner en suspenso nuestro sentido común académico como única lente para mirar y explorar la realidad educativa.

Al iniciar los seminarios⁴³ del máster en la UB., estos saberes y prácticas investigativas entran en diálogo y debate con otras líneas de

⁴² Hago referencia a la propuesta de formación de Edelstein, G. (2011), que focaliza en el dispositivo de análisis didáctico para la reflexión como reconstrucción crítica de la propia experiencia de los practicantes.

⁴³ Concretamente los seminarios: "Saberes Pedagógicos y entornos complejos" coordinado por José Contreras y Juana Sancho Gil, "Epistemología de los Saberes

indagación de la experiencia educativa. La profundización en desarrollos filosóficos acerca de la educación como acontecimiento ético, ampliaron mi horizonte de comprensión e indagación acerca del tema, poniendo en tensión mis saberes previos. Recuerdo el primer semestre del curso 2011-2012 como un momento de fuertes movilizaciones y desestructuraciones, vivencias intensas en un tiempo comprimido, que demandaban de mí un esfuerzo constante y sostenido de apertura y descentramiento para no encorsetar en viejas categorías heredadas los nuevos sentidos y las propuestas desarrolladas.

Mi desconcierto y tensiones iniciales devienen en nuevas inquietudes que intentan integrar las preocupaciones y saberes que sostenían mis prácticas como formadora de docentes en el prácticum. La exploración y profundización en lecturas de la filosofía de Dewey, J. (2004), Arendt, H. (2005) y su pensamiento acerca de la acción humana, la educación y la alteridad, el pensamiento de las mujeres de la comunidad filosófica Diótima (2002), de Zambrano, M. (2002, 2004), el enfoque clínico de Cifali, M. (2005) y los aportes de Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) acerca de la experiencia educativa y su modos de investigación, me acompañaron en la definición de mi tema de investigación: *la relación experiencia-saber, ser-saber en la formación inicial de maestros, los saberes de la experiencia de dos formadoras, y su incidencia en la elaboración de las mediaciones necesarias para configurar la clase como experiencia formativa*. Esta re-significación temática me conduce a la búsqueda de otras líneas metodológicas para su abordaje, que complementaran la Etnografía de corte Socio-antropológico, concretamente me inspiro en la Investigación Biográfico-Narrativa y la Fenomenología Hermenéutica.

Pedagógicos” a cargo de José Luis Medina, “Taller de Investigación Biográfico-Narrativa” coordinado por Remei Arnaus y Asun López Carretero, y “El Lenguaje de la Experiencia” con Jorge Larrosa.

Mi investigación de corte cualitativo, se sostiene en los postulados de la Perspectiva Interpretativa acerca de la vida humana y social, la cual demanda ser entendida como un proceso continuo de interpretación, de atribución de significados y sentidos, tanto de la propia vida y circunstancia como de las otras vidas y circunstancias que nos rodean. (Geertz, 1987; Schwandt, 1994; Woods 1998). Así mismo, significa también entender que ambas esferas, la personal-subjetiva y la social, están intrínsecamente vinculadas en ese intercambio de significados.

Así entendida la realidad educativa, me orienta a abordar su estudio desde la Etnografía de corte Socio-antropológico en los inicios de mi proceso, dado que en su indagación se atiende tanto la escala macro-social (en el rastreo de categorías didácticas en producciones de autores reconocidos en nuestro país, y su filiación a determinadas comunidades discursivas y académicas, documentos curriculares, etc.), como la escala micro-social (indagación acerca de la construcción de sentidos de los sujetos participantes en la investigación en sus prácticas cotidianas de formación docente, a través de entrevistas en profundidad). Enfoque que me instrumenta en la búsqueda de una armonización de lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso indagativo (Rockwell, E., 2009; Ezpeleta, J., 1987).

¿Por qué me interesaba esta perspectiva en los inicios de mi investigación, para el abordaje de las relaciones saber y experiencia en la formación docente, y los saberes de experiencia de las formadoras en la enseñanza del oficio? Principalmente, porque el centro de atención es la *institución* y el *aula*, escalas para observar-analizar la realidad educativa en procura de diferenciarse de posturas positivistas que, desde atributos formales sostienen una visión homogeneizadora y universalizante, e inhiben la posibilidad de reconstruir el contexto singular de las prácticas docentes. Se propone desocultar las categorías heredadas de la biografía escolar de los sujetos, lentes con los que se acostumbra a mirar y juzgar lo que acontece en la realidad

escolar, y que dejan al margen los complejos procesos sociales que en ella se expresan (apropiación, reproducción, resistencia, simulación, etc.) Sentidos y procesos que se constituyen en “historia no documentada” frente a la “historia oficial” de los registros de la institución. Este enfoque busca reconstruir “lo no documentado” desde la recuperación de *“lo cotidiano” como categoría central, teórica y empírica*; aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales. Aspectos que sólo es posible identificar a partir de indicios que es necesario descifrar. A partir de ello se propone la generación de hipótesis, interrogantes, inferencias que den cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías pre-construidas. En esta perspectiva se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría y sobre recaudos epistemológicos y éticos de la investigadora, poniendo en sus propios referentes siempre atenta a los emergentes que moviliza el proceso indagativo.

Se articulan a este enfoque aportes de la Perspectiva Narrativa sobre la realidad humana y social (Bruner, J., 1988; Conelly, M., y Clandinin, J., 1995; Ricoeur, P., 2000; Cifali, M., 2012), la cual sostiene que los seres humanos somos contadores de historias. La construcción de relatos se constituye en nuestro modo fundamental de comprender-nos y entender las experiencias que vivimos y las realidades en las que participamos, esto es, dar cuenta de nuestra existencia a partir de la forma en que la vivimos y le atribuimos significados sociales y sentidos subjetivos, lo cual supone inscribirla en las características distintivas de la narrativa. En este sentido, Conelly, M., y Clandinin, J. (1995) afirman que la investigación narrativa demanda tiempo y una especial sensibilidad y tacto tendiente a la co-construcción de una relación de confianza, que permita crear las condiciones para una *investigación colaborativa* constituida sobre la base de *una unidad narrativa compartida* que requiere de una relación intensa. Relación que necesita ser

construida como *una comunidad de atención mutua*, donde todos los participantes se vean a sí mismos como miembros con propósitos compartidos. Reclama de las investigadoras una actitud reflexiva acerca de la propia implicación subjetiva, y un esfuerzo sostenido tendiente a la suspensión de juicios, atención flotante y categorización diferida (Guber, R., 2001).

Los aportes de la Indagación Narrativa poco a poco se van revelando como potencialmente fértiles para acceder a los saberes docentes y la relación experiencia-saber de las formadoras del profesorado. Cabe aclarar que mi estudio no es estrictamente biográfico, pero en él cobran centralidad los relatos de las formadoras que van entretejiendo sus modos de significar la experiencia en la vida cotidiana de la formación docente. Relatos en los que se entrelazan sus historias de vida y biografía escolar, y su trayectoria profesional como formadoras, pero también como asesoras en diferentes instituciones y ámbitos educativos, los cuales constituyen una fuente inagotable de sentidos para explorar su relación con los saberes de experiencia. Esta vertiente, que tiene una larga historia intelectual, se utiliza cada vez más en estudios sobre experiencias educativas al recuperar la tendencia en los seres humanos a contar historias y desde ella las formas en que interpretan sus mundos. Los investigadores narrativos recogen, describen, cuentan y escriben relatos de experiencia que adoptan la forma de historias de caso, biografías, historias de vida, fragmentos de vida, entre otras.⁴⁴ Este enfoque puede orientarme en el modo de aproximarme a esas trayectorias vitales a través de los relatos que narran la experiencia educativa de los sujetos.

⁴⁴ Al asumir como base la experiencia vivida, la narrativa se sitúa en una matriz de investigación cualitativa, lo que se refleja claramente en la revisión realizada por Eisner, E. (1988) y en los estudios de Elbaz, R. (1988) sobre el pensamiento del profesor, a los que podrían agregarse trabajos relacionados con temáticas diversas que tienen cualidades narrativas, de los cuales no se puede dejar de reconocer el papel fundante de "La vida en las aulas" de Jackson, P. (1968).

Conelly, M., y Clandinin, J. (1995) enfatizan que la relación de investigación necesita ser construida como *una comunidad de atención mutua* en tanto todos los participantes se vean a sí mismos como miembros de una comunidad con propósitos compartidos. Esto implica mejora en las disposiciones y capacidades sobre la base de compromisos recíprocos que se construyen en los mismos procesos de indagación. Lo cual reclama tiempo a los participantes reconocer el valor de aportar a la relación. Relación que implica sentimientos de conexión, que se desarrollan sólo en situaciones de igualdad, atención mutua y propósitos e intención compartidos. Implica prestar atención a la forma de situarse en los vínculos con otros, comprendiendo que los participantes modelan en sus prácticas una cierta *valoración y confirmación mutua*. Se impone entonces, la necesidad de tiempos, de espacios y de voz. Hablar por uno mismo y sentirse oído por otros; voz que sugiere vínculos, el vínculo del sujeto con el sentido de su experiencia. Escuchar primero al practicante, darle espacio a su voz, tiempo para que cuente su historia, gane autoridad y validez. Esto no significa el silencio del investigador ya que la investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias. La complejidad de este enfoque está planteada por el hecho de vivir historias y en un continuo contexto experiencial contarlas mientras se procura reflexionar sobre las vivencias y explicarlas a los demás.

Son importantes en este trabajo, los datos empíricos que pueden ser recogidos en forma de notas de campo de la experiencia compartida, en diarios, transcripciones de entrevistas, observaciones; acciones de contar relatos, escribir cartas, producir escritos autobiográficos; documentos como programaciones de clase y diferentes producciones escritas para las mismas, desde normas, reglamentos, imágenes, metáforas. El sentido de la narrativa siempre es construido sobre la base de una fuente rica de datos que enfoquen particularidades concretas y permitan sobre esta base relatos potentes. La escritura, es igualmente importante. No tiene un inicio claro, se va armando en el

proceso mismo, quizás incluso desde que surge la idea misma del estudio, hasta llegar al documento final escrito, que puede también requerir lecturas y diálogos suplementarios. En realidad, recogida de datos y escritura se van entramando en la producción de sucesivos borradores hasta la producción final. En este punto es clave atender a la claridad y verosimilitud como criterios de validez; también la transferibilidad se considera un criterio posible. Por otra parte, los autores enfatizan la relación tiempo y espacio, trama y escenario para crear la cualidad experiencial de la narrativa, y advierten que las historias relatadas adquieren significación en los escenarios en donde ocurre la acción, lo cual debe tenerse en cuenta en la recogida de datos. Así mismo, en relación a la escritura, plantean la necesidad de crear la confianza necesaria en la relación colaborativa, para resguardar el paso de las múltiples voces a la voz del investigador en la escritura final.

Al respecto, me interesa recuperar las consideraciones de Remei, A. (1995)⁴⁵ al distinguir *una voz autora* y otra *subsidiaria y textualizada*, lo cual deriva en algunas reflexiones de corte ético en torno a la autoría del texto narrativo. Si en principio queda claro que hay una voz que busca otra voz, un análisis en mayor profundidad advirtió sobre el hecho de que una -la del investigador- lleva nombre y apellido, mientras otra queda anónima y diferenciada. En tal sentido, aquello que en otros tiempos parecía sólo una dificultad técnica, ha pasado a constituir un asunto de índole ética, política e incluso epistemológica. Por esta razón, hemos acordado con las protagonistas de mi indagación, mantener sus nombres y apellidos reales, como un modo de reconocer sus subjetividades y aportes singulares en esta investigación **con** las formadoras.

Para finalizar mi explicitación de los postulados teórico-metodológicos que sostienen y orientan mi indagación, recupero los aportes de la

⁴⁵ Arnaus, R. (1995) "Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en la investigación etnográfica" en AAVV (1995), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Óp. Cit.*

fenomenología hermenéutica de Van Manen (2003) y los particulares modos en que son trabajados por Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) para abordar la experiencia de la investigación educativa, dada la pertinencia de los mismos para el abordaje de mi problema de investigación: la relación entre experiencia y saber en la formación docente y los saberes de experiencia que las formadoras desarrollan en su relación pensante con su experiencia formativa.

Se puede evidenciar la preocupación por acceder a los sentidos de ser en el mundo, y el carácter reflexivo acerca del modo en cómo nos posicionamos frente los fenómenos educativos que queremos indagar. Como sostiene Contreras, la investigación de la experiencia en cuanto posibilidad de experiencia en sí misma, me enfrenta como investigadora a preguntarme por el sentido pedagógico de los acontecimientos que observo y de los relatos que mis colaboradoras me cuentan acerca de su experiencia, y el sentido educativo de pensar y relatar sobre y **con** ellas.

En este sentido, me parece relevante la forma en que Van Manen propone proceso metódico de la investigación, y el lugar que otorga a la teoría fenomenológica hermenéutica para concebir las “técnicas” de recolección de la información, pues las define como “procedimientos teóricos y prácticos que se pueden inventar o adoptar para desarrollar un determinado método de investigación” (2003:46), y que dependen del contexto en el que se desarrolle y de los problemas que indague, por lo que no existe una única forma de investigar, sino que este enfoque proporciona sugerencias teóricas y prácticas que orientan la búsqueda de la información. Las “técnicas” que ofrece para acceder a la experiencia de las personas que estudiamos, son: la escritura de protocolo, entrevista conversacional, observación de cerca, consulta de documentación fenomenológica, diarios y anotaciones de experiencia vivida en la investigación. La forma en que el autor las caracteriza me permiten pensar esta manera reflexiva de posicionarme como investigadora en un encuentro **con** otras formadoras para generar una relación pensante sobre la propia experiencia.

Cabe destacar que esta reconstrucción de mi proceso metodológico, su objetivación en escritura, me han ayudado a develar desde una mirada reflexiva, cómo han ido cobrando más presencia en mi estudio la Indagación Narrativa y la Fenomenología Hermenéutica articuladas desde la perspectiva de investigación de la experiencia educativa (J. Contreras y N. Pérez de Lara, 2010; Van Manen, 2003); en un estudio de caso configurado como “*estudio con docentes*” (Contreras, J., 2013; 2015), esto es, como co-creación de un espacio intersubjetivo en el cual a través de conversaciones reflexivas *con* las profesoras, desplegamos una relación pensante acerca de los acontecimientos vividos en sus clases. La intencionalidad no es estudiar e interpretar a las docentes, sino aprender e investigar **con** ellas.

Mi relación con la experiencia educativa de las profesoras, ha reclamado una sensibilidad epistemológica que me ha orientado durante el análisis a trascender los propósitos de la Etnografía para adentrarme en la búsqueda del sentido educativo de aquellas experiencias compartidas, manteniendo abierta la pregunta en primera persona, acerca de lo que la experiencia de investigación va generando en mí. Es decir que el mismo proceso de relación con la experiencia me fue revelando otro modo de orientarme, otro horizonte de sentido en el movimiento de la investigación, encontrando en la investigación narrativa un modo de indagar (no sólo de expresar) desde la hermenéutica de la escucha (Ricoeur, 2000), modo más cercano a las inquietudes que se van generando en el encuentro con las profesoras y sus saberes.

Este movimiento de escucha, pensamiento y palabra he intentado transparentarlo en la escritura de los diversos apartados.

A continuación me explayaré en los primeros pasos de mi proceso investigativo, y las circunstancias que fueron configurando el escenario desde el cual he decidido articular estas perspectivas cualitativas en mi estudio.

III. 3. El Inicio de nuestra relación investigativa... Travesía e historias enlazadas

La inquietud por un tema de investigación nunca es ingenua, obran en ella las historias de personas e instituciones en las que se fueron tejiendo las singulares relaciones de la investigadora con la realidad y un campo de conocimiento. En mi caso, según lo expresado previamente, llego a la Universitat de Barcelona con mi trayectoria profesional-laboral como profesora formadora e investigadora en el Practicum de la UNC⁴⁶.

En el mes de febrero de 2012 mientras cursaba seminarios y preparaba el trabajo tutelado del máster, mi director me invita a integrarme como tesista al Grupo de Reflexión y Autoformación ESFERA⁴⁷ en el cual se está iniciando un nuevo proyecto de investigación⁴⁸ fruto de las inquietudes que ha nucleado a este grupo de profesores y profesoras a conformar una comunidad de prácticas y pensamiento reflexivo acerca de su quehacer. La relación experiencia y saber en la formación del profesorado es el centro de sus preocupaciones, y los orienta a sostener sus clases de modo que los estudiantes entiendan y vivencien la educación y la enseñanza como acontecimiento de apertura al encuentro y relación con el otro, con la otra, acompañando sin imponer, y abiertos a la interrogación de sí y a las resonancias que ese encuentro provoca en cada quien. Estas motivaciones iniciales devienen en proyecto de investigación conformado por tres fases interrelacionadas: la primera fase focaliza

⁴⁶ Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Facultad de Filosofía y Humanidades. Cátedra: Práctica Docente y Residencias.

⁴⁷ "Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. Reflexión y Acción". Grupo auto-convocado, coordinado por mi director de Tesis, integrado por seis profesoras de la Facultad de Formación del Profesorado de la UB, concretamente en el grado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social; también participan becarios desde sus propios proyectos doctorales. Actualmente ESFERA es *Grupo de Investigación Consolidado*.

⁴⁸ Proyecto de Investigación: "El saber profesional de docentes en Educación Primaria y sus implicaciones en la Formación Inicial del Profesorado: estudios de casos" (ref: EDU2011-29732-C02-01) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (ahora Ministerio de Economía y Competitividad) para el período 2011-2014. Investigador Principal: Dr. J. Contreras Domingo.

en los propios profesores de ESFERA, como *autoexploración* de la propia experiencia docente en la formación de maestros, indagando las claves pedagógicas que orientan su quehacer y las tensiones que emergen en su despliegue con los estudiantes, profundizando en aquellas cuestiones y dimensiones del saber de la experiencia de los maestros que necesitan incluir en sus propuestas de formación, para luego en la segunda fase “*estudios con docentes de infantil y primaria*” aprender e indagar con los maestros acerca de las vicisitudes de su práctica, y los saberes que sostienen su trabajo. Los elementos y dimensiones que fueran surgiendo de los estudios con maestros, llevarían a la reformulación y recreación de las propuestas de formación del profesorado (tercera fase).

La invitación de mi director apuntaba concretamente a participar en los encuentros de ESFERA desde mis inquietudes acerca de la especificidad de los saberes de los formadores del profesorado expresadas en mi trabajo tutelado de máster, siguiendo y acompañando el proceso de autoexploración del grupo en la fase 1 de la investigación.

De este modo, mis preocupaciones por profundizar en la formación de educadores encontraron un ámbito fértil de intercambio en la escucha atenta de los relatos de experiencia de las profesoras, las preguntas y señalamientos que sus colegas planteaban abriendo la conversación y suscitando un movimiento del pensar desde las propias tensiones vividas en sus aulas de formación. Participar con mi propio proyecto en ESFERA se constituía en instancia privilegiada para abordar la formación del profesorado desde la experiencia personal de las propias formadoras y en la relación pensante que desplegaban grupalmente. Así fue tomando cuerpo mi proyecto de tesis doctoral. Mi trabajo de campo se inicia casi sin darme cuenta con mi ingreso al Grupo, en él vivencio continuidades y rupturas con mis modos de ser profesora e investigadora, y encuentro nuevas perspectivas para pensar e indagar acerca de mis preocupaciones sustantivas en la formación y la reflexión sobre la experiencia. Allí

encontré lo que yo llamé “un giro de sentido” para pensar la enseñanza y las relaciones educativas, y para investigar la experiencia educativa, lo que supone *“adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo, esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos”* (Contreras, J. y Pérez de Lara, N., 2010:45).

El ingreso al grupo fue movilizante, sentía alegría, expectativa e incertidumbre por integrarme a un grupo con una historia que me precedía. En el transcurso de sus sesiones, desde la escucha activa pude encontrar momentos propicios para aportar mis visiones e interrogantes acerca de los temas que centraban la reflexión. Las resonancias de las conversaciones con las profesoras en ESFERA pronto obran en mí abriendo nuevas preguntas -o descubriendo nuevos sentidos para viejas preguntas- sobre el lugar de la teoría en la formación, sobre los saberes pedagógicos que los formadores despliegan en sus clases, sus cualidades y notas distintivas, sobre nuestra experiencia como formadores y la potencialidad de un grupo-colectivo de docentes como comunidad de prácticas y pensamiento reflexivo. Poco a poco voy dilucidando que ESFERA se constituiría en parte del foco de mi indagación, al reconocer continuidades y discontinuidades con mi trayectoria formativa en el prácticum, donde el trabajo en grupo con docentes y residentes en una comunidad de prácticas cobra valor sustancial como dispositivo teórico-metodológico para propiciar el diálogo intersubjetivo en el análisis de las prácticas de la enseñanza.

Conforme iban sucediéndose las sesiones grupales, conversábamos con mi director sobre las posibles profesoras del grupo con quienes realizar mi trabajo de campo, pues ya iba perfilando mi interés por analizar las relaciones entre sus prácticas reflexivas en el grupo y sus prácticas docentes en las aulas del profesorado. En una primera instancia, me había propuesto conformar un estudio en caso con tres

profesoras que compartieran ciertas cualidades sustanciales que - desde mi intuición - permitieran percibir y dilucidar en situaciones concretas el particular modo en que ellas trabajan en la formación de maestros las disposiciones necesarias en sus estudiantes para cultivar la experiencia. Cuáles son los contenidos que enseñan y los saberes con los que enseñan desde el sentido de la experiencia en la formación de maestros y maestras.

De este modo, una de las primeras decisiones metodológica que he afrontado fue expresar-objetivar en palabra, aquellas cualidades y características que yo venía percibiendo en las posibles profesoras a quienes invitaría a formar parte de mi estudio, cualidades valiosas desde mis intencionalidades y propósitos de la investigación:

- Profesoras que contaran como mínimo con quince años de trayectoria profesional en la formación inicial y permanente del profesorado. Este criterio se fundamenta en investigaciones acerca de los saberes docentes, las cuales los caracterizan por su temporalidad e historicidad (Tardif, 2004). Por lo cual si mi intención es explorar y reconocer la especificidad de los saberes de los formadores/as de maestros/as, tenía que atender a esta dimensión de temporalidad e historicidad que juega en la constitución de estos saberes.
- Profesoras que desempeñaran su tarea en asignaturas del campo pedagógico-didáctico en carreras de grado de formación de maestros y maestras.
- Profesoras que desarrollaran su práctica profesional en otras instituciones educativas (escolares y no escolares) y en otros ámbitos laborales, más allá de los muros universitarios (como asesoras, investigadoras, etc.).
- Profesoras que se preocuparan por cuidar las disposiciones y crear las condiciones para que se viva en las aulas el encuentro con el otro, la apertura a la relación, y que sostienen la pregunta por la presencia de los otros en sí, con actitud indagadora respecto a su propio quehacer y a las resonancias que sus decisiones y acciones desencadenan en los otros y las otras.

- Profesoras comprometidas con el sentido genuinamente humano de la educación, sentido que ponen en juego en las formas de relación que habilitan entre sus estudiantes y los conocimientos y saberes que enseñan.

Finalmente, he decidido conformar el caso sólo con dos profesoras, atendiendo a las circunstancias que iban surgiendo y marcando mi proceso, esto es, la realización simultánea del trabajo final de máster y el diseño del proyecto doctoral, y la urgencia por iniciar el trabajo de campo en el curso 2012-13 para poder concretar el trabajo de tesis en los tiempos asignados por la beca. Así mismo, la superposición de horarios de las asignaturas de las tres profesoras impedía que pudiese observar y acompañar sus clases en el mismo semestre. Por lo cual en virtud de los tiempos y la temporalidad vivida, si bien yo percibía que las tres docentes reunían las cualidades y disposiciones consideradas valiosas y relevantes para mi indagación, me vi obligada a optar por las dos profesoras de la carrera de Infantil y Primaria, desafectando de mi estudio a la profesora que se desempeñaba en la carrera de Educación Social.

En esta re-construcción de mi proceso metodológico al consultar la bibliografía académica, he encontrado diversas tipologías que orientan la organización y selección de los sujetos colaboradores en el estudio. En general, se habla de “muestra”, expresión que me resulta poco apropiada para narrar mi proceso, por su connotación objetivista y abstracta. Aun así, aunque prefiero hablar de elección de personas y grupo con quienes he indagado la problemática de mi estudio, puedo reconocer desde la bibliografía, que mi selección se sustentaría en criterios simples y por redes (Goetz y LeCompte, 1988); o bien se podría ubicar en una zona intermedia (compartiendo características entre dos tipos) en la clasificación de *situaciones-tipo* que presentan Goodson, I. y Sikes, P. (2001)⁴⁹, es decir podría

⁴⁹ Goodson, I. y Sikes, P. (2001) Doing Life History Research. En relación a la metodología de historias de vida, los autores presentan una clasificación de “situaciones-tipo” que pueden configurar los procedimientos de selección de colaboradores o “muestra”. Las categorías que enuncian son: muestra deliberada,

considerarla como *muestra homogénea o intencional* ya que está formada por personas que comparten una determinada experiencia, cualidades o atributos, y a su vez respondería a una *muestra por oportunidad o conveniencia*, dadas las circunstancias y vicisitudes que condicionan el acceso, la permanencia y continuidad de nuestro trabajo de campo. Sin embargo, la multiplicidad de condicionantes e imprevistos inherentes a las relaciones humanas que se desencadenan en el proceso de selección de colaboradoras y acceso al campo, hace que se torne difícil y forzoso encasillarlo en una única tipología, perdiendo la riqueza y singularidad del proceso.

De este modo, en la perspectiva cualitativa, narrativa y hermenéutica en la que se referencia mi investigación, se privilegia la profundidad sobre la extensión, y la “muestra” o personas seleccionadas para conformar el caso se reduce significativamente en su amplitud numérica, al tiempo que se explicitan los atributos y cualidades que he reconocido en ellas, según su relevancia para los propósitos del estudio.

A partir de este proceso he definido integrar a mi estudio a Asun López Carretero y Montse Ventura Robira⁵⁰ acompañándolas en sus clases y en sus intervenciones en ESFERA. Según ya he manifestado, mi participación en el Grupo facilitó el contacto con ellas. Las singularidades del inicio de la relación investigativa y acceso a las aulas con cada una de las profesoras son desarrolladas en un apartado posterior⁵¹. A continuación daré cuenta cómo se fue transitando el ingreso al campo en una visión general.

muestra homogénea, muestra por oportunidad o conveniencia, muestra snowball o bola de nieve, y caso extremo.

⁵⁰ Concretamente, he observado las clases de Asun en la asignatura Teoría y Práctica de la Escuela Inclusiva en la carrera de Educación Infantil, y a Montse en sus clases de Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y de la Actividad Docente, en el grado de Educación Primaria. Facultad de Formación del Profesorado, UB. Curso 2012.

⁵¹ Refiero a los apartados del Cap. IV: “*Conversar en las clases: la creación de un relato conjunto, puente entre Ser y Saber*” y “*Acompañar y Escuchar en la formación de maestros y maestras: un juego artesanal de subjetividades en relación*”, en los cuales presento la relación de investigación con Asun y Montse, respectivamente.

La compleja casuística que desencadena el momento de iniciar una relación de investigación, especialmente el proceso de contacto, negociación y acceso al campo, ha sido tratada por varios autores (Eisner, E., 1998, Clandinin, J. y Connelly, M., 2000; Goodson & Sikes, 2001; Guber, R., 2003; Rockwell, E., 2009; entre otros). Ingresar a una institución educativa para captar los sentidos que las personas otorgan a sus acontecimientos cotidianos, ha requerido de mí como investigadora un esfuerzo de desdoblamiento, reflexividad y apertura a múltiples registros para estar atenta y con receptividad activa a pistas e indicios que expresaran las reacciones de “los otros”, “las otras”, frente a mi presencia, y las resonancias que la presencia de ellos y ellas han suscitado en mí. Ha demandado tiempo y una especial sensibilidad tendiente a la co-construcción de una relación de confianza, que permitiera crear las condiciones para una *investigación colaborativa* constituida sobre la base de *una unidad narrativa compartida* que requiere de una relación intensa. Relación que necesita ser construida como *una comunidad de atención mutua, donde* todos los participantes se vean a sí mismos como miembros con propósitos compartidos (Connelly, J y Clandinin, M., 1995). Y reclama de la investigadora suspensión de juicios, atención flotante y categorización diferida (Guber, R. 2003).

En el primer encuentro con Asun y Montse he vivenciado la tensión entre el deseo de crear confianza mutua y sentirme extranjera. He tratado de explicarles mi estudio desde el lugar de formadora, expreso mis deseos de aprender e indagar **con** ellas, poniendo en diálogo nuestras experiencias únicas y singulares en el campo de la formación del profesorado, y la intención de *acompañarnos* en la búsqueda de sentidos que orientan nuestras inquietudes como formadoras de maestros.

Hoy me pregunto cuántos sentidos de lo que yo quería transmitirles acerca del modo de vincularme a la investigación desde mi experiencia como formadora de formadores, realmente pude expresarles en aquel primer encuentro donde la inmediatez y

vertiginosidad de la vida universitaria irrumpían en nuestra conversación. Había preparado las ideas que quería expresarles en aquel primer encuentro para invitarlas a formar parte de mi investigación, para demostrar un deseo genuino de indagar y aprender “con” ellas, acompañándonos en el estudio. Pero la reunión con cada una fue más breve de lo que imaginé, las profesoras estaban urgidas por atender otras cuestiones propias del inicio de curso. Entonces me pregunto con Van Manen, M. (2003:12-13) ¿qué es lo que describe el lenguaje, cuando dos personas con historias y trayectorias diferentes se encuentran en una situación para dar inicio a un trabajo compartido? En aquellas circunstancias parecía que las palabras se quedaban cortas y lejos de expresar los sentidos de mi experiencia, desde la cual me vinculaba a la investigación. Sin embargo, pese a esa sensación de insuficiencia de mis palabras, el lenguaje social es la única vía para llegar crear un marco referencial compartido desde el cual acceder a nuestra propia experiencia y a la de otras personas. Y, aunque las palabras habladas o escritas que disponemos nunca coincidirán totalmente con la sensibilidad única de la experiencia vivida - y allí radica su misterio y su novedad-, “(...) *mediante el lenguaje descubrimos nuestras experiencias interiores, (o parte de ellas), del mismo modo que mediante las experiencias descubrimos las palabras a las que parecen pertenecer*” (Van Manen, M., 2003:13). Estas afirmaciones del autor me llevan a reflexionar acerca de la situación paradójica en la cual nos vemos inmersas cuando queremos dar cuenta de los sentidos personales que evocan los acontecimientos vividos. Pareciera que nos movemos en arenas movedizas, en la ambivalencia entre la incompletud de nuestras palabras que son estalladas por lo enigmático y lo indecible de toda experiencia, aquello que siempre quedará en una zona de misterio u opacidad, y por otra parte, la fe casi incuestionable en el poder del lenguaje para hacer inteligible y comprensible lo que siempre parece habitar más allá de las palabras, que nos impulsa a la exploración y recreación de expresiones mediadoras de los sentidos más íntimos,

involucrándonos en un proceso de aprender a nombrar, a “poner palabras a la experiencia” (Cifali, M., 2005).

Esta sensación paradójica que parece suscitar la relación entre experiencia y lenguaje, signó mi vivencia de acceso al campo, cuando, preocupada por la importancia que las perspectivas etnográficas confieren a este momento y al modo en que comunicamos a nuestras colaboradoras las intenciones y motivaciones de la investigación, sentí con perturbación que mis palabras cuidadosamente pensadas me abandonaban en la inmediatez de la situación, y desbordaban los sentidos que quería transmitir a las profesoras. Entonces recuerdo que traté de tranquilizarme, y dejé fluir el placer y la pasión que siento al realizar mi trabajo como profesora y formadora: el acompañar a docentes a pensar sus prácticas de la enseñanza. Desde esa pasión intenté invitar a Asun y a Montse a formar parte de mi estudio, como un proceso de acompañamiento en el que ambas nos comprometíamos al encuentro para crear un espacio intersubjetivo de escucha y pregunta, de conversación y reflexión acerca de *los saberes que enseñamos y con los que enseñamos en la formación de educadores*. (Contreras, J., 2010).

Cuando logré dejar de buscar en mi mente las palabras cuidadosamente pensadas, recuerdo que pude percibir en las profesoras, en sus miradas y su escucha atenta, en sus gestos y en el clima que logramos crear (a pesar de la brevedad de la reunión), que ellas tenían una disposición de apertura y se mostraban motivadas a iniciar esta travesía, abriendo las puertas de sus aulas para que yo observe y participe en sus clases, y expresaron sus condiciones como términos del acuerdo. Asun dijo con entusiasmo y determinación: *“Vale, pero la primer semana no”*, indicando mi ingreso posterior a su primer encuentro con la clase, aludiendo a su decisión de resguardar cierta intimidad en el inicio de su relación con sus estudiantes. Montse, algo más reservada y cauta me aclaró que sus clases se desarrollarían en catalán, lo cual podría ser una

dificultad en los inicios de mi participación, pero me alentó pues, confió en que a partir de mi inmersión cultural pronto lograría la comprensión de su lengua.

En esa oportunidad, cuando dejé de insistir en el lenguaje conceptual fluyeron otros sentidos y logré intuir que la creación de un espacio de intercambio y de vínculos genuinos para iniciar la relación investigativa, reclamaba en mí ponerme en juego por entera, en mi ser y estar como mujer, educadora e investigadora, conectando mi pensar con mi sentir. Y es la lengua materna, como nos recuerda Remei, A. (2010:159) con su potencial simbólico la que permite mediar lo sustancial de la vida en palabras, es la que mantiene unido cuerpo-conocimiento, razón-emoción, experiencia-pensamiento. Relaciones vitales que se encuentran desgajadas en el conocimiento científico-racional que habita en las universidades, y que su lenguaje formalizado se ha empeñado en escindir.

Más tarde pude comprender, al profundizar en los aportes de la fenomenología hermenéutica y el enfoque clínico, que en esos primeros encuentros nunca es posible “decir todo”, pues somos subjetividades que nos abrimos a la búsqueda de nuevos sentidos para una relación que se está iniciando, y como sostiene Van Manen, M. (2003:13-16), a través de la heurística del descubrimiento, las profesoras y yo fuimos descubriendo, en un largo proceso, nuestras posibilidades de ser y de llegar a ser. Esto supone atender a otros modos de percibir y transmitir los sentidos y significaciones que fluyen en las relaciones humanas, es decir, que no siempre el lenguaje intelectual-conceptual logra captar y expresar aquello que percibimos de modo corporal, relacional, enactivo y situacional. El lenguaje fenomenológico intenta articular estos modos cognitivos y no cognitivos de percepción y expresión, desarrollando nuestras habilidades intuitivas y páticas, la sensibilidad y el tacto. Estas relaciones entre experiencia, lenguaje y pensamiento que me desconcertaron en el momento mismo del encuentro inicial con las profesoras, fueron tomando presencia y singularidad en los sucesivos

momentos del trabajo de campo, y en la escritura narrativa de mi proceso metodológico.

III. 3.1. Observar y con-vivir en el Grupo y en las Aulas

A partir del encuentro y primeros acuerdos con las profesoras, en febrero de 2012, he iniciado la observación y registro etnográfico a dos escalas que se resignifican mutuamente: *personal-individual* -las clases de Asun y Montse-, y a *escala intersubjetiva-grupal: observación participante y registro etnográfico de las sesiones quincenales del Grupo de Autoformación y Reflexión ESFERA*.

Me he planteado la **observación directa** como modo de ser y estar presente –como *investigadora desde mis inquietudes de formadora*– en el escenario real de las aulas y del grupo, un modo de ser y estar que fui explorando en el transcurso de nuestra relación, poniendo en juego mis experiencias y saberes previos en observación etnográfica, y a la vez, procurando tomar distancia de aquellos modos de mirar naturalizados desde el sentido común académico, que opera como única lente para ver y pensar la realidad escolar, y así dejarme sorprender por los nuevos acontecimientos . Volver a mirar la vida en las aulas “como si fuese la primera vez” -al decir de Pessoa-, poner en suspenso los referentes que orientan mis prácticas como formadora para poder intuir, percibir los singulares sentidos que Montse y Asun desplegaban con sus estudiantes.

Mi preocupación metodológica por recrear una manera pertinente de observar la realidad como experiencia educativa, ha suscitado que mi práctica observacional se configure ella misma en experiencia, en un salir de sí, un partir al extrañamiento, y un retorno sobre sí. En consonancia con estas ideas, las palabras de Masschelein (2006) aluden a “*educar la mirada*” como *un modo de des-aprender, de liberar la propia mirada en el sentido de despojarla de cualquier*

prejuicio o destino prefijado, para hacer lugar, para dar luz a nuevos sentidos acerca de “ser docente” en la formación.

Observar, mirar y convivir en el aula y en el grupo de profesoras, investigar desde mi propia implicación en ellos, aportando una mirada “desde dentro”, ha dado lugar a sucesivos juegos de miradas: mirar-los, mirar-las, y mirar-me en ese mirar, juegos de espejos que nos devuelven nuestras propias imágenes proyectadas y esperadas, y también aquellas otras sombras y opacidades más difíciles de ver en soledad.

Hacerme presente, ser y estar presente en la vida de aquellas aulas, me ha llevado poco a poco a entender que como investigadora he buscado la comprensión del mundo estando en el mundo mismo, haciéndome parte de él, aun siendo extranjera en una tierra lejana, comprendiendo que la experiencia que observaba ha sido también parte de mi mundo experiencial, ha sido “mi mundo” durante los años que compartí mi vida en Barcelona, y no por ello he pretendido “convertirme en nativa” como postulaban los enfoques antropológicos clásicos; por el contrario he conservado mi historia, siendo “yo en el mundo” con mis diferencias y singularidades. Las palabras de Van Manen me ayudan a precisar esa transformación que operó en mí la mirada del mundo educativo de Asun y Montse:

“[...] Investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que «conocer» el mundo es esencialmente «estar» en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de «convertirnos» en el mundo mismo. [...]” (Van Manen, M., 2003:23).

De este modo, ser y estar presente en el escenario real del aula y del grupo, observando e implicándome poco a poco en la cotidianidad universitaria, me ha permitido captar las dinámicas propias de sus

prácticas docentes, los modos en que las profesoras involucran a sus estudiantes en la experiencia de vivirse y pensarse como docentes. Sin embargo, esta forma de asumir la observación, ha reclamado de mí una permanente actitud reflexiva, por momentos desconcertante y dolorosa; movimientos de implicación y distanciamiento necesarios para mantener la conciencia de que se es observadora y participante a la vez, y que estamos formando parte de ese mundo educativo con la intención de explorar y comprender algo de su misterio (Van Manen, M., 2003; Rockwell, E., 2009; Achili, E., 2006). El diálogo y trabajo intersubjetivo con mis compañeras y compañeros del seminario de tesis de doctorado “Huerting”⁵² se constituyeron en instancias privilegiadas de acompañamiento para esta vigilancia hermenéutica y distanciamiento metodológico.

Cabe destacar que la observación así planteada y vivenciada en mi estudio sólo tiene sentido como punto de encuentro para acceder al mundo de las profesoras y mantener **conversaciones reflexivas** de lo acontecido en las clases y en el grupo de investigación ESFERA, identificando en los registros observacionales de esa práctica compartida los episodios significativos e incidentes críticos para indagarlos a la luz de la mirada de la formadora y la investigadora. De esta manera la observación no se propone separada de la entrevista.

*A escala personal-individual he observado todas las clases de ambas profesoras durante el segundo semestre del curso 2011-2012*⁵³. Al ingresar a la vida en sus aulas, vivencio nuevamente los dilemas epistemológicos y éticos propios del trabajo de campo (Rockwell, E., 2009; Eisner, E., 1988; Hammersley M. y Atkinson, P., 1994; Van Manen, M., 2003) Recuerdo la sensación de angustia y nerviosismo

⁵² En esta escritura obran los ecos de las voces de Emma Quiles, Roxana Hormazábal Fajardo, Amparo Chumacero, Julio Hizmeri, Gonzalo, Juliana, Jenni Guevara... quienes me acompañaron con su afecto, sus palabras y escucha atenta, sus respetuosos silencios...

⁵³ Observación de cerca de todas las clases de Asun en la asignatura “Teorías y Prácticas de la Escuela Inclusiva”, en el grado de Educación Infantil, y las clases de Montse en “Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y de la Actividad Docente”, en el grado de Educación Primaria. Lo que ha implicado una asistencia regular cuatro días a la semana durante todo el curso.

que atravesaba mi cuerpo y mi mente cuando las certezas provisionarias que me brindaban las lecturas y las prácticas etnográficas de mi trayectoria previa desaparecían, al encontrarme en un espacio conocido (el aula universitaria) y nuevo a la vez (el aula de Asun y Montse en la UB). He intentado captar la singularidad de lo cotidiano *e interferir lo menos posible*, sabiendo que *siempre seré extranjera en sus clases*. El esfuerzo inicial de atención para observar, leer y escuchar *todo*, fue dando lugar a la conciencia de que siempre observamos desde nuestros filtros experienciales y categoriales previos, y con ello aprender a mirar en lo fragmentario y recurrente los indicios que me permitieran luego reconstruir los sentidos de los sujetos (Rockwell, E., Achili, E., Guinzburg).

Tanto en las clases de Asun como en las de Montse, el primer día que he ingresado a sus aulas, la mayoría de los estudiantes ya estaban en sus sillas, había un clima relajado y un fuerte bullicio. Las profesoras me presentan a los estudiantes, les cuentan que soy una profesora proveniente de una universidad argentina, que estaremos compartiendo las actividades durante todo el curso en el marco de un proyecto que estamos desarrollando conjuntamente, luego me ofrecen la palabra, yo les expreso a los estudiantes mis deseos como educadora y como madre de dos niñas, de explorar y compartir experiencias y preocupaciones acerca de una tarea que nos convoca a todos: la enseñanza, la relación con los niños y niñas, y cómo formarnos para ello. Les señalo que los registros y grabaciones estarán a su disposición. Algunos de los estudiantes me preguntaron por mi lugar de procedencia, si vivía cerca de la ciudad de Lio Messi, otras estudiantes me preguntaron por mis hijas, si estaban aquí en Barcelona, qué edades tenían, hacia el final de la primera clase de Asun, una de sus estudiantes se me acerca y me cuenta que ella estuvo en una experiencia de intercambio de aprendizaje en servicio en la ciudad de Rosario, Argentina, y que fue una experiencia muy fecunda para ella.

Las clases de Asun se disponen espacialmente en círculo, favoreciendo el diálogo cara a cara para indagar el sentido de la educación inclusiva desde las experiencias educativas representadas en diferentes recursos (novelas, textos testimoniales, documentales, películas, visitas de especialistas, prácticas de las estudiantes en escuelas bressol e infantil). A partir de mi participación en el curso he ido develando hilos de sentido que sostienen la trama de la propuesta metodológica de Asun: el proceso de enseñanza es una espiral que va de la vivencia de los estudiantes, a la experiencia, los saberes que pueden emerger del pensar la experiencia, y su relación con los conocimientos teóricos. Me sorprende la forma en que Asun “pone palabra a la experiencia”, cómo transparenta con su ejemplo este movimiento: experiencia-palabra-pensamiento. Crea un clima de confianza y respeta el tiempo de cada quien. A través de la conversación entrama un relato conjunto que permite a las estudiantes y los estudiantes pensarse como maestros/as, apoyados en la escritura de su diario personal. Desde el primer día Asun me integra en sus clases, me otorga la palabra para entrelazar mis resonancias de la experiencia compartida en el relato conjunto.

En las clases de Montse, la disposición espacial varía según la propuesta de trabajo: en algunas más expositivas -con apoyo de recursos multimedia- los estudiantes están sentados unos tras otros, en otras están en círculo para conversar y socializar producciones de los pequeños grupos. El proceso de enseñanza parte de la biografía escolar de los estudiantes, focaliza en el análisis de propuestas de enseñanza, el libro de texto y las actividades, se aborda la programación de la enseñanza desde la perspectiva de currículum integrado, poniendo en el centro la creación del propio proyecto docente de cada estudiante, desde las preguntas “¿qué maestro quiero ser?” “¿qué aula quiero tener?” Me sorprende el modo en que Montse acompaña a los estudiantes: desde la elaboración de una

propuesta de enseñanza (PECI)⁵⁴, va incorporando distintos recursos que permiten el abordaje crítico de los contenidos buscando alternativas a la enseñanza tradicional. La profesora me integra en el acompañamiento de los pequeños grupos y en momentos de socialización y plenarios, recuperando mi experiencia y la de mis hijas en propuestas de escuela nueva - escuela activa desde el desarrollo de proyectos de trabajo.

Cabe destacar que esta percepción y representación de la propuesta metodológica de cada profesora sólo he podido develarla cuando ya estaba avanzado el curso, especialmente hacia el final de mis observaciones, cuando he podido realizar el proceso de lectura y relectura de registros observacionales y escucha de grabaciones de clases, lo cual me permitió una visión de conjunto que en la inmediatez del cursado no lograba objetivar. Estas cuestiones serán abordadas con más detalle en un apartado posterior.

Según lo expuesto en apartados anteriores, las circunstancias que me obligaron a cursar y realizar el trabajo final de máster me implicaron en un esfuerzo simultáneo con la realización del trabajo de campo, razón por la cual, en ese periodo, no he tenido el tiempo suficiente para volver sobre los registros e identificar hilos de sentido para explorar con las profesoras. De este modo las **conversaciones reflexivas** se vieron afectadas en su desarrollo, sustituidas por lo que yo he llamado **conversaciones informales** al finalizar cada clase, y recuperadas en profundidad en el primer semestre del curso 2012-13. Así, a través de estos encuentros informales con Asun y con Montse, aún implicadas en las vivencias de la clase, fuimos encontrando los modos de recrear las condiciones para una relación de confianza; generalmente compartíamos el almuerzo juntas, y al calor de la charla se iban sucediendo nuestras impresiones y sensaciones vividas, íbamos entramando nuestros singulares modos de ver el mismo acontecimiento o incidente, abriendo preguntas que nos llevaban a pensar nuestra tarea de profesoras ligadas a la vida y muchas veces

⁵⁴ Propuesta de Enseñanza de Currículum Integrado (PECI).

relacionando con anécdotas personales, explorándonos y descubriéndonos como educadoras preocupadas por cuestiones sustanciales de las relaciones humanas. Las profesoras han valorado estas conversaciones pues se ponía en juego múltiples miradas de sus clases, y propiciaban el acompañamiento para reflexionar acerca de lo recientemente acontecido y redimensionar la progresión de sus clases en el marco de sus propuestas.

Uno de los logros más significativos de este período investigativo ha sido la creación y cultivo de una relación personal entre *investigadora* y *formadoras*, en la cual fuimos explorando nuestros modos de habitar estos lugares, autorizándonos a compartir y pensar la experiencia, avanzando en la co-construcción de un marco referencial compartido, que otorgó confianza y dispuso poco a poco los fantasmas de la evaluación ligada a la observación. De estos encuentros sólo he realizado registros desde la memoria en mi diario de campo.

A escala intersubjetiva-grupal: he realizado observación participante y registro de las sesiones quincenales del Grupo de Investigación y Reflexión ESFERA en el que participan ambas profesoras. Como ya he manifestado, he ingresado al grupo en Febrero de 2012, momento en el que ESFERA inicia un nuevo proyecto de investigación que articula la reflexión y exploración de las propias experiencias de los investigadores e investigadoras como formadores del profesorado (fase 1), con estudios con docentes de educación primaria acerca de sus saberes de experiencia (fase 2), para indagar qué otros saberes son necesarios en la formación de sus estudiantes del profesorado, más allá de los conocimientos disciplinares (fase 3).

La fase 1 se ha desarrollado durante el año 2012, y de mis observaciones y acompañamiento en el grupo recuperé el proceso de autoexploración de las profesoras acerca de las “claves pedagógicas” que sostienen y orientan sus prácticas formativas preocupadas por el saber de la experiencia: relatan escenas, momentos, situaciones en las que tienen algo que explorar, y la “tensión” que viven frente a

ciertas dificultades en el despliegue de esas claves. Montse narra episodios de cierta resistencia en algunos estudiantes frente a su propuesta de evaluación, que demanda implicación personal en la construcción del propio proyecto docente, y la exigencia de una nota objetiva como indicador de su eficacia, pues ellos han pagado una tasa y quieren ver resultados cuantificables. Asun relata la dificultad y el tiempo que se necesita para sostener una propuesta con eje en la relación Ser y Saber: tiempos institucionales y tiempos subjetivos de cada estudiante entran en conflicto. El relato, la escucha y las preguntas de los otros, les permiten objetivar las razones que operan en tales tensiones, y comparten la búsqueda de alternativas. A su vez, observo las resonancias de estas reflexiones grupales en las clases de las profesoras y en sus modos de crear condiciones para el acompañamiento, las mediaciones que realizan para pensar con los estudiantes estas tensiones institucionales y personales, y pensarse como maestros en relación a ellas.

III. 3.2. Con-versar con Asun y Montse: una práctica de pensamiento en relación...

Según lo expuesto, las observaciones de cerca han permitido la inmersión consciente en el mundo de las profesoras para reunir material de la experiencia, como un primer acercamiento desde el cual mantener **entrevistas a modo de conversaciones reflexivas** en tanto permiten la manifestación de pensamientos, sentidos y sentimientos de las formadoras acerca del fenómeno indagado, desarrollando una relación conversacional –investigadora y colaboradora- sobre el significado de la experiencia. En su relación con la **observación**, la **conversación** busca crear un espacio de confianza para hablar de esa práctica compartida en la que hemos participado, como la relación pensante sobre el acontecer de la clase, recuperando núcleos de sentidos que emergen de la lectura y

relectura de los registros, y que nos permite indagar los saberes de experiencia de las formadoras. El trabajo de campo se va redefiniendo desde las singularidades de cada situación y la trayectoria vital y profesional de cada profesora, configurando un entramado de significados sociales y sentidos personales que sostienen la conversación en búsqueda de núcleos temáticos, hilos de sentido que en su desarrollo darán lugar a saberes pedagógicos emergentes de las experiencias compartidas y el pensar acerca de ellas. Lugar de encuentro entre ser y saber de formadoras e investigadora, sostenidas desde la concepción de la educación y la enseñanza como praxis social, como “hacer algo **con** otros”, como acontecimiento ético y apertura a la alteridad.

Así proyectadas e imaginadas las conversaciones en mi diseño del “mapa” metodológico, fueron re-significando su sentido en el marco de la investigación a medida que avanzaba nuestra experiencia en el trabajo de campo.

A lo largo de este proceso de reconstrucción de mi camino metodológico, me he encontrado con ciertas singularidades y matices que las conversaciones fueron adquiriendo en diversas situaciones, y en algunas oportunidades se me presentaron como incertidumbres o tensiones que me llevaron a cuestionar mi proceder como investigadora: ¿qué estoy buscando en estos encuentros?, ¿cómo relacionar lo que cuentan las profesoras con el propósito de mi estudio?, ¿cómo dar voz a las profesoras de modo que sean y se sientan protagonistas de la investigación, y a la vez, no perdernos en los vericuetos de una tertulia -que de algún modo no tiene una finalidad-? Es decir, ¿cómo mantener el horizonte de sentido de mi investigación, sin violentar con mi voz y mis preguntas, la voz de la profesora y los sentidos de las historias relatadas?

Estas dudas e interrogantes que he vivenciado más intensamente en los primeros encuentros, fueron compartidas con mi director y también con mis compañeras de seminario de doctorado, con sus

sugerencias he logrado comprender que en el transcurso de las conversaciones fueron surgiendo ante mis ojos los hilos de sentido que se vinculaban con nuestras inquietudes investigativas⁵⁵. Es decir, pude visualizar ciertos núcleos de problematización cuando he logrado tener una visión de conjunto de todo el proceso observacional, y de los temas abordados en el conjunto de tres o cuatro sesiones conversacionales.

La reconstrucción de este proceso me ha llevado a indagar y precisar aquellas primeras nociones de la conversación que orientaron mis decisiones metodológicas, a la luz de la experiencia vivida con cada profesora. Para ello me dejo acompañar con las voces de Van Manen, M. (2003), Zamboni, C. (2006, 2009), Gadamer, H-G. (1992), Oakeshott, M. (1981, 2000), y la lectura que de estos últimos autores hace Bárcena, F. (2005).

Algunos filósofos, como Michael Oakeshott, afirman que toda actividad y expresión humana tiene un modo. Si bien la voz de la ciencia y de la actividad práctica (la política) tienen preeminencia en la modernidad, este autor destaca que las diversas formas de expresión que componen las relaciones humanas cotidianas tienen un lugar común: *la conversación*. En una conversación los participantes no se comprometen en una investigación, un debate, disputa o confrontación, no hay que descubrir una “verdad” ni probar una hipótesis, ni sacar una conclusión.

En mi investigación, la intencionalidad de indagar y explorar el saber de la experiencia en las profesoras de formación de educadores, me ha conducido a la búsqueda de las formas metodológicas que preservaran la riqueza y misterio de aquello que pretendía estudiar, *la experiencia y el saber de la experiencia*. He comprendido entonces

⁵⁵ Utilizo la expresión “nuestras inquietudes investigativas” pues en las conversaciones reflexivas fueron emergiendo las preocupaciones de las profesoras en su proceso de autoexploración (Fase 1 de su Proyecto de Investigación en ESFERA) proceso que he acompañado desde mis propias indagaciones acerca del saber de la experiencia de las profesoras en sus aulas de formación, en mi tesis doctoral.

que necesitaba dejar en suspenso -tomar distancia momentáneamente del lenguaje de la ciencia-, para crear las condiciones de encuentro genuino con las profesoras, intercambio dialógico donde sólo podemos dar sentido a las palabras desde el interior de nuestras implicaciones sensibles en nuestras relaciones con ellas y con los demás.

Por ello he planteado el encuentro con las profesoras como *conversaciones reflexivas*, procurando no reproducir técnicas de entrevistas semi-estructuradas donde prevalece mi voz y mi intencionalidad investigativa, a través de una secuencia predeterminada de preguntas que ubica a la otra profesora en una relación unilateral donde su función es responder e informar. Por el contrario, he buscado un pasaje, un desplazamiento de lugar o posición: de ser la investigadora que observa e interroga a la profesora, a ser dos profesoras -una investigadora y la otra formadora- que miran y se interrogan juntas acerca de los acontecimientos en la experiencia compartida.

De este modo, comprendo ahora aquella sensación de vértigo que me invadía en los inicios de nuestras conversaciones, pues no había un guion previo de preguntas que pautara el intercambio y diera cierta seguridad acerca de lo que pudiese surgir. Sólo llevaba al encuentro una escena o incidente significativo que yo había recuperado de las grabaciones y registros observacionales de clases, para abrir una relación pensante acerca de la misma. Sensación de vértigo, al comprender que esa relación pensante ha reclamado en mí estar abierta a lo no pensado, a lo indecible, a la novedad, para lo cual he tenido que explorar mis propios modos de pensar y de ser en relación, y encontrar las formas de expresión de mi pensar que den lugar al pensar y a la palabra de la otra, creando un espacio de encuentro y escucha donde el sentido de cada palabra, cada silencio, cada gesto, reside y se redefine en el acto mismo de esa relación dialógica e intersubjetiva.

Poco a poco, en el transcurso de las conversaciones he develado que aquel vértigo ya no asentaba en la inseguridad de no poder “controlar y anticipar” lo que surgiría del intercambio, por el contrario, ahora el vértigo se mezclaba con la emoción que me provocaba saber que algo nuevo surgiría de nuestra relación pensante con las profesoras. Los intervalos de tiempo entre un encuentro y el siguiente con Asun y Montse, generaban una gran inquietud, tiempo de espera y expectación del reencuentro, para dejarnos sorprender por lo inédito que podría emerger de experiencias e historias, palabras y pensamientos, que expresaban nuestros modos de ser y sentir frente a la realidad educativa.

El tiempo, como modo de transitar el proceso, es un tiempo subjetivo no continuo, temporalidad que se va gestando en momentos de espera y expectativa del nuevo encuentro con la profesora, donde juega la “conversación diferida” -al decir de José Contreras-, conversación dentro de cada una de nosotras, como un mirar-se, escuchar-se e indagar-se en la propia subjetividad desde las resonancias que aquella “conversación en presencia” ha provocado en cada quien, en ellas y en mí, *mirada relacional, tiempo relacional*.

Recuerdo que anhelaba el reencuentro con las profesoras, pues nos sentíamos a gusto al estar en presencia, percibiendo que podíamos darnos la libertad de ser una misma, sin presiones ni jerarquías.

Chiara Zamboni en su texto “Pensar en Presencia” (2006, 2009), nos sugiere que el movimiento desplegado en la conversación va generando una especial disposición al vínculo con la palabra, disposición a la experiencia de relación con la otra, con el otro, con lo otro, que nos conduce más allá de lo previsto y despierta una profunda ligazón entre ser y saber:

[...] Llevar lo que se es, además de lo que se sabe, es muy evidente en las mujeres, cuando el grupo de pensamiento es libre y no existen jerarquías formales. Entonces cada una aporta todo lo que es. Las mujeres ponen en juego, al pensar junto con otros, no sólo la palabra, sino el cuerpo, el color del vestido, del fular, y

todo lo que ese día es vital para ellas. Entonces hay un placer en la presencia recíproca y la palabra resuena con un peso especial por la intensidad de la presencia [...]”. (Zamboni, C., 2006:2)

Ese bienestar que fuimos descubriendo al estar en presencia, no ha sido azaroso, más bien es el fruto de un proceso de elaboración conjunta, de ofrecer confianza y autoridad en la relación, más allá de los acuerdos y consentimientos iniciales. Encontramos en las reflexiones de Hannah Arendt el sentido de la *autoridad* que se diferencia del autoritarismo y el poder: *autoridad* deriva del latín “augere” que significa “aumentar” “hacer crecer”. Así, nos hemos acompañado con las profesoras en un crecer desde dentro en la relación de investigación; ellas y yo hemos asumido y reconocido la autoridad que nos ofrecíamos para hablar y pensar desde sí, desde lo que cada una es, piensa y siente. Proceso que ha demandado en mí estar atenta y receptiva para plantear la invitación a una nueva conversación, para crear las condiciones y cuidar las disposiciones de ser y estar en relación, para darnos los tiempos y los espacios que propicien mirarnos y escucharnos, como modo de entrar en diálogo acerca de la experiencia, desde la experiencia misma de pensar en presencia.

Por ello he intentado no forzar la aceptación de las profesoras a un nuevo encuentro cuando percibía que ellas estaban urgidas y presionadas por horarios y compromisos académicos propios de su cotidianidad universitaria. Si bien Asun y Montse se han mostrado siempre entusiastas y dispuestas al reencuentro, he procurado esperarlas a que recobraran cierto tiempo de calma en sus obligaciones, para no instrumentalizar la relación desde el “deber ser” que a veces se naturaliza en la participación en una investigación. Cabe destacar que los tiempos de espera entre una conversación y la siguiente, generalmente no superaban los treinta días, así mismo nos veíamos casi todas las semanas en la facultad, por nuestras actividades compartidas en ESFERA, y mis actividades en los seminarios de doctorado. Recuerdo que en esas instancias de

“encuentros no planificados” cuando coincidíamos por casualidad en nuestra asistencia a la facultad, disfrutábamos de algún momento para charlar unos minutos de aquello que era vital ese día para nosotras. De ese modo, ahora puedo visualizar, manteníamos un lazo permanente entre nuestras conversaciones reflexivas.

El lugar de reunión usualmente era el despacho de cada profesora en Mundet, en ciertas ocasiones acudíamos a un espacio cultural o un café, o en el bar de la UB. También hemos mantenido largas conversaciones en nuestros viajes a otras ciudades con motivo de nuestra participación en diversos congresos y jornadas académicas junto al grupo ESFERA. Estas instancias han permitido compartir nuestros modos de ser y estar en diferentes situaciones más allá de los muros institucionales: en los aeropuertos, en las travesías en tren, en las caminatas por la ciudad, en las cenas después de nuestras presentaciones, o en el hotel antes de dormir...oportunidades valiosas en las que a partir de una expresión o idea que recuperábamos de las comunicaciones escuchadas, fuimos enlazando nuestras preocupaciones como mujeres y educadoras, nuestras inquietudes como formadoras de docentes. Largas conversaciones donde pudimos conocernos como personas en la cotidianeidad más allá de la vida universitaria, en las vicisitudes que la vida misma nos planteaba como mujeres, en nuestras opciones políticas y éticas frente a los problemas sociales que nos afectaban. Dialogar sin estar sujetas a la presión de un horario predeterminado, compartiendo una caminata o un café, nos fue develando múltiples tramas que enlazaban con aquellas conversaciones reflexivas en la facultad y en ESFERA, profundizando y abriendo nuevos sentidos a los temas ya abordados.

El placer de sentirnos acompañadas por la presencia recíproca ha sido un descubrimiento valioso que hemos cuidado desde nuestros primeros encuentros en las observaciones de clases y las conversaciones informales al finalizar las mismas. También fueron momentos reveladores de la importancia de la relación con las profesoras las reuniones de investigación en ESFERA.

Estas instancias han oficiado como sucesivos rodeos en los que fuimos conociéndonos con Asun y Montse. Yo intuía que aquel clima de disposición y apertura era sustancial para el desarrollo de mi tesis, y sentía la necesidad de cuidar y recrear los tiempos y los escenarios para cada encuentro.

Por ello, en las conversaciones reflexivas el modo de entrar en relación, la confianza y el acompañamiento en aspectos vitales para nosotras ese día, ha sido tan importante como el tema o contenido mismo de la conversación.

Mantener durante el proceso ese espacio de bienestar y escucha atenta, reviviendo el placer de estar y pensar en presencia, daría lugar a una *conversación genuina*, en la cual las profesoras percibieran que sus preocupaciones e inquietudes como formadoras, serían acogidas y valoradas con respeto para ponerlas en diálogo con mis propias inquietudes.

De esta manera, poner en el centro el cuidado de la relación, la confianza y el deseo genuino de pensar y aprender “*con*” las profesoras, nos ha permitido a ellas y a mí despejar poco a poco los fantasmas de la evaluación ligados a la observación y a las entrevistas en ciertas perspectivas de investigación educativa⁵⁶, fantasmas que asientan en sentidos naturalizados en la escolarización y en la formación docente como control y supervisión desde parámetros prefigurados.

Así mismo, preservar la relación de confianza con las profesoras, ha sido una de las brújulas que orientaron el horizonte de mi proceso investigativo durante el trabajo de campo: el modo de ser y estar en la investigación ha guiado la forma de plantear y entrar en la conversación con Asun y Montse. Según lo expresado anteriormente, no he elaborado una secuencia prefija de preguntas a modo de entrevista semi-estructurada, por el contrario, he abierto cada conversación ofreciendo núcleos de sentidos, relatos de escenas e

⁵⁶ Refiero a aquellas perspectivas en las que el investigador se sitúa desde fuera para “indagar e interpretar” la práctica de los docentes.

incidentes significativos recuperados de la lectura de registros observacionales de sus clases. Así, para cada profesora estos núcleos y escenas han tenido su singularidad, y han dado lugar a un guión abierto que otorgaba la libertad de mantenerlo siguiendo su hilo durante el diálogo con la docente, como también la posibilidad de dejarlo en suspenso, cuando en el devenir de la propia conversación las profesoras entramaban ese tema o asunto con otras cuestiones e inquietudes relevantes para ellas. De este modo cada conversación iba tomando su propio curso, y muchas veces, esos temas eran entramados con otros hilos de sentidos desplegados en posteriores encuentros, configurando así una conversación de conjunto, un relato co-construido en sucesivas aproximaciones.

III. 3.2.1. Profundizando en los sentidos de una conversación genuina

En esta línea de mis reflexiones, encuentro reveladoras las palabras de Hans-Georg Gadamer⁵⁷:

[...] Acostumbramos a decir que “llevamos” una conversación, pero la verdad es que, cuanto más auténtica es la conversación, menos posibilidades tienen los interlocutores de “llevarla” en la dirección que desearían. De hecho la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar. Al contrario, en general, sería más correcto decir que “entramos” en una conversación, cuando no que nos “enredamos” en ella. Una palabra conduce a la siguiente (...) y la conversación va encontrando su curso y su desenlace (...), puede llevar quizá alguna dirección, pero en ella los dialogantes son menos los directores que los dirigidos. Lo que “saldrá” de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado. (...) La conversación tiene su propio espíritu y el lenguaje que discurre en ella tiene su propia verdad..., esto es

⁵⁷ Gadamer, H-G. (1991) *Verdad y Método*, Tomo I. Cap. 12: *El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica*.

“desvela” y deja aparecer algo que desde ese momento es [...]”
(Gadamer, H-G., 1991:461)

Esos espacios de diálogo y escucha activa con Asun y con Montse, fueron configurando una trama de experiencias y palabras entrelazadas, en las que cada una encontramos nuestro lugar autorizado para hablar y expresar su punto de vista, para acordar, disentir, discurrir, desde su propia singularidad y diferencia, explorando con cada profesora los ritmos y matices propios en su devenir. Por eso cada conversación se nos presentaba como única, como invitación y convite a un nuevo comienzo, al placer de dejarnos acompañar en el pensar sin miedos a la descalificación desde el lugar de supuesto poder.

En su fuerza creadora de pensamiento y relación, cada conversación fue dejando emerger nuestras propias verdades, no “la verdad” a priori del encuentro, sino aquellas verdades que descubríamos cara a cara, dejándonos decir y tocar por la experiencia de la otra. Tal como afirma Bajtin, M. (1984:110) *“la verdad no se halla en la cabeza de un individuo, sino que nace entre personas que buscan colectivamente la verdad en el proceso de su interacción dialógica”*. De allí que cada nuevo encuentro se esperara con ilusión y expectación, para dar luz a aquello que sólo podíamos develar en relación, y que a partir de ese momento toma presencia en nosotras como saber cultivado de la experiencia.

Chiara Zamboni nos recuerda que la conversación es una forma singular de hablar y pensar en relación. Etimológicamente deriva del latín *“conversus”*, significa *convertirse*: de hecho, una conversación modifica la cosa o tema tratado, y en ese acto los propios dialogantes vivencian ciertos cambios. Supone un *“versar con otras y otros”* acerca de un tema propuesto o bien de los temas que se van entramando espontáneamente en el transcurso de la relación. Demanda versatilidad, habilidad de dar sucesivos rodeos a una cosa, explorando otras formas de nombrar, buscando la palabra viva que conecte el pensar con el sentir, aquellas palabras que hacen vibrar el cuerpo. En

una conversación todas las participantes aportamos nuestros sentidos al centro del espacio relacional, y cada quien escoge para sí lo que le parece esencial. Luego en la intimidad cada quien reverbera los ecos de esa pluralidad de voces, religando con sus propios sentidos. Como afirma la autora, en el espacio relacional

“[...] acuden a la mente pensamientos que todavía no hemos pensado. Pensamientos que no son “nuestros” - no son de nuestra propiedad - puesto que se deben al hilo de razonamiento desarrollado en común. Cuando esto sucede, sentimos que los bordes del lenguaje se han transformado, y nosotras, a su vez, salimos modificadas [...]”. (Zamboni, C. 2006:5).

En este sentido, para Gadamer la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, sus desconciertos y sus comprensiones, son una especie de ampliación de nuestra individualidad, un ensanchamiento de nuestra mente y nuestra sensibilidad.

“[...] Siempre deja una huella en nosotros. Lo que hace que un encuentro sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo [...]”. (Gadamer, H-G., 1992:206)

La genuina conversación posee una fuerza transformadora:

“[...] Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Sólo en la conversación (...) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro [...]” (Gadamer, H-G., 1992:207)

De este modo, la propia conversación con las profesoras deviene en experiencia y acontecimiento que nos transforma a ambas. Es una praxis de creación poética, donde cada una de nosotras ensaya el habla, el cuerpo y el pensamiento. En la conversación nos ensayamos y el tema del que hablamos somos nosotras mismas, Bárcena, F.

(2005). Es decir, nuestra particular perspectiva acerca del tema está teñida por toda nuestra experiencia vital en la implicación sensible en el asunto o tema que tratamos, en nuestro caso “la formación docente y los saberes valiosos que enseñamos y con los que enseñamos”.

Así pues, han ido surgiendo temas de interés mutuo y tanto las profesoras como yo hemos descubierto el deseo renovado por el asunto que se va perfilando en el transcurso del diálogo. Van Manen, M. (2003:116) señala la estructura tripartita de la conversación: existe una relación entre nosotras como participantes de la interacción dialógica, y a su vez nos vemos involucradas en una relación conversacional con el tema o noción que mueve y anima nuestra relación intersubjetiva. La conversación tiene un impulso hermenéutico que nos orienta a dar sentido al tema, nos lleva a indagarlo y explorarlo, y a dejarnos interpelar por el tema y sus múltiples dimensiones presentadas por los diversos puntos de vista de las dialogantes.

La conversación es un proceso en el cual se aspira llegar a un acuerdo en el tema o asunto que nos convoca. No es ponerse en el lugar del otro, de la otra y reproducir sus vivencias, pues como nos recuerda Gadamer, el punto de vista de la otra es intransferible. Una verdadera conversación requiere escucha atenta, un cierto olvido de sí para atender realmente al otro, a la otra y dejar valer sus puntos de vista. Es condición decisiva ver al otro como otro, con sus propios intereses y perspectivas que contrastan con las propias, pero en el reconocimiento y acogimiento de su diferencia, reside la posibilidad de complementariedad y convergencia, es decir la co-construcción de un acuerdo, un nuevo saber, que hasta entonces no era posible ver en soledad, pero que desde ese momento “es”. Al decir de Bárcena, F. (2005) *“un acuerdo tal, que no anule un desacuerdo primordial que hace distinguir cada posición”*, donde cada uno y cada una conservamos y descubrimos nuestra propia singularidad y diferencia en relación con el otro, con la otra. En el momento en que los y las

participantes intentamos dejarnos sin argumentos, la conversación se desintegra (Van Manen, M., 2003).

De allí que la conversación genuina se diferencia de la confrontación, la disputa, el debate, en donde prevalece una voz sobre las otras, desde una relación de poder que, a través de la coacción por la fuerza, o a través de la persuasión por argumentos⁵⁸, se pretende neutralizar o convencer al otro, a la otra.

En este sentido, Bárcena, F. (2005:116-117) sostiene que no hay conversación sin una pluralidad de voces con su diversidad de registros y matices. Tampoco hay conversación sin una multiplicidad de lenguajes corporal y gestual. Y no hay conversación sin una diversidad de formas de pensar y de relacionarnos –por el pensamiento– con el mundo.

En esa pluralidad de voces, las de Asun y Montse, las mías, hemos develado las voces que se enlazaban a las nuestras, voces de otros y otras, personas que fueron significativas en nuestra biografía y trayectoria profesional, y que una palabra o un gesto nos conducía - casi como en un laberinto- a su reencuentro.

Las conversaciones han sido momentos de creación y vida en la investigación, transitando meses de trabajo fecundo en el cual fuimos cultivando un tesoro para la relación.

El *ser y estar en la relación investigativa con Asun y Montse*, ha sido y es uno de los aprendizajes más importantes y placenteros de la tesis. Aprender a respetar sus tiempos y sus expectativas. Aprender a leer y comprender el lenguaje de sus cuerpos, sus gestos, sus miradas, sus modos de habitar el espacio, la forma de establecer el contacto corporal. Aprender también a escuchar sus palabras y sus silencios. Aprender a hablar y pensar en presencia.

⁵⁸ Arendt, H. (2003) ¿Qué es la autoridad? En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona. Ediciones Península, trad. Ana Poljak. La autora rastrea el significado de la autoridad, en su relación con la tradición, las relaciones de poder y el totalitarismo, analizando la crisis de autoridad en la sociedad moderna contemporánea y sus manifestaciones en la educación.

III. 4. Un modo de abrirse paso y “entrar” en las conversaciones

Al mirar y narrar mi experiencia investigativa, se renuevan en mí aquellas sensaciones que viví intensamente en los museos parisinos al estar frente a las pinturas impresionistas.

Aquella ocasión, ha sido para mí la primera vez que percibía y disfrutaba de una obra impresionista auténtica como experiencia directa, sin la mediación del ojo de un fotógrafo o del teleobjetivo de la cámara que establecen la distancia adecuada para mirar-observar.

Cuando una observa la obra desde muy cerca, se perciben las pinceladas cortas de colores brillantes en contraste, y un cierto vértigo o mareo provoca que una se pierda en esos trazos cortos sin captar la esencia, el sentido global de la expresión pictórica.

Al tomar distancia del cuadro, con la luz adecuada y procurando que sus reflejos no encandilen la mirada, podía percibir cómo esas pinceladas cortas cobraban una continuidad en la proximidad y contraste entre ellas, juego de aproximaciones y distanciamientos, juegos de luces y sombras. Lo que hasta el momento era un cúmulo desordenado de trazos que abarrotaban mi mirada, a la distancia componían finas líneas de sentido, restituyendo una imagen definida que permitía la ampliación icónica de escenas de la vida cotidiana, una representación espontánea y directa del mundo y la naturaleza. Sólo a la distancia adecuada podía percibir los detalles y sutilezas de matices y tonalidades, que en relación armónica de todos los trazos en sus contrastes de colores y tonalidades, de luces y sombras, permitían develar el sentido de la obra.

En relación a mi experiencia investigativa, puedo reconocer una analogía con aquellas vivencias en los museos de Louvre y de Orsay.

El trabajo con el material de la experiencia compartida con Asun y Montse, ha sido un proceso histórico, donde la temporalidad fue revelándose diversas formas de mirar esa experiencia educativa,

descubriendo-me en mi relación con esa experiencia. Los registros de la vida compartida con las profesoras han cobrado nueva vida en cada momento que me aproximaba a ellos, como en los museos parisinos: la distancia, el acercamiento, el juego de luces y sombras de mis propios saberes y no saberes, fueron poniéndome en presencia de nuevas líneas de sentido que se reconfiguraban frente a mi presencia y mi pregunta por su sentido.

De este modo, puedo reconocer dos momentos en mi relación con el material de la experiencia: 2012-2013 durante mi estancia como becaria en Barcelona, en el cual tuvo mayor potencia las “conversaciones en presencia”. El segundo momento es el lapso de 2014 a 2016 durante mi regreso a Argentina, finalizada mi beca doctoral, donde sostengo “conversaciones diferidas” (Contreras, J., 2016) con la experiencia condensada en los registros.

En el primer semestre del curso 2012-2013, habiendo finalizado las observaciones a escala individual en las clases de cada profesora, continúo con observaciones participante a escala grupal en ESFERA, al tiempo que inicio la lectura de registros observacionales y escucha de grabaciones de las clases de Asun y Montse, en búsqueda de escenas y episodios significativos para abrir las conversaciones.

Este proceso de lectura, escucha y escritura con el material de campo, ha configurado un espacio de reflexión en torno a mi propia experiencia investigativa, y a la nueva relación que se abría con aquella experiencia compartida en sus clases, ahora mediada por la distancia temporal y espacial, y por los intercambios en ESFERA que abrían a nuevas significaciones, enlazando nuevos sentidos, pues a escala grupal he continuado con mis observaciones participantes en el equipo de investigación, acompañando a las profesoras en sus autoexploraciones (fase 1), y en el inicio de la preparación de los estudios con docentes en los cuales las formadoras acompañan y conviven en las aulas de infantil y primaria el proceder creativo de las maestras y maestros, con intención y deseo de aprender *con ellas*

acerca de su experiencia (fase 2), y enriquecer la formación de sus estudiantes en las aulas universitarias (fase 3).

A pesar de la distancia temporal y espacial “volver al aula de Asun y de Montse” a través de la lectura y la escucha de registros, me hacía y me hace revivir de manera intensa la experiencia compartida. Volver a mirar, a escuchar y a leer, ha suscitado nuevas percepciones como si los relatos cobrasen vida nuevamente, reencuentro placentero con las profesoras y estudiantes, que por momentos me ha resultado desconcertante, al descubrir alguna unidad de sentido en aquella maraña inicial de datos y episodios aparentemente inconexos. La fuerza del recuerdo me ha embarcado en un movimiento de aproximación y distanciamiento, un viaje de ida y vuelta a la experiencia que ha reclamado un retorno sobre mí misma, observándome cómo miraba y escuchaba aquellos acontecimientos. Sucesivos juegos de lectura y re-lectura, escritura y re-escritura con registros, diario de campo y audios, en los que he aprehendido, he desvelado los hilos de sentido emergentes de aquellas vivencias, y de mi relación pasiva-activa con la experiencia. Proceso que ha configurado un movimiento interior de “dejarme tocar”, “dejarme decir”, “dejarme llevar” por el relato.

En el segundo semestre de 2012, me he abocado a la lectura y re-lectura de registros observacionales, grabaciones de clases y registros desde la memoria de las conversaciones informales, para descubrir hilos de sentidos y ejes de significación en las propuestas metodológicas de ambas profesoras, reconociendo en el acontecer de la práctica incidentes críticos y núcleos de problematización para llevar a las conversaciones. Este proceso me permite re-construir una representación de sus propuestas de enseñanza como movimiento espiralado cuyo eje epistemológico-metodológico es la relación Ser y Saber, Experiencia y Saber en la formación de educadores; procurando transparentar las relaciones entre los propósitos e intencionalidades de la profesora y los particulares modos de concreción-realización en sus prácticas docentes, a través de actividades y recursos metodológicos

que favorecen la disponibilidad necesaria en los estudiantes para vivirse y pensarse como maestros. Las profesoras abordan la experiencia en progresivas aproximaciones, desde anécdotas de la biografía escolar de los estudiantes, la experiencia en películas y documentales, las prácticas de los estudiantes en las escuelas, la experiencia de niños en proyectos de trabajo, las visitas de especialistas, maestras y niños, y sus relaciones con aportes teóricos.

Las conversaciones reflexivas individuales se desarrollan con cada profesora entre 2012 y 2013. Si bien se inician desde núcleos de sentido que yo pongo a disposición para pensar la experiencia compartida, las profesoras entran los mismos con resonancias de su participación en el *grupo ESFERA* (escala intersubjetiva), ellas recuperan reflexiones en el grupo y relacionan con situaciones de sus clases. Valorizan el grupo como lugar privilegiado de producción intersubjetiva para poner palabra a la experiencia y relacionar el pensamiento con la teoría. A su vez, Montse y Asun llevan al grupo ESFERA nuestra experiencia de relación formadora-investigadora, reflexionan sobre la importancia de “la otra” que acompaña en las clases y la riqueza de conversar y pensar en torno a ellas. Este acercamiento a la realidad educativa de las profesoras, me ha permitido, en sucesivas aproximaciones, develar y componer la presentación personal desde su trayectoria vital y profesional de cada una, en donde significan y recrean su propuesta de enseñanza en las aulas de formación. Las escrituras y reescrituras que he realizado de esta presentación, se han acompañado con las lecturas de las propias profesoras, acompañándome a develar el sentido de sus prácticas. Proceso que presento en el Capítulo IV.

En las clases, en las conversaciones con Asun y Montse y con algunos estudiantes, así como en sus participaciones en ESFERA, he percibido una inquietud y preocupación permanente que da orientación al quehacer de las profesoras: crear las condiciones que permitan en los estudiantes cultivar la disposición para pensar-se y vivir-se como maestros y maestras en las aulas universitarias. Este

primer hilo de sentido se fue reconfigurando en mis sucesivas aproximaciones a la experiencia, en mis “conversaciones en presencia” y “conversaciones diferidas”.

En el transcurso de las conversaciones sostenidas en los significados sociales y sentidos personales que hemos aportado desde nuestro lugar de investigadora y de formadoras, surgen nuevos núcleos de sentido, con modos singulares de expresión-significación en cada profesora. Ante mi pregunta “qué es lo que sostiene su hacer, de dónde les vienen los saberes valiosos para intervenir acompañando sin sustituir a los estudiantes”, las profesoras remiten a su experiencia de relación con personas y su propia experiencia de relación con el saber. Esto me conduce a profundizar en *la propia trayectoria vital y profesional-laboral*, fuente de saber y significación de los saberes de la experiencia.

En las conversaciones emergen cuestiones educativas sustanciales de la formación de educadores, para “volverlas a pensar” desde su presentación en las voces y escenas vividas por las profesoras y estudiantes, donde adquieren sentido y se encarnan las preguntas pedagógicas fundantes que suelen desarrollarse de modo abstracto en la literatura de referencia disciplinar. Desde estas escenas que pretendo narrar, se puede pensar la relación entre el *lugar de Formador* y el *lugar de Maestro*: cómo habitamos el lugar de formador, cuál es la especificidad del mismo, qué saberes y mediaciones nos demanda la formación para orientar otros modos de habitar el lugar de maestro en nuestros estudiantes. La tensión entre estos lugares y su modo de habitarlos, se transitan en el acompañamiento de las formadoras poniendo en juego su *trayectoria vital y profesional-laboral*. Tensan escenarios y trayectorias, espacios y tiempos de los sujetos de la formación, y a la vez conjugan la *relación Forma-Contenido*. El hilo conductor de sus prácticas es partir de la problematización de las biografías escolares de sus estudiantes, creando contextos de diálogo que promuevan el paso de un espacio intersubjetivo-grupal a un espacio subjetivo-individual que permita a

los estudiantes asumir la pregunta por el sentido educativo de ciertas prácticas escolarizadas de su biografía para pensar-se como docentes. Hilos de sentido que iré enlazando en el Capítulo V.

Durante este proceso relacional con las fuentes de la experiencia, la narración de los acontecimientos compartidos con las profesoras se configuran en la vinculación de la espacialidad, la temporalidad, la corporalidad y las formas de vivir la experiencia de relación con otros y otras y con una misma en la práctica investigativa (Van Manen, M., 2003). Es decir, en esas historias se entrelazan tiempos y espacios vividos en la experiencia de con-vivir en las clases de las profesoras, en nuestras conversaciones que a su vez nos llevan a recuperar las voces y las relaciones con otras personas significativas de sus biografías y trayectorias profesionales (alumnos, maestros, profesores, colegas, familiares) y las resonancias en mi propia historia; qué me moviliza a pensar como formadora e investigadora.

Para finalizar, quisiera enfatizar que la propia experiencia de conversación *con* las formadoras, configuró un modo de investigar *con* ellas, otorgando nuevos sentidos a este “*con*”. Este relato de mi práctica investigativa *con* Asun y Montse, ha devuelto imágenes de mi historia para atribuir nuevos sentidos a la investigación educativa como una ***experiencia de relación viva***, enlazando los sentidos de habitar el *lugar de formadora* desde una actitud investigativa y asumir el *lugar de investigadora* como una *experiencia formativa*.

CAPÍTULO IV: CRÓNICA DE UN ENCUENTRO: EXPLORAR EL SENTIDO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN

Prefacio

En este apartado, tengo el propósito de acercar a los lectores y lectoras a un encuentro con las protagonistas de mi indagación, Asun López Carretero y Montse Ventura Robira. Les presento a modo de imagen instantánea, quiénes son Asun y Montse como mujeres y como profesoras, acentuando algunas anécdotas o escenas compartidas en distintos momentos de nuestra relación investigativa, escenas y relatos que han suscitado en mí una inquietud, una curiosidad, una intuición acerca de cómo explorar **con** ellas los saberes de la experiencia en la formación del profesorado. Esto es, cómo he ido abordando desde el inicio del encuentro con las profesoras aquellas preguntas más abstractas de la investigación, pero buscando su sentido y su “vivencia” encarnada en la vida y la trayectoria de Asun y Montse. Podrán percibir que en algunos puntos, abordo una escritura más descriptiva, para orientar a los lectores en el contexto donde la profesora desarrolla su práctica de formación, y cómo aborda el proceso en su asignatura, en líneas generales. Y en otros puntos privilegio una escritura más narrativa, intentando recuperar sus relatos de experiencias que vivifican sus modos ser y estar como formadora de maestros y maestras. Por esta razón, es posible apreciar que la escritura va adquiriendo diversas texturas y matices, según sean las cuestiones y las intencionalidades que deseo poner en diálogo, y según las personas que van entrando en relación desde los relatos de las profesoras. Cabe recordar que no es una escritura cronológica acerca de cómo se fueron sucediendo los hechos. Por el contrario, se ha concretado en diferentes momentos, en un proceso de relecturas y reescrituras que condensa distintos tiempos y episodios de la experiencia vivida (Van Manen, M., 2003),

pues los sentidos que evocan esas experiencias se han ido elucidando en sucesivas aproximaciones, en movimiento espiralado de pensamiento, lectura y escritura.

De este modo, estos primeros acercamientos a la vida y a las aulas de Asun y Montse pretenden acompañar a los lectores en la elaboración de una primera imagen, un primer paisaje desde el cual abordar la lectura de las historias que nos ha suscitado la experiencia de convivir y conversar en las aulas de formación.

Para preservar y dar lugar a las singularidades de cada profesora, y a la relación que fuimos cultivando, he optado por presentar a cada una separadamente. Así, se encontrarán con Asun en *“Conversar en las clases: la creación de un relato conjunto, puente entre Ser y Saber”*, y conocerán a Montse en *“Acompañar y Escuchar en la formación de maestros y maestras: un juego artesanal de subjetividades en relación”*

En este capítulo tomaré tres dimensiones de análisis:

- 1) El itinerario vital de ambas profesoras, rescatando aquellos aspectos que más tarde retomo como rasgos esenciales que he podido vivir en su forma de ser formadoras y estar en el aula.
- 2) El encuentro con ambas como una forma peculiar de investigar CON, y mostrar la disparidad de estilos formativos y los elementos comunes del encuentro con ambas. . Encuentros que ilustran cómo creamos el espacio formativo entre investigadora y formadora, lugares móviles ya que tanto en mi trayectoria y como en la de ellas los hemos vivido, y descubrir como los hemos habitado en esta ocasión.
- 3) Ilustrar de un modo global los dos procesos vividos en ambas aulas y relacionarlos con las cuestiones suscitadas en el capítulo anterior alrededor de la formación del oficio de enseñar.

IV. 1. “Conversar en las clases: la creación de un relato conjunto, puentes entre Ser y Saber”

IV. 1.1. Presentación inicial de Asun

Asun es profesora de Educación Infantil y Educación Social de la Facultad de Educación⁵⁹, en la UB. Es una mujer serena y sensible, siempre inquieta y curiosa por las relaciones interpersonales y la experiencia de relación con el saber, muy comprometida con el lugar de la mujer en la educación y en la universidad. Es madre de una joven que cursa un máster en Psicología. De mediana edad, cuenta con una trayectoria de treinta años dedicada a la educación y a la formación inicial y permanente del profesorado. Proviene de una genealogía materna y paterna vinculada a la educación, su madre, tías y abuela eran docentes y su padre, profesor. Recuerda que de niña disfrutaba al escuchar sus conversaciones, y relata una anécdota que me permite captar una escena de su vida en relación, que luego, en cierto modo, he podido percibir toma presencia y se reedita en sus clases: *“de pequeña vivíamos en casa de mi abuela, que era maestra, cuando venían sus compañeras maestras, yo corría a buscar mi sillita pequeña y me sentaba en la ronda a escucharlas. Ellas me veían tan atenta a sus conversaciones sobre la escuela, que empezaban a hablar en clave para no revelar los nombres de quienes eran las protagonistas de sus historias; cuando sus amigas se iban yo le decía a mi abuela: ‘¡para qué dices doña E, si ya sé que es doña Emma...’ claro me había enterado de todo!* (Conversación con Asun, octubre 2012).

Me comenta luego: *“esa curiosidad la he tenido siempre, me interesa el ser humano, y claro en la docencia encontré una manera, que tiene que ver con mis prácticas y experiencias de relación. (...) Por eso prefiero hablar de mi curiosidad e interés por el interior de las personas,*

⁵⁹ Cabe mencionar que al momento de compartir nuestra experiencia investigativa Curso 2012-2013, Asun se desempeñaba en la Facultad de Formación del Profesorado, actualmente Facultad de Educación.

por el tesoro que encierra cada persona... y también, “por qué” no, de los malestares del alma como decía Julia Kristeva (más que de las disciplinas)” (Conversación con Asun, octubre 2012).

Recuerda que desde pequeña tuvo un buen vínculo con el saber y con la lectura, en su familia encontraba motivaciones y fácil acceso a diversos libros, y disfrutaba mucho de la lectura. En contrapartida, destaca que a pesar de esta experiencia tan fecunda en su familia, tuvo un vínculo problemático con lo educativo en su escolarización, porque por un lado a ella le interesaba las relaciones humanas, veía que las personas de su familia -que eran educadoras- les interesaba la vida de las personas y escuchaba comentarios de la importancia de la educación en la vida de las personas, ella percibía esa preocupación en su familia. Sin embargo, sus años de escolaridad formal no fueron muy buenos, sobretodo en el aspecto emocional, de las relaciones y los vínculos, si bien en lo académico no tuvo mayores problemas y lograba buenas calificaciones. Siempre desarrolló en este ámbito formal una actitud de resistencia, que ella misma relaciona con su deseo como profesional más tarde de generar contextos educativos que acojan el deseo de aprender y relacionarse de las criaturas y no lo aplanen como sucedió en su caso.

En este sentido, comenta que cursó la primaria en una escuela religiosa, y desde el punto de vista emocional vivenció la hipocresía y un trato diferencial según el origen socio-económico de las personas. Continúa su relato: *“ya en el Instituto público tuve una segunda decepción con la cultura y la distancia con mis expectativas, porque los profesores eran muy repetitivos, no encontré nada original de todo aquello que yo había leído en los libros...y acabé perdiendo bastante vínculo con la cultura, con el saber..., si bien en la época de la infancia, a pesar de las contradicciones, es una etapa en la que tiendes a idealizar a algún adulto, por el contrario ya en el instituto fue una decepción total... Son dos escenarios escolares muy distintos que yo viví, pero con algo en común: la cuestión de las relaciones, de la singularidad de cada quien, de lo emocional, de los vínculos, el*

descubrimiento... todo esto estaba totalmente mortecino, en un segundo plano... excepto algún profesor en el bachillerato” (...). Entonces, están estos dos escenarios, casa y escuela y una gran desvinculación. De alguna manera yo mantengo ese vínculo con el aprender y con el saber gracias a mi familia, porque en realidad el ámbito educativo escolar me ¡“des-educó”! me quitó toda esa ilusión, ese deseo... excepto algunas personas muy particulares...” (Conversación con Asun, octubre 2012).

Relaciona estas vivencias con la elección de su carrera universitaria en la UB, donde hizo el ciclo básico de Filosofía y Letras y cursó simultáneamente la especialización en Filología y en Psicología, y más tarde se doctoró en esta última. Reflexiona que las elecciones no son casuales, cuestión que también trabaja con sus estudiantes, pues para ella es importante ver cómo una serie de experiencias, escenas y situaciones conducen a la persona a esa elección, y recuerda que ella vivió un momento muy ambivalente al decidir ser profesora, porque no quería repetir los modos de ser de sus profesores del instituto. También por cierta actitud de rebeldía propia de la juventud de diferenciarse de su genealogía familiar. Cuestión que después, una vez atravesada, ha sido una fuente de pasión y placer. Y agrega: *“si escogí Filología, es porque esperaba desde mis experiencias con la literatura que me hablara de la vida de las personas, y la Psicología porque yo pensaba que profundizaría en la vida de relación de las personas. En filología encontré buenos profesores”* (Conversación con Asun, octubre 2012).

Comenta que al elegir estas carreras pensaba que podría explorar aquello que le interesaba: el movimiento subjetivo y relacional, movimiento que implica un hacer político (en cuanto a posicionamiento vital) y que relaciona luego en sus vínculos actuales con la perspectiva narrativa, donde se une la exploración subjetiva con la palabra y la escritura, es decir de exploración y relación entre lo subjetivo y lo simbólico. El deseo de explorar el relato de la vida de las personas la ha movido en su camino y señala que justamente ese era el escenario donde ella tenía el vínculo con la Literatura y el deseo de saber.

Recuerda que, de niña y adolescente, se encerraba en su habitación a leer y disfrutaba muchísimo, además reconoce que la lectura era un vínculo muy estrecho con su padre, que le ofrecía y recomendaba diversidad de libros. Su elección está vinculada a estos dos escenarios educativos: “*mi casa-mi familia*” y “*la escuela*”. Dos escenarios bien distintos para ella.

Luego siguieron mis propias búsquedas, porque en la facultad (de psicología) no pude descubrir o recuperar nada de todo aquello que me inquietaba...” (Conversación con Asun, octubre 2012).

Me cuenta que al momento de su egreso como licenciada en Psicología de la U.B., vivencia el “no saber” (o mejor dicho de no encontrar referentes significativos en su formación) frente a los requerimientos de la práctica profesional, lo que la llevó a buscar nuevos espacios formativos en psicoanálisis, psicología cultural, pedagogía sistémica, antropología educativa y social y diversos grupos de estudio.

Siendo muy joven, por las noches se desempeña como profesora interina en un Bachillerato nocturno, un Instituto para jóvenes trabajadores, de extracción socioeconómica baja. Y por las mañanas como directora del Departamento de Psicología del Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) en el Ayuntamiento de Barcelona, donde se atendía a niños con dificultades en las escuelas (a diferencia del presente estaba todo por hacer y teníamos una ilusión grande y posibilidades de trabajo). Afirma que en estas primeras experiencias entra en sintonía, toma contacto y descubre las desigualdades sociales en relación a la cultura. Recuerda que buscó modalidades diferentes para trabajar con los jóvenes del instituto, organizaba foros para abordar los temas y problemáticas que se presentaban, y desarrollaban actividades muy interesantes. Al mismo tiempo, por las mañanas recibía a niños de primaria que venían al Departamento como fracasados escolares, y percibe que, si bien algunos tienen dificultades, en realidad la mayoría responden a dificultades para encontrar el contexto adecuado para crecer, pues relaciona el hecho de que estos

niños siempre estuvieron excluidos. Cuando se implementa la obligatoriedad escolar, ingresan a la escuela muchas criaturas diversas, y allí se produce un choque cultural, cuyas consecuencias son exacerbadas dadas las características rígidas fuertemente excluyentes de las escuelas franquistas.

Empieza a tener contactos experienciales muy fuertes con la exclusión, y yo puedo percibir lazos de estas experiencias con sus modos de ser y pensar como formadora en el aula universitaria en relación al contenido de su asignatura, y los modos de acercarse a su estudio: Inclusión-Exclusión en contextos educativos. Ella reconoce que si bien sabía que existía una realidad diferente a la que ella vivió en su familia, con personas que cultivaban su pasión por la educación y la cultura, destaca que ha sido un golpe muy fuerte vivir esas diferencias y exclusiones directamente, en las vidas de niños y niñas concretas, y dedicarse en su profesión a esas problemáticas.

Poco a poco, decide cambiar su manera de atender a sus dificultades, y pide permiso para ir a las escuelas y trabajar desde cerca con las maestras y la comunidad educativa: *“cambié la modalidad, me acerqué al contexto, a las familias y a las escuelas, para ver a los niños y niñas y sus problemas desde dentro; entré en sus clases, a trabajar colaborativamente con las maestras que eran muy buenas y comprometidas, hacíamos charlas con las familias por las noches. Si bien las directoras no tenían confianza en nuestra propuesta nos dejaron trabajar desde ella...”* (Conversación con Asun, octubre 2012).

Simultáneamente, en 1977 aproximadamente, se crea en el ámbito del Ayuntamiento el IMIPAE, Instituto Municipal de Investigaciones Psicología Aplicada a la Educación, es invitada a integrarse en la creación de este instituto. Ella expresa que es una de sus fuentes de experiencia y saber, pues era un centro de investigación y formación muy importante, muy creativo, con proyección internacional, dado que llevaron sus propuestas innovadoras a diversos países de América Latina.

El IMIPAE era un organismo intermedio muy cercano a las escuelas, no tan alejado como la universidad de entonces, por ello relata la fecunda experiencia de relación con los padres, con los niños y niñas, con las maestras, en la elaboración de propuestas desde el acompañamiento y el trabajo colaborativo. Se realizaban Jornadas donde las maestras y profesoras presentaban sus propias experiencias innovadoras, y se producían intercambios muy productivos. Desde este instituto se crea una Escuela Piloto, en donde ella tuvo una gran participación como asesora desde dentro, contaba con un edificio nuevo, dotado de diversas salas por clase para trabajos en pequeños grupos. Así mismo el IMIPAE nucleaba una red de escuelas que participaban de su propuesta denominada “Pedagogía Operatoria” cuya idea central, relata *“es que el niño y la niña tiene que elaborar, tiene que pensar, a partir de descubrir sus propios intereses en su relación con el saber”*. *“Cultivar las relaciones personales, la relación con el saber y un lugar propio para cada criatura. Recuerda que fue una etapa muy rica y fértil de su trayectoria. Fue un lugar de referencia en el que nacieron experiencias educativas transformadoras y muy originales en ese momento histórico, y que estuvieron siempre en relación con otras apuestas educativas vivas, en nuestro país y fuera; bebieron también de todas las experiencias que nos precedieron y que fueron abortadas por el franquismo.*

En este periodo relata que por su experiencia en formación permanente de maestros en diversidad de contextos, fue convocada para presentarse a una plaza de profesora en la Escuela de Magisterio de la UAB⁶⁰ en San Cugat, donde en 1976 realiza sus primeros desempeños en formación docente inicial, y permanece como profesora en diversas asignaturas hasta 1996. Le entusiasmaba su propuesta pedagógica muy progresista y catalana, con grandes profesores y artistas catalanes, destaca la labor en equipo y en colaboración, pues en aquél momento empiezan a conformarse las Didácticas Especiales en el seno de la UAB, y con esos profesores se hacían experiencias y

⁶⁰ Universidad Autónoma de Barcelona.

jornadas de intercambio y reflexión. Recuerda que participa en una investigación en las clases de 1º de Magisterio, en la cual grabaron las clases por circuito de TV y luego las analizaron, el supuesto central que guiaba la investigación era que el maestro no sólo debía adquirir conocimientos disciplinares en la formación, sino que también debía aprender y explorar formas de relación con los niños y niñas, para favorecer su relación con el saber. Esta investigación fue publicada en el libro “Docencia Universitaria y actividad creadora⁶¹”

Más tarde el IMIPAE se fue desintegrando por falta de apoyo de la administración y financiamiento en sus propuestas.

Continuó por un tiempo como asesora en el Ayuntamiento, pero recuerda que fue un período muy difícil y sombrío. Muchas de sus colegas se fueron a la universidad, En el año 1999 se aleja del Ayuntamiento. Pero ya en 1996 se presenta a oposiciones en la formación docente en la UB⁶², primero como profesora asociada y más tarde como titular, desde entonces se desempeña en el DOE⁶³ en diversas asignaturas, entre ellas Teoría y Práctica de la Escuela Inclusiva en la carrera de Educación Inicial, en la cual he desarrollado mi trabajo de campo. En el DOE forma parte del grupo de autorreflexión e investigación ESFERA preocupado por *la relación entre experiencia y saber* en la formación de educadoras y educadores. Destaca que: *“siempre he estado interesada por el significado de ser mujeres en el mundo. Significado que para cada una es singular, según su experiencia y sus vínculos relacionales. En 1997 entro en relación con la práctica y el pensamiento de la diferencia sexual lo que implica una revolución interna en el significado de mi ser mujer. Desde*

⁶¹ López Carretero, A; Benlloch, M; Leal, A; Saura, A; Silvestre, N. Coordinación: Sastre, G. (1976). “Docencia Universitaria y actividad creadora. Una experiencia de Pedagogía Operatoria con estudiantes universitarios”. Publicación monográfica del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

⁶² Universidad de Barcelona.

⁶³ Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Pedagogía Facultad de Formación del Profesorado

*entonces y de la mano de Remei Arnaus, pertenezco a Duoda*⁶⁴
(Conversación con Asun, octubre 2012)

Colabora junto a profesoras de España y con Anna María Piussi de Italia, en “SOFIAS” Relaciones de autoridad en la educación, lugar de encuentro para intercambiar saber y experiencias educativas, entre mujeres educadoras de los distintos niveles escolares desde las escuelas infantiles hasta la universidad.

También, ha desarrollado una investigación con maestras, de corte biográfico-narrativo, y que es publicada con motivo de los 30 años de Cuadernos de Pedagogía con el título “Treinta Relatos de Maestras”, Comenta que en este trabajo se recupera la voz femenina como respuesta a la usurpación de las voces predominantes en los discursos oficiales, que en aquel momento se refieren a la “feminización de la educación” en sentido negativo (en esta trayectoria ha estado siempre junto a Remei Arnaus, profesora también del Departamento, y integrante de ESFERA, quien también fue directora de Duoda).

Comenta que siempre ha seguido vinculada de un modo u otro al psicoanálisis, participando en grupos de educación y psicoanálisis y también en ámbitos de psicología clínica. Estas experiencias le dan una dimensión profunda para acercarse a la subjetividad humana presente en los oficios de lo humano (Cífali, M., 2012).

⁶⁴Este movimiento italiano se difunde en España con la llegada de Luisa Muraro y Lía Cigarini, integrantes de Diótima. En la Universidad de Barcelona, un grupo de profesoras de Historia -entre ellas María Milagros Rivera-Garretas- crean un espacio de mujeres “DUODA”, y más tarde entran en contacto con las mujeres italianas y mantienen una estrecha relación en la promoción de la labor política transformativa de las mujeres. En el Centro de Investigaciones de DUODA, publica artículos en su revista, y es profesora de asignaturas en el Máster en Estudios sobre la Diferencia Sexual, DUODA, UB.

Comenta que sus repercusiones fueron importantes, mujeres y educadoras italianas se unen e integran el movimiento que denominan “Auto-reforma gentil”, frente a las reformas impuestas desde el aparato gubernamental, ellas deciden tomar la palabra en educación y dar a conocer su pensamiento y su acción política, posicionándose como autoras de su propia reforma educativa; sus acciones y experiencias las publican en el libro “Buenas noticias de la escuela”. Así mismo, se van integrando mujeres de otras profesiones, surge el movimiento “Mas de la Diferencia Sexual”, y se conforma la Comunidad Filosófica Femenina Diótima en la Universidad de Verona, donde una de sus catedráticas la Dra. Anna Ma. Piussi -junto con otras mujeres y algunos hombres-, pone nombre a su práctica docente como la “Pedagogía de la Diferencia Sexual”.

Afirma que en estos grupos de mujeres y en ESFERA, encuentra el ámbito y las palabras para nombrar y dar lugar a explorar aquellas preocupaciones e inquietudes que desde siempre estaban en ella.

De algún modo, yo puedo percibir que estas prácticas formativas y profesionales de Asun son fuente de saberes y experiencias que toman presencia en sus clases de formación del profesorado.

Un núcleo que percibo es su trayectoria es la relación – experiencia/subjetividad-, como viaje interno y externo a la vez para abrir sentidos o transitar sin-sentidos en su recorrido vital. Junto, a este núcleo, el cultivo de un pensamiento que se mueve vinculado al movimiento interno que orienta su hacer y estar en la vida. Parece que es una brújula de su hacer en la enseñanza del oficio docente, la preocupación porque “algo suceda en ellos y ellas” en su paso por la formación. Y esto se traduce en un deseo profundo de descubrir el tesoro que trae cada estudiante al aula universitaria.

“He buscado el sentido de mi trabajo educativo en una relación fecunda entre la investigación y la formación y creo que soy afortunada porque nunca he dejado de aprender y transformarme en la relación con compañeras, educadoras, amigas, madres, alumnas“. (Conversación con Asun, octubre 2012).

Estas son sus palabras que se traslucen en su presencia en el aula, un lugar de vida y creación continúa.

IV. 1.2. El encuentro CON ASUN

Como ya he narrado en el apartado metodológico, los primeros contactos con Asun se dan a partir de mi ingreso al grupo de autoformación y reflexión ESFERA, en el cual se estaba iniciando un nuevo proyecto de investigación, de modo que mis preocupaciones por profundizar en la formación del profesorado, encontraron un ámbito fértil de intercambio. Así fue tomando cuerpo mi proyecto de doctorado,

al tiempo que conversábamos con mi director sobre las posibles profesoras del grupo con quienes realizaría mi trabajo de campo.

En aquellas primeras sesiones del grupo, pude percibir algunos gestos de Asun que despertaban mi interés por explorar su quehacer como formadora, intuí que era una profesora que cuidaba la relación con sus estudiantes, y estaba atenta a las consecuencias de sus acciones en ellas y ellos.

Mi relación de investigación con ella se fundamentó desde el inicio en la confianza y la humildad. Confianza en sus gestos, indicios de que habría puntos de encuentro con las inquietudes que me han movilizado en mi trayectoria como formadora. Y confianza en mis motivaciones y expectativas, en mis saberes y no saberes y en el deseo genuino de situarme en una posición de aprendiz, más que en el lugar de investigadora tradicional que desde sus saberes viene a “constatar” sus hipótesis previas.

A los pocos días me encuentro con ella para contarle mi propuesta de estudio, e invitarla a formar parte del mismo. En ese momento sentí que las certezas de mis lecturas y mis prácticas etnográficas previas se esfumaron. Me invadió la angustia y la confusión acerca de qué decir y cómo decir todo aquello que había pensado sobre la presentación, solicitud y acceso al campo, la confidencialidad y tantos términos técnicos... Para recobrar la calma, traté de confiar en lo que más me gusta hacer en mi tarea como formadora: acompañar a practicantes y docentes en sus inquietudes por la enseñanza. Así, dejé fluir mi deseo, y le expresé mis motivaciones de iniciar este proceso con ella, mis expectativas de aprender acerca de sus modos de ser y estar en el aula de la universidad, a partir de la relación que sostendríamos juntas “de profesora a profesora”, es decir en el intercambio que surge en tanto ambas somos formadoras de educadores.

La presentación fue más breve de lo que imaginé, Asun estaba en su despacho resolviendo cuestiones de clases y horarios de prácticas, me escuchó con serenidad, se mostró interesada en mi propuesta y respondió: *“Vale, de acuerdo, pero la primera semana no”*, y me

propuso encontrarnos otro día para continuar dialogando. En esa ocasión ella me cuenta su propuesta de enseñanza, gesto que me hizo sentir “cuidada”; desde el inicio pude percibir su disponibilidad para entrar en relación, para cuidar los detalles de ese inicio, esa apertura a lo desconocido para ambas que se fundaba en el deseo de compartir nuevos modos de ser y en el respeto por la otra y por su historia. Charlamos mucho acerca de los estudiantes, y nuestras motivaciones como formadoras. Ambas estábamos expectantes.

La solicitud o condición de Asun de ingresar al aula después de las primeras clases, no la viví como rechazo, desconfianza u ocultamiento de alguna cuestión; por el contrario, percibí y pensé que estaba ante una profesora que cuidaba a sus estudiantes, y cuidaba la apertura a una historia compartida. Recordé mis inquietudes como profesora, pues también me moviliza mucho la primera clase, “acto inaugural” donde todos nos exponemos con nuestras historias. Este gesto me confirmaba, de alguna manera, que valía la pena seguir a esta profesora en mi estudio..., y que, más allá de la ilusión de autonomía y de intimidad (pues la institución es lugar de cruce de múltiples prácticas sociales), el espacio del aula y la vida que se juega en la clase es el lugar de encuentro y relación entre docente y estudiantes, y me sentía muy a gusto al ver que ella también lo mantenía “a reparo”, le dedicaba tiempo y disponibilidad afectiva. Me despertaba deseos de seguir y conocer más de ella...

Meses después, en un relato de experiencia Asun cuenta que vivió con inquietud y dudas mi ingreso a su aula. Era la primera vez que alguien del grupo ESFERA observaba sus clases, ella expresa que asumió esta tarea desde la generosidad y el agradecimiento por todo lo que recibe del grupo, con el deseo de hacerlo extensivo a otras personas. En el relato reflexiona sobre esta inquietud, y descubre con sorpresa que el aula (espacio supuestamente público) se transforma para ella en lugar de intimidad donde se juega el inicio de la relación y el vínculo con los y las estudiantes. Reconoce que no le es fácil crear este espacio subjetivo, razón por la cual ha preferido mantener la intimidad,

y no dar comienzo a dos relaciones dispares y nuevas a la vez: la relación con el nuevo grupo de estudiantes y la relación conmigo como observadora-investigadora.

Ella comparte este relato en el grupo ESFERA, en el momento de preparación del “estudio con maestras de primaria”, una de las fases del proyecto de investigación que llevan adelante. Señala que es importante hacer visible a la maestra o maestro los motivos de su elección, destaca la necesidad de crear las condiciones para el surgimiento del vínculo en el que ambas, investigadora y maestra o maestro, encuentren su lugar; reconociendo y respetando esos tiempos de intimidad con sus alumnos al inicio y en el transcurso de las clases.

Describe el día de mi ingreso a su clase como un momento de inquietud: *“me sentía expuesta a los ojos de Patricia, a pesar de ello, quería una presencia viva”*. Debo confesar que yo también estaba ansiosa, con dudas y ciertos temores, atenta a cómo me percibían los estudiantes y a los indicios de la profesora para ir actuando con cautela en ese espacio de intimidad. Ella me presentó al grupo y me dio la palabra, yo expresé mis deseos de compartir mis experiencias y preocupaciones acerca de una tarea que nos convocaba a todos: la enseñanza, la relación con los niños y cómo formarnos para ello. Relaté algo de mi historia personal y familiar –para que me vieran como una persona común, madre y profesora preocupada por la educación, y no tanto desde el imaginario que yo suponía ellos tenían acerca de “ser investigadora”. Aclaré que los registros y grabaciones de las clases estaban a su disposición. La clase se desarrolló, en apariencia, según lo previsto; y allí estábamos profesoras y estudiantes expectantes, tanteando la situación, observando y sintiéndonos observadas...

IV. 1.2.1. De la implicación y cierta in-disociación a la creación de dos lugares para una sintonía

Al finalizar, Asun y yo nos fuimos a almorzar, conversamos sobre lo vivido, y su continuidad en la clase siguiente. Ella me invita a pensar

juntas la actividad central de esa clase... me atrapó la idea, me dejé llevar... empecé a imaginar y proyectar en voz alta algunas rutas retomando núcleos de sentido que habían surgido en la clase... vi la cara de Asun entusiasmada que me decía: *“¡¡¡qué bien lo dices!!! ¡¡¡Anótalo así!”*... me sentí cómoda y a gusto acompañando a Asun, y sentía que empezaba a “formar parte de”.

En mi viaje de regreso en el metro, me encuentro reflexionando, preguntándome por mi implicación en la inmediatez de lo acontecido. Nuevamente me invade la incerteza, y los interrogantes acerca de cómo sortear las tensiones entre mi “ser investigadora” y mi “ser formadora”, cómo afrontar esos abismos cuando lo que me guía es el deseo y compromiso genuino de crear una relación de investigación que se configure como experiencia formativa para ambas, en tanto permita el encuentro de dos formadoras que se acompañan a pensar sus prácticas, y pensar-se en esa relación. ¿Cómo lograr la implicación y el distanciamiento necesarios?

La clase siguiente, Asun asume la coordinación, me da la palabra para que enuncie la actividad, todo fue muy natural, los y las estudiantes acogieron la solicitud y se abocaron a la tarea. Las dos nos integramos a los subgrupos que lo solicitaban... Se vivió como una propuesta compartida por ambas y tuvo buena recepción y resonancia en la producción de los y las estudiantes.

Asun reflexiona sobre esta situación en su relato escrito meses después, y si bien la vivencia con el grupo fue muy buena, reconoce que fue un intento de acercamiento algo precipitado frente a sus temores iniciales por mi presencia en sus clases: *“¿Quizás fue una manera de propiciar una complicidad por mi parte?-se pregunta- ¿Una manera de reconocerla para sentirla más cercana? ¿Un SOS? Seguro que tuvo un sentido que poco a poco fue surgiendo trascendiendo esos temores iniciales”*.

Creo que es una experiencia viva que muestra la complejidad de la relación formadora-investigadora y la fertilidad que nace si se reflexiona alrededor de los matices y gestos que la configuran.

IV. 1.2.2. Transitando nuevos lugares

A partir de esa clase algo fue cambiando, creo que Asun y los estudiantes percibieron mi implicación, mi interés por las cuestiones y pre-ocupaciones educativas de su formación, y la necesidad de construir una historia compartida... así lo sentí...

Fuimos transitando el pasaje de un espacio intersubjetivo a la creación de un espacio subjetivo interior; a partir del encuentro con la otra, nos percibimos de modo diferente en nuestra experiencia, las preguntas y las historias que surgían en la clase tenían resonancias diversas en cada una de nosotras, y era y es muy fructífero explorar esos modos personales de atribuir sentido a las vivencias compartidas.... En las clases, en nuestras conversaciones en el bar, en el viaje al congreso de Formación Docente en Valladolid, fuimos explorando otros modos de relacionarnos como formadoras e investigadoras, su mirada y sus gestos fueron devolviéndome un lugar autorizado desde donde intervenir en sus clases y en las conversaciones, sin temores a solapar el ser docente-formadora o investigadora... porque creo que logramos transparentar que nuestros intereses de investigación surgen de nuestras vivencias en la formación, y porque Asun siempre tuvo claro su lugar de formadora en el grupo, más allá de las tensiones y los abismos... Ella abrió las puertas de su historia y de su clase, me invitó a escribir trazos de un relato vivo compartido, pero sin perder de vista su lugar de docente, y eso fue muy sano para todos y todas: estudiantes, profesora e investigadora.

Este relato de mi experiencia investigativa con Asun, me ha devuelto imágenes de mi historia para seguir pensando en sus implicancias educativas, y sobre todo pensar y atribuir nuevos sentidos a la investigación educativa como una **experiencia de relación viva**, una práctica de pensamiento en continuo movimiento, enlazando los sentidos de habitar el lugar de formadora desde una actitud investigativa y asumir el lugar de investigadora como una práctica

formativa, dejando-me tocar y acompañar por la presencia y las preguntas de la docente **con** quien comparto estas tareas.

Retomaré esta cuestión en el relato en que me refiero a mi relación con Montse. La experiencia de investigar CON, genera un espacio de formación y transformación subjetiva para ambas.

IV. 1.3. La vida en el aula de Educación Inclusiva

Las observaciones de clases de Asun las realicé durante 2012, en la asignatura Teoría y Práctica de la Escuela Inclusiva, de la carrera de Educación Infantil, en la Facultad de Formación del Profesorado de la UB, situada en Campus Mundet (ahora facultad de Educación).

Dicha asignatura se ubica en el segundo semestre de segundo año, y forma parte de la Formación Básica del plan de estudios, provee 6 créditos, que sumados con los de las otras dos asignaturas del semestre, Observación e Innovación en el Aula y Prácticum I, completan los 30 créditos.

El cursado se realiza de Febrero a Junio, los días martes, jueves y viernes, de 11.30 a 13 hrs. La propuesta de Asun articula con las otras dos asignaturas del semestre, por lo cual en los momentos que los y las estudiantes realizan su inserción en las escuelas bressol e infantil para la observación y Prácticas, se suspende el cursado de la asignatura los martes y jueves en la universidad, asistiendo sólo los viernes, durante un período de veinte días en abril y mayo respectivamente, según lo establecido en el calendario de Prácticas.

El contexto político-social ha incidido en el desarrollo del calendario académico de la asignatura y en la inclusión de contenidos y actividades relacionadas al mismo, a partir de la movilización de la comunidad universitaria y el movimiento estudiantil en la realización de jornadas de asambleas para debatir y concientizar acerca de la reforma de la educación universitaria; así mismo la comunidad universitaria se ha sumado a otros sectores sociales en su expresión de protesta a través de manifestaciones, concentraciones y huelgas en repudio a la

política de recortes en la educación pública, en el marco de la reducción del gasto público como consecuencia de la implementación de la política de austeridad generalizada en la Unión Europea dentro del contexto de crisis económica que afecta a España desde 2008. En dichas manifestaciones, se unen al rechazo del borrador de proyecto de la LOMCE, también conocida como Ley Wert⁶⁵. Los estudiantes traen al aula universitaria episodios concretos que vivencian en las “escuelas bressol” e infantil en las que realizan sus observaciones y prácticas, relatos que son expresión viva de personas, escuelas, familias y niños que sufren y padecen ya los efectos de la crisis y las políticas de austeridad. Asun recupera estos relatos y los aborda reflexivamente como contenido de la asignatura para que los estudiantes se piensen como maestros y maestras en esos contextos. El grupo está integrado por 50 estudiantes aproximadamente, la mayoría mujeres de entre 20 y 30 años de edad, algunas son madres, sólo hay tres hombres jóvenes. Muchas estudiantes trabajan por la tarde, lo que provoca que hacia el final de la clase se retiren unos minutos antes, a otros se les superponen horarios de tutorías de otras asignaturas, por lo cual no siempre están presentes todos en la totalidad de la clase. Así mismo, la jornada se extiende de 8 a 14.30 hrs., por lo que a veces los alumnos llegan unos minutos tarde a clases, porque el profesor de la asignatura anterior se ha extendido en su horario. Frente a estos condicionantes institucionales, observo que Asun muestra una actitud comprensiva, pero no admite “el todo vale”, reflexiona con los estudiantes en la búsqueda de alternativas para recuperar los tiempos de participación genuina en las clases, como un modo de ir construyendo un acuerdo acerca de cómo convivir en el aula. Reconoce que es dificultoso para ella sortear estos obstáculos institucionales, pero sobretodo desestructurar ciertas rutinas de funcionamiento escolarizado interiorizadas en los estudiantes.

⁶⁵ La LOMCE o Ley orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, es impulsada por el Ministro de Educación, Cultura y Deporte del gobierno del Partido Popular de Mariano Rajoy, ministro José Ignacio Wert, a quien se considera padre de la ley.

Desde el inicio de mis observaciones pude apreciar el cuidado que Asun dispensa a los tiempos y espacios en el aula, y que se traducen en el modo de vivenciar las relaciones entre ella y los y las estudiantes. En todas las sesiones las sillas están dispuestas en círculo, posibilitando la comunicación y la mirada de todos los participantes, casi no usa la pizarra, salvo para anotar algún mensaje o palabra clave; utiliza el cañón para ubicar a los estudiantes en el aula moodle, y mostrar las diversas informaciones, calendarios de actividades, materiales, recursos diversos y bibliografía teórica, consignas de trabajo que Asun organiza en la web.

Esta disposición espacial favorece el trabajo en pequeños grupos y en aula taller, la intención de Asun es orientar dinámicas intersubjetivas para abordar los contenidos de la asignatura: Diversidad y Diferencia, Inclusión y Exclusión en contextos educativos escolares y no escolares, Relaciones familia-escuela-comunidad, el Lugar del maestro en contextos difíciles. Su propósito es poner en el centro *la experiencia* y desde ella indagar, pensar los contenidos. La propia experiencia de los y las estudiantes, y la que comparten a través de relatos, películas, documentales, libros testimoniales, visitas de especialistas, las experiencias que recuperan de sus Prácticas en las escuelas, promoviendo el trabajo con diversos lenguajes y modos de expresión en sus producciones.

Podría decir que la vivencia de acontecimientos en torno a la experiencia va perfilando otro modo de relación entre la profesora y los y las estudiantes, que trascienden el espacio global de la clase: siempre antes y después de la clase hay un grupo de estudiantes alrededor de Asun, movilizados por continuar la conversación y la reflexión acerca de algún suceso o episodio compartido. Asun ofrece semanalmente horarios de Tutorías en su despacho.

IV. 1.4. Ser docente la pregunta por el sentido: Primeros esbozos de las prácticas docente de Asun

Si focalizo el zoom, del contexto a los modos de habitar el aula de formación, es posible recordar escenas y conversaciones con Asun que permitan proyectar una imagen de su quehacer como formadora, cómo ella piensa la enseñanza, cómo se vive y se piensa en el aula en relación a sus estudiantes.

La configuración del espacio áulico en un círculo me sugiere la expresión de su propósito de crear un espacio intersubjetivo, donde cada estudiante vaya encontrando su lugar, real y simbólicamente. Ella me cuenta que no le es fácil crear y mantener este espacio, hay grupos que se dejan tocar por su propuesta, y otros son más reticentes, necesitan tiempo para ponerse en juego desde la propia implicación. Al abordar los contenidos de Educación Inclusiva pone el centro en la experiencia propia y la de otros, a través de los diversos recursos materiales y lenguajes –relatos de experiencias, películas, fotos imágenes, visitas de especialistas, textos testimoniales y bibliografía teórica–, por lo cual en sus clases usualmente no hay exposición inicial teórica, –(aunque si como voy a mostrar en el recorrido y en su forma de acompañarlo hay una constante creación de sentidos y pensamiento educativo)-.

Para ella es más importante crear un espacio de diálogo y conversación donde cada quien pueda narrar sus vivencias y las resonancias que les despierta desde el presente, en la pregunta por el sentido educativo de esas acciones y episodios narrados. Yo percibo que, en esa conversación la orienta su pretensión de acompañar sin invadir, respeta silencios y modos de expresión, advierte acerca de la necesidad de no juzgar y de cuestionar los estereotipos; abre la reflexión por las cualidades que cada estudiante se reconoce como educador, y destaca que la creación-construcción del lugar de maestro ya se ha iniciado en cada estudiante, y que deben movilizar una

responsabilidad activa en la propia formación. En los relatos compartidos en torno a las experiencias, van surgiendo núcleos de sentidos, preguntas, problemáticas y desde ellos promueve la indagación a los autores y textos teóricos de la asignatura, en la búsqueda de pistas, frases o reflexiones significativas que permitan a los estudiantes volver a sus experiencias con nuevos criterios de significación y nuevas preguntas. Por lo que observo en las clases, este movimiento es muy complejo y no exento de resistencias por parte de los y las estudiantes. Va acompañando con su palabra este pasaje de experiencia a reflexión y saber, y la relación de este saber con el conocimiento teórico. Pone en movimiento la clase a partir de recapitular los hilos de sentidos de la clase anterior, les muestra a los alumnos en qué punto del proceso se encuentran, y plantea trabajos individuales o grupales en torno a la experiencia que se presentan en las películas y documentales, o las vivencias que los estudiantes recuperan de sus Prácticas, o de los textos testimoniales. De este modo, junto con los contenidos curriculares de la asignatura, la guía su intención de hacer emerger otros contenidos como saberes valiosos en la formación docente: aquellos que refieren a la forma de posicionarse frente a las situaciones educativas, sus matices, sus conflictos; saberes y actitudes que posibiliten el encuentro genuino con el otro y la otra, con lo otro, para incluirlo. Saberes que se vivencian en la clase compartida: cómo se genera un clima de confianza y apertura, de respeto y escucha activa de lo que allí acontece, aún en los silencios, aún en los conflictos. Saberes que posibiliten esta búsqueda interior de los propios sentidos que se otorga a la diferencia, la diversidad, la inclusión, para no obturar con teoría al inicio del proceso, sino provocar desde estas preguntas una reflexión acerca de *“cómo me pienso y me vivo como docente, qué significa ser un maestro inclusivo”*. Acompaña estos aprendizajes de “otros saberes” con la conversación y la escritura, las que se constituyen también en saberes de la formación. Un recurso importante es el Diario reflexivo personal, en el que cada estudiante va registrando semanalmente sus impresiones, resonancias

de lo vivido en las clases; Asun le da un lugar en las clases para recuperar estos modos de escritura de la propia experiencia. Este Diario se constituye en insumo sustantivo para la evaluación de la asignatura, dado que Asun no evalúa a través de pruebas parciales de reproducción teórica del contenido, sino que la evaluación se va integrando en el proceso de los estudiantes, con las presentaciones grupales e individuales de los diversos trabajos y producciones en torno a los recursos de la experiencia, los coloquios grupales a partir de los mismos y las reflexiones que desde estos trabajos realizan en sus Diarios.

IV. 1.5. El Proceso básico del curso: o como crear contextos de vida en la formación

En este apartado mi interesa mostrar la secuencia del ciclo completo del curso. El hilo o eje de sentido que orienta la propuesta formativa de Asun es *la relación Ser y Saber*, es decir la relación entre “lo que somos” y “lo que sabemos” acerca de Ser maestro, Ser maestra de infantil. Asun sostiene que el trabajo con la experiencia permite cancelar, según Jorge Larrosa, la frontera entre ser y saber. Un saber que enraizado en la experiencia la trasciende y no se desvincula del saber hacer y del saber vivir.

Ella concibe el proceso con una lógica recursiva que va generando un movimiento en espiral siempre abierto en el cual es posible distinguir cuatro momentos interrelacionados⁶⁶. Yo he percibido en las clases que el tránsito de estos momentos no siguen una secuencia lineal, hay episodios en los que ya estando en el segundo momento, algunos grupos de estudiantes vuelven al primero, según la potencia de los

⁶⁶ En el proceso de autoexploración de las claves de sentido que sostienen y orientan su propuesta formativa, Asun ha llamado a estos cuatro momentos “*Momentos de Ser o Saltos de ser*”: ver Cap.7 *Hacia una epistemología vulnerable*, en Contreras, J. (comp) (2016) *Tensiones Fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*.

recursos de la experiencia. Así mismo, el pasaje al tercer momento evidencia dificultades y resistencias por parte de los estudiantes.

-En el **primer momento**, se abre el proceso poniendo en el centro la *experiencia viva*, Asun intenta recrear en las clases un tiempo y un espacio donde los y las estudiantes vivencian la pregunta por la relación entre ser y saber, desde la recuperación de sus biografías escolares y de su trayectoria vital -“su primera experiencia escolar en el recuerdo”-, y cómo desde ellas se proyectan como docentes a futuro y se involucran desde el presente compartido en la indagación por el sentido educativo y humano que los motiva a “ser docentes”. Se parte de la propia experiencia educativa que ha dejado huella en los y las estudiantes, en un movimiento que configura una espiral abierta de complejidad creciente, con sucesivas y progresivas aproximaciones, que permiten acercarse a la experiencia educativa desde anécdotas y escenas de la propia biografía escolar de los estudiantes.

De este modo, recuerdo que en la segunda clase, luego de responder a las inquietudes del grupo acerca del sentido del diario personal y su presentación semanal, Asun les invita a recuperar el hilo de la clase pasada, desde el trabajo individual y en subgrupos sobre sus primeras vivencias en la escuela: *“Ahora quien quiera, comparte como flashes, lo que más le queda en su memoria de su experiencia educativa infantil...”*. Luego de un silencio, una estudiante cuenta que su maestra era afectuosa, leía cuentos, el aula tenía muchos colores y dibujos, los espacios amenos, como para sentirnos en casa...

Asun devuelve la expresión: *“me siento como en casa”... ¿quién más?...*

Sonia recuerda que los días previos al inicio escolar fue operada de amígdalas, estaba rodeada de médicos, en su primer día de escuela ve a la maestra que la recibe con una

bata, se angustió, relacionó el P4 con el hospital y la bata de los médicos..., pero luego su maestra la acompañó con cariño, y fue perdiendo sus temores.

Gladys no vino la clase anterior, pero pide la palabra, y cuenta cómo al escuchar los relatos de sus compañeros le viene a su memoria sus primeros días en P4: *“tenía miedo, me la pasé vomitando, nadie me atendía, me dejaban toda sucia...”*. Poco a poco se van sumando los relatos, Marta recuerda que al regresar de una operación de hernia, la maestra y sus compañeros la recibieron con un álbum de dibujos para ella, con mucha alegría..., Raúl también narra sus días de colonia, cuando se cayó y se rompió la clavícula, tras la operación recuerda la alegría de volver a la escuela, donde lo reciben con especial afecto y comparten los trabajos realizados por los nenes y nenas. Frente a estos recuerdos Jessica expresa que tuvo una experiencia dolorosa, siente angustia y rabia, afirma que este recuerdo invade todos los demás: *“la maestra me marginaba, me decía que era incompetente y que viviría bajo el puente, vomitaba antes de ir a la escuela, aún me revuelve las tripas..., esto me llevó a seguir la carrera docente, me gustaría luchar contra los profesores que imparten este tipo de enseñanza, yo tuve muchos altibajos en la escuela, esta mujer me marcó, ahora sé que fue por ella...”*

Patricia, otra estudiante, dialoga con Jessica, le cuenta su experiencia positiva con su maestra en la granja de la escuela: *“relacionando con Jessica, creo que todas estas experiencias, las que recuerdas, son las que te han marcado, y al recordarlas te ayuda como persona y en tu formación como docente, para que tú experiencia ayude a otros en la búsqueda las alternativas a esas prácticas, para evitar esas vivencias en otros niños. Esta experiencia nos sirve para situarnos como alumnos y pensarnos como*

maestras” Jessica amplía su relato, cuenta que un día vomitó en clases, y la maestra amenazó a todos los niños y niñas para que no se entere la directora del malestar de Jessica...

Yo estaba sentada en la ronda cerca de Asun, el grupo me integraba con sus gestos y miradas en sus relatos, creo que ellos y ellas percibían mi sensibilidad a sus vivencias; retomo las palabras de Jessica y los invito a preguntarnos por lo que estaba enseñando esta maestra a Jessica y sus compañeros, ¿a ocultar y a mentir frente a la autoridad de la directora, a simular que todo está bien?, Señalo que estas cuestiones deben ser pensadas en nuestra formación como docentes, analizar estas situaciones en el marco de las relaciones de poder en las instituciones educativas, el lugar del director, el lugar del maestro y lo genuinamente educativo...

Carol, enlaza su relato en mis reflexiones, cuenta que cuando fue de práctica el profesor de educación física tenía actitudes insoportables, y ella no podía hacer nada como observadora...en la hora de natación una niña se descomponía de miedo antes de entrar a la piscina, el profesor le gritaba y amenazaba; cierto día le obligó a tirarse a la piscina, la niña temblaba, entonces Carol dejó su lugar de observadora, tomó a la niña de la mano y la llevó al lavabo tratando de tranquilizarla...La tutora le recriminó que no debía intervenir, no debía implicarse...Carol recuerda “*es que eso era intolerable!!!*”

Asun muestra lo sugerente del relato que empieza a emerger en la clase, pregunta si alguien quiere hacer alguna reflexión, espera en silencio, y luego expresa que ella quiere destacar algunas cuestiones para seguir pensando: el intercambio entre Patricia y Jessica para buscar qué

significado pueden tener esas experiencias en el presente. También señala la importancia del cuerpo y la palabra en la primera infancia, en la manifestación del sufrimiento: “dolor de tripas, vómitos”, en cambio las experiencias de bienestar “hacen sentirnos como en casa”. Asun continúa explicitando el movimiento suscitado en la clase: *“el poner palabras a las experiencias nos ayuda a ver con otros ojos esas experiencias aquí y ahora, cómo podemos escucharnos, con escucha activa y cómo relacionarnos en este grupo... En la primera parte de la clase vuestra la preocupación se focalizó en la tarea, el deber, la evaluación, en la entrega del diario...estamos en una institución con sus reglas, primó eso, y no cómo desde nosotros lo vamos a hacer, pero poco a poco lo fuimos viendo, venimos aquí a que nos acompañen, a aprender a escucharnos... Luego trabajamos los relatos de sus experiencias, y el salto que marcó Patricia: cómo pasar de la experiencia a la pregunta por el sentido de esa experiencia en el presente en nuestra formación. Por otro lado, interesa destacar cómo Carol se ha situado en las Prácticas y no está desde fuera. También agradecer a Jessica, por romper y poder mostrarse en esa experiencia diferente, nos ha hecho aprender que no todo es bueno o malo si tomamos conciencia de ello y abrimos las preguntas por su sentido... Gracias”* (Registro de Clase, marzo de 2012).

En las clases siguientes Asun abre la espiral, incorpora nuevas narrativas que permitan trascender la implicación en la propia experiencia y encontrarse con las experiencias de otros, representadas en dos películas⁶⁷ que muestran la tensión Inclusión-Exclusión en contextos educativos escolares y no escolares, las experiencias a través de libros testimoniales que narran la vivencia de personas con

⁶⁷ Las películas “El circo de las mariposas” y “Hoy empieza todo”.

diferentes necesidades educativas especiales, documentales⁶⁸, la visita de especialistas en Educación Infantil e Inclusiva que aportan relatos de su experiencia, las Prácticas que los propios estudiantes realizan en Escuelas Infantil y Bressol, y los textos teóricos de la bibliografía. Todos ellos son textos, relatos que cobran vida en la clase desde la invitación de Asun a configurar un espacio de conversación acerca de lo que suscitan esas experiencias en cada uno de los estudiantes, y en ella misma como educadora. A su vez un recurso narrativo fundamental que articula el aprendizaje de los y las estudiantes es el Diario reflexivo personal, que los convoca no sólo a poner palabra oral a su experiencia, sino también a *escribir* acerca de las resonancias en cada quien de la experiencia vivida en la clase, retomando las palabras de los otros y las otras y enlazándolas con las propias maneras de sentir y decir-escribir.

A lo largo de las siguientes clases que compartí con el grupo, pude percibir este sutil movimiento, a veces me parecía demasiado lento, recursivo; por cierto, no comprendía yo aún la esencia de aquel proceso. En la tercera clase Asun explicita que están en el momento del recorrido donde han narrado algunas experiencias personales, han visto dos películas, han reflexionado sobre esas experiencias, y ahora van a intentar darle un cierto significado, qué saber pueden extraer de todas estas conversaciones para pensarse como maestras y maestros. Muestra los temas que han surgido en la clase anterior, y cómo en esta clase la escucha de los relatos los han llevado a reflexionar acerca de qué maestro quieren ser y qué no, y agrega: *“también hay unas prácticas que nos sugiere una institución, la Escuela y otra institución, la Familia, y una relación entre estas dos instituciones... y si recuerdan la película “Hoy empieza todo”, podrán ver que el maestro tiene*

⁶⁸ Documental “Pensando en los demás” (escenas de la vida en las aulas de un maestro japonés).

una manera de estar en la escuela, pero también tiene una manera de recibir todo eso que le llega, porque las familias están encarnadas en los niños que están dentro de la escuela, ... cómo ese maestro tiene que enfrentarse a los servicios sociales, tiene que afrontar situaciones muy duras, y cómo no pierde de vista estar siempre con los niños disfrutando, es decir, aunque haya muchos conflictos, se ve que hay mucho profesor, mucho maestro...” Ya hacia el final de la sesión Asun reflexiona: *“nos cuesta pasar de una experiencia personal poder trascenderla un poco y sacar conclusiones, unas ideas, unas sugerencias, un saber en definitiva... algo que nos sirva y sea significativo para la educación... quizá este vínculo lo tendríais que hacer individualmente en vuestro diario personal, para después poderlo compartir ...”*. Para ello Asun les plantea una tarea concreta: *“a partir de las experiencias que hemos analizado desde los relatos personales y desde las películas que hemos visto, cómo se nos ocurre que podríamos intervenir como maestros...”* (Registro de Clase, marzo de 2012).

En estas intervenciones de la profesora yo he percibido su pretensión de avanzar en el recorrido hacia el segundo momento del proceso, muestra su intencionalidad a los estudiantes y las dificultades para lograr este pasaje, respetando sus ritmos e intereses.

-En un **segundo momento** emerge el *saber de la experiencia*: a través del acompañamiento Asun abre la conversación acerca de esas experiencias. Ella relata que es una fase de elaboración compleja, en la que interviene poco, trata de señalar indicios, recurrencias, diferencias, estereotipos, intenta no juzgar ni evaluar, respeta la palabra del otro y la devuelve en forma de pregunta, delimita y precisa de qué se está hablando, y cuáles son los hilos o claves de sentido educativo que despiertan estas experiencias; ayuda a hacer consciente en los

estudiantes que “aquello de lo que se habla” tiene un calado educativo. Hasta que esto no emerge Asun no da paso al siguiente momento - relación del saber de la experiencia con el conocimiento teórico-. En las primeras clases he observado cierta dificultad en los y las estudiantes para trascender la vivencia y avanzar en la elaboración de ideas o principios acerca de cuestiones educativas para pensar y pensar-se como maestros y maestras. Al incorporar un nuevo recurso para trabajar la experiencia (películas o escenas de sus prácticas en las escuelas) se vuelve al primer momento con largas narraciones muy pegadas a la anécdota. Si bien al inicio sólo participan unos 15 o 20 estudiantes, poco a poco se van sumando nuevas voces con sus experiencias en el transcurso del proceso.

En la quinta clase, luego de reflexionar sobre la conversación que empieza a emerger en el grupo y la construcción de un relato conjunto, Asun destaca:

*“Yo quiero recoger lo que me ha ido sugiriendo a mí las reflexiones que hicisteis, y cómo interpretaron ese viaje en el tiempo que nos propuso Patricia hacia sus experiencias educativas en la escuela infantil: habían aparecido recuerdos “positivos” y “negativos” entre comillas porque es lo que le sugiere a cada uno desde el presente... Lo interesante es que estos recuerdos les hicieron a ustedes tomar conciencia de la importancia de la **relación educativa** para cada uno, por lo tanto se colocaron ya en el lugar de Maestros/as y dijeron ¡¡¡“Ostras!!! Esto es importante, ¡¡¡tiene unas consecuencias!!!”, esto llevó a hablar del Lugar de la maestra, en el sentido de su posición, cómo se coloca, desde dónde actúa, y cómo da un sentido educativo a aquello que hace, (...) vosotras recordáis las Prácticas y sus relatos...ha habido prácticas que su sentido educativo a vosotras no posibilitaron crecer... Entonces al hablar del lugar de la maestra, dijisteis lo importante que es estar siempre abierto a la sorpresa, abierto al otro, a la pregunta,*

ser reflexivo con lo que uno hace, intentar aprender cosas nuevas... Claro ese lugar de maestro desde el sentido de responsabilidad, produce temores, incertidumbres, ¿cómo seré capaz? No podré hacerme cargo de todo esto (...) Algunas de vosotras han hablado de ingredientes que en ese lugar de maestros, favorecen esa Relación educativa que ayudan a crecer... yo creo que ése es un primer anclaje... no vemos la complejidad de nuestro lugar en el vacío, sino que ya vemos algunas cosas que ayudan y favorecen nuestra tarea de educadores en esa complejidad... y hablaron de captar el don de cada niño, actitud apertura, sorprenderse del otro, acompañar, estar allí... Y lo más importante es que queda la pregunta abierta: la pregunta por el sentido educativo de cómo me coloco yo como Maestra, en relación a niños/as, en relación a la institución, en relación a cómo intervenir en esa complejidad, cómo cuándo, cuál es mi lugar de apertura, y qué elementos pongo en juego para que ese lugar de apertura de cabida a todos los niños (...). Mantener esa pregunta abierta en esta asignatura, y plantearnos en realidad que ser Maestra/o Inclusivo es “SER MAESTRO” ¡¡¡sin más!!! Estar en el lugar de maestras disponibles y atentas a todas las necesidades (en la medida de lo posible), ver esas diferencias en cada uno con otras miradas...” (Registro de clase, abril de 2012)

Es decir, en la complejidad de este proceso, **narración y escucha activa** son las claves de Asun para facilitar un movimiento interior y exterior que, partiendo de la experiencia, ponen en juego emociones, vivencias y pensamiento en estado naciente. Ella expresa que no se trata simplemente de contar sus experiencias, sino de que, poco a poco, vayan aprendiendo a nombrar “desde sí” y en relación al otro, a escuchar y escucharse, a crear pasajes entre su mundo interior y la realidad educativa, y que comprendan que la realidad no está afuera, la realidad de su ser educador o educadora se juega en el “aquí y

ahora” del aula de formación. En definitiva, estos son los propósitos que guían a Asun intentando provocar una experiencia de relación con el saber en la que cada estudiante se enfrenta con los enigmas de la existencia y su pregunta por el ser docente. Un saber corporeizado que da volumen y movimiento a la palabra, conectándola con su origen. Una práctica viva de lo simbólico.

-En el **tercer momento**, a partir de los hilos de sentido, núcleos y claves de significación que han surgido de su relación pensante con la experiencia, Asun propone *tender puentes entre este saber de la experiencia y el conocimiento disciplinar formalizado*. Este pasaje es gradual y lento, se abre una búsqueda en primera persona que tiene instancias en pequeños grupos, pero siempre acompañando sus resonancias y reflexiones en la escritura personal del diario. Pasaje, travesía que se inicia con lecturas de textos reflexivos más ligados a la experiencia y narrados en primera persona, y luego a textos teóricos más formalizados en las disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Asun sostiene que en este momento la búsqueda se orienta desde los *saberes de experiencia* que emergen en la conversación grupal a la *teoría*, para indagarla, tensionarla, y ver qué de ella es posible recuperar para volver a pensar esos saberes de la experiencia, para re-significar nuestros modos de pensar, para re-formular nuestros interrogantes e inquietudes iniciales, encontrar nuevos lazos entre sus hilos sueltos, anudar nuevos sentidos, desanudar conflictos de perspectivas...

Es un trabajo difícil, no exento de resistencias, sobre todo cuando los y las estudiantes están tan implicados en las resonancias de la vivencia, lo cual les dificulta ver y establecer relaciones con el “conocimiento otro” conocimiento formalizado. He observado que pocos estudiantes hacen las lecturas como deberes que Asun proponía para los siguientes encuentros; así avanzando en el calendario de clases, plantea el trabajo de lectura en el aula en subgrupos:

Entre la sexta y novena clase, Asun inicia las sesiones haciendo una recapitulación donde transparenta los núcleos que van emergiendo y cómo se resignifican a partir de incluir nuevas experiencias desde el trabajo con sus prácticas en las escuelas, el documental del maestro japonés “Pensando en los demás”, los textos testimoniales, y propone trabajos en pequeños grupos con los textos teóricos.

En la décima clase Asun organiza trabajos en subgrupos, retomando las lecturas previas y los núcleos problemáticos que han surgido de las conversaciones sobre las experiencias vividas, y les solicita: *“identificar párrafos o frases significativas en los textos de Carlos Skliar ‘Fragmentos de alteridad’, Nuria Pérez de Lara ‘Discapacidad de la normalidad’, Cristina Mecenero ‘Cerca del comienzo’, y de aquellos autores que ustedes recuperan de otras asignaturas como Sociología, Pedagogía, Psicología. Ver qué pistas, qué orientaciones encuentran en estos párrafos para pensar y pensarse como educadoras en esas situaciones concretas donde se expresan estos núcleos problemáticos. Y luego llevar estos intercambios grupales a una reflexión en su diario personal.”* (Registro de clase, mayo 2012).

Asun me explica que, a partir del diálogo, la pregunta y la escritura, se propone en este momento orientar la búsqueda de los propios criterios de significación, poniendo en tensión aquellos que se sustentan en el sentido común, en prejuicios no cuestionados hasta el momento, pero sin recurrir de modo abstracto y aplicacionista al conocimiento teórico, sino que intenta generar una relación de interioridad con el mismo en cada estudiante, desde la particular interrogación que en la propia experiencia se hace al saber de los especialistas que visitan las aulas, y de los textos teóricos que disponen.

-El ciclo del curso da lugar al **Cuarto momento o re-inicio del proceso**, con apertura de nuevas preguntas entre el saber y el no-

saber. Otros caminos de búsqueda, de nuevo el retorno a la experiencia pero ya enriquecida con lo que han compartido, y la conciencia del propio proceso de relación con el saber.

IV. 1.6. Ponerse en juego en la relación educativa

En el transcurso de los momentos compartidos con Asun, se me ha revelado un conjunto de aspectos o dimensiones que caracterizan sus prácticas docentes, y acerca de las cuales hemos conversado en nuestros encuentros. Cualidades que puedo vincular a su trayectoria vital expuesta al inicio.

Me refiero a aquellas “cualidades” que sostienen y orientan su quehacer como docente formadora, y se expresan tanto en la estructura de tareas académicas como en la atmósfera de intercambios y relaciones intersubjetivas que promueve en el aula. Cualidades que se manifiestan de modo recurrente en sus clases, no como repetición mecánica, sino que se re-editan, se re-crean con nuevos matices en cada situación singular, matices que van marcando su modo de ser, hacer, estar y pensar en el aula de formación. Ese modo propio y personal de asumir la enseñanza engarza en saberes y disposiciones, y me revela una potencialidad pedagógica que vale la pena explorar con ella, en tanto configura un tiempo y un espacio para que los y las estudiantes vivencien las preguntas por el sentido que los orienta a ser maestros y maestras.

Concretamente, me sorprende el modo en que Asun relaciona **experiencia** con **palabra** y **pensamiento** en ciertos momentos de sus clases: al inicio -lo que yo denomino “recapitulaciones”-, o en el transcurso de los relatos de experiencia de los estudiantes, o cuando dialogan acerca de las resonancias de las experiencias presentadas en los diversos recursos (películas, las prácticas, visitas, etc.).

En las recapitulaciones, muestra a los y las estudiantes el punto en el que se encuentran en el proceso del curso, y expresa el propósito de este recorrido como horizonte de sentido. Ya en la tercera clase, inicia retomando este recorrido y expresa:

“Tal como dije el primer día, y ahora lo veremos en las Prácticas, tenemos un encargo, un trabajo difícil como Maestras de Infantil. En el sentido de que cada una le va tener que dar una manera particular de ser maestras, y va tener que encontrar una manera de reflexionar sobre su práctica, adquirir un saber, porque la experiencia sola no sirve, una persona puede tener 40 años dando clase pero si no lo ha reflexionado, si no ha sacado de allí unas ideas y orientaciones entonces no le habrá servido esa experiencia... entonces hacemos este tipo de trabajos aquí en las clases para poder encontrar esa manera propia cada una, a partir de las reflexiones que hacemos y del saber que sacamos, de los significados que les damos a esas experiencias como maestras, y a partir de ahí dialogar con lo que dicen los expertos de Educación Inclusiva... Es decir, hay como un puente que cada una tiene que crear entre sus experiencias, las reflexiones y el saber que se sacan de esas experiencias, el saber de otras personas que vendrán aquí a las clases y las prácticas que haréis, y el saber de los textos más teóricos...

Entonces, lo digo para situarnos, ahora estamos en ese momento en que hemos puesto en juego algunas experiencias, hemos visto algunas películas, hemos reflexionado sobre experiencias propias, entonces ahora vamos a intentar darle un cierto significado, qué podemos sacar de aquí como saber que nos pueda servir como maestras...

Esto lo digo, un poco para enmarcar, pues no se trata solamente de decir y expresar cada una las experiencias

que tiene, se trata también de llevarlas un poquito más allá y ver qué nos aportan estas experiencias de cara a que vamos a ser maestras, ¿no?....

Posteriormente, en la cuarta clase, luego de un momento gestional donde da indicaciones de las diversas actividades y recursos que se van integrando Asun señala:

“la propuesta de hoy es en grupo espontáneo. Para enmarcar el trabajo que os propongo quería decir dos cosas: la película “Hoy empieza todo” es un poco la metáfora de la filosofía de esta asignatura, porque presenta un maestro, en su lugar de maestro en un contexto con una serie de dificultades, la asignatura Teoría y Práctica de Educación Inclusiva intenta ver cuál es el lugar del maestro y qué prácticas educativas tanto con los niños como en relación con la comunidad promovemos para que se produzca esa “inclusión”. Este es el objetivo, ¿lo veis en la película?”. (Registro de clase, marzo de 2012) .

Yo percibo que estas recapitulaciones, recurrentes en casi todas sus clases, favorecen a los y las estudiantes el tomar conciencia de la complejidad del proceso y de los temas que van emergiendo, Asun muestra con su propio ejemplo cómo pone palabra a la experiencia, cómo retoma las experiencias de los estudiantes y las relaciona con las experiencias presentadas en los diversos recursos (películas, textos, visitas, prácticas), y en ese transparentar el proceso, a su vez, explicita con cuidado ético que esa es “su palabra y su interpretación”, pero, desde mi visión, lo hace a modo de “préstamo de conciencia” como diría Bruner, para ubicar a los estudiantes en el sentido de la actividad en el marco de su propuesta global, y no quedar pegados a los contenidos anecdóticos, sino trascenderlos en búsqueda su potencialidad pedagógica .

En el devenir de las diversas actividades, Asun va tejiendo un entramado casi artesanal, donde conjuga los diversos relatos y muestra

el hilo de sentido en la creación de un nuevo relato en la clase, en algunos momentos pone palabra a los distintos temas o problemáticas que surgen de las experiencias compartidas para pensar-se como maestros en relación a las mismas:

“quiero señalar distintos niveles de compromiso, y distintas realidades sociales, creo que la película lo plantea y aunque aquí en la clase, desde mi perspectiva lo que yo escucho que ustedes plantean de sus Prácticas, es una cierta realidad social de momento no tan conflictiva como plantea la película...-aunque ahora se viene una crisis fuerte-, pero de momento...pero sí que podemos plantear algunas cosas de lo que habéis dicho vosotros y un poco el paralelismo con la película, que era lo que me proponía yo hoy...: hay una cuestión que vosotros planteáis como importante, el hecho de que hubiera una buena relación Escuela con la Familia (...) Hemos visto también que esa manera en cómo cada uno entra al contexto educativo es distinta para la experiencia de cada uno, puede haber quien entre al contexto educativo, y me estoy refiriendo al niño o niña concreta, y por su historia personal, su situación, su contexto familiar etc., responda -como explicaba Jessica y alguna de ustedes- responda mal, mal para su bienestar... no hay mal ni bien no estoy juzgando, simplemente que no se encuentre bien, que su pertenencia dentro del ámbito educativo no se resuelva bien, y que vomite, llore o deje de controlar esfínteres... hay multitud de respuestas que muestran que esa criatura ese paso de un contexto a otro le ha generado una serie de conflictos... entonces qué hace la Institución cerrada, ligada al poder?... bueno no cree a la niña, utiliza a una compañera como policía (refiere a experiencia de Jessica)

En otra oportunidad, Asun explicita sus acciones y decisiones, ejemplifica con sus actos:

“Ustedes ayer conversaban y yo me mantuve en silencio, por qué no dije nada? porque en una conversación se va tejiendo hilando algo, hay una escucha, nos escuchamos, y no decimos algo para defender algo, que sería el debate, (...). Escucha para estar atento, disponible para ver qué te llega del otro y tú para complementar, ... por lo tanto hay momentos de palabra y momentos de silencio, pero siempre hay una escucha activa, a cada uno le va sugiriendo cosas, y en esa conversación estamos tratando de construir el relato de la Clase y cada una tenemos nuestros propios relatos y estamos intentando engarzar con los relatos de otros, y elaborar algo conjunto...”

Hago hincapié en esto porque en la Escuela también esto sucederá a vosotras con los niños, y si recuerdan la imagen de la película: el maestro estaba con los nenes y conversaban, se escuchaban...” (Registro de clase, abril de 2012).

En otros momentos, pone palabra para pensar sobre el propio proceso del grupo, las dificultades iniciales por escuchar-se y despojar-se de exigencias institucionales y crear un tiempo y un clima para dar lugar al pensamiento de la experiencia:

“el poner palabras a las experiencias nos ayuda a ver con otros ojos esas experiencias aquí y ahora, cómo podemos escucharnos, con escucha activa y cómo relacionarnos en este grupo... En la primera parte de la clase la preocupación de ustedes focalizó en la tarea, el deber, la evaluación, en la entrega del diario...estamos en una institución con sus reglas, primó eso, y no cómo desde nosotros lo vamos a hacer, pero poco a poco lo fuimos viendo, venimos aquí a que nos acompañen, a aprender a escucharnos...”. (Registro de clase, marzo 2012)

Me llama la atención el modo en que Asun muestra este pasaje de la *vivencia-experiencia-pensamiento-saber y conocimiento*. En ese juego crea un meta-relato de la clase, da pistas a los y las estudiantes acerca de cómo ella transita este pasaje, re-vela la relación entre el contenido y su posición frente a él, y la forma metodológica de abordarlo: desde la experiencia de los propios estudiantes y los diversos recursos que incorpora, su secuencia y progresión, el respeto por los tiempos subjetivos y las historias personales, la apertura y la confianza, su actitud reflexiva, sus cuidados éticos para poner en el centro otro modo de vivenciar y pensar en la clase las relaciones educativas.

Me sorprende también su capacidad para coordinar un grupo tan numeroso donde la narración de la propia experiencia pone en juego la propia subjetividad y todo lo que ello moviliza en relación a qué es de la esfera de lo público y qué de lo privado. La manera en que Asun recibe todo lo que emerge, su cuidado ético por cada quien, respetando sus tiempos y sus silencios, y el modo en que devuelve la palabra para abrir a nuevas reflexiones, a través de la pregunta, el contraejemplo, o el uso de la palabra del otro y la otra para enlazar con sus propias palabras: *“esto es mi interpretación, no estoy evaluando, por favor no crean que esto es un bien o un mal, es simplemente para pensar...”*, *“bueno, habría que pensar si esa mamá quiere dejar todo el día al niño en la guardería, cuáles son sus circunstancias..., porque culpable o no culpable..., habría mucho que reflexionar en cada caso concreto...”*.

Fundamentalmente quiero destacar en Asun su manera de ser, hacer y estar en relación en el aula. Es decir su presencia, su estar ahí y la forma de ponerse en juego.

Aún en los conflictos y abismos que supone sostener una propuesta desde la narración de las propias experiencias, sus clases no derivan a la catarsis, por el contrario, ella no desliza el eje de su tarea: la enseñanza de la enseñanza. Asun asume su lugar de formadora de educadores y educadoras, y desde él recupera y encauza las problemáticas que surgen de la narración, mantiene la centralidad del

contenido y los propósitos de su propuesta para pensar y abrir nuevas preguntas sobre el “ser maestro”. Esta cualidad fundamental, que de alguna manera contiene a las demás, me interesa explorar en su potencialidad pedagógica.

IV. 1.7. Preguntas que nacen de este proceso vivido en el aula de Asun

Tal como había expuesto en el sentido de una formación que se sostiene en la experiencia, en las aulas universitarias se nos presenta la paradoja de proponer a los estudiantes que se asuman como sujetos de transformación de sí, haciendo propia la pregunta por las cuestiones de su historia personal y escolar que los relaciona con el mundo educativo y los vincula con el ser docente. Es decir, qué sentidos otorgan cada uno de ellos y ellas a ser maestro/a, a entrar en relación con niñas y niños, con otros docentes, por lo tanto la necesidad de un estilo propio y que parta de sí en su lugar de maestros/as. En la relación con las familias, con los saberes y experiencias que se despliegan en el acto educativo.

Estas paradojas y resistencia las he podido vivir y re-pensar en el acompañamiento de Asun. Más adelante seguiré profundizando en ello.

He hablado de que a menudo me parecía un poco recurrente y lento el proceso en el aula con Asun, pero también creo que el tiempo subjetivo, el que deja huella requiere de un ritmo lento y diverso. Un tiempo y un espacio para que puedan transitar ese viaje desde sí para ir más allá. Para no quedarse apegados a sus vivencias y anécdotas, para “hacer experiencia” acompañada de pensamiento que abra el espacio que incorpore al otro y lo otro. Para abrirse a la alteridad. Para ampliar su mundo“. Considero que esta relación entre experiencia y subjetividad es un núcleo potente para abordar en la formación de maestros, para propiciar esta travesía de ida y vuelta, de extrañamiento y retorno sobre sí en nuestros estudiantes. Pensar la enseñanza del

oficio requiere que estemos dispuestos a que nuestra tarea se configure con las cualidades de la experiencia, esto es, que el espacio educativo sea un lugar para que suceda esta travesía en estudiantes y profesores, como he explicitado anteriormente.

Sin embargo, cabe advertir el riesgo que conlleva sostener estas propuestas, riesgo que atañe a los contextos escolarizados, desde la necesidad que tenemos de respuestas cerradas, de caminos trillados, de lugares fijos, de significados unívocos.

La pregunta por el sentido es crucial en este espacio formativo de educación inclusiva porque acoger la diversidad en el aula requiere de una apertura y una disposición al encuentro, con uno mismo y sus limitaciones y también con la diferencia irreductible del otro. Requiere de una nueva narrativa educativa.

IV. 2. Acompañar y Escuchar en la formación de maestros y maestras: un juego artesanal de subjetividades en relación

IV. 2.1. Presentación inicial de Montse

Montse desarrolla su práctica docente en la Facultad de Formación del Profesorado de la UB⁶⁹, en el grado de Educación Primaria. Tiene también una vasta experiencia en formación permanente como asesora pedagógica en escuelas primarias sobre elaboración de proyectos de trabajo.

Es una mujer de mediana edad, madre de dos jóvenes varones. De actitud reservada, tranquila y cauta, pero con un gran movimiento interior que se manifiesta en sus intervenciones en el grupo de investigación y reflexión ESFERA.

⁶⁹ Cabe recordar que al momento de compartir nuestra experiencia investigativa Curso 2012-2013, Montse se desempeñaba en la Facultad de Formación del Profesorado, actualmente Facultad de Educación. Montse se ha Jubilado en 2015.

Nació en Catalunya, de pequeña vivió en Piera, un pueblo cercano a Barcelona donde su padre tenía una fábrica de ladrillos. Es la segunda hija de cuatro hermanos, dos varones y dos mujeres. Los primeros años de escolarización los cursó en el pueblo, en una escuela de monjas, donde recibió una formación tradicional: “*cada niña con su pupitre, su tintero y pluma*” expresa enfáticamente Montse. En ese, su primer espacio escolar, las niñas y niños se mantenían separados en grupos diferenciados. La formación religiosa católica acompañaba el desarrollo del currículum oficial, a la vez que se daba mucha importancia a los trabajos manuales. Montse me cuenta que estos cursos de manualidades se desarrollaban simultáneamente a las clases de lengua, matemáticas o ciencias, y ella se apuntaba en artesanías de cuero, repujado y relieve, donde disfrutaba mucho. También hacía música y solfeo.

Conforme iban creciendo los cuatros hermanos, sus padres decidieron mudarse a Barcelona, buscando una formación más amplia para sus hijos e hijas. Su padre continuaría viajando a Piera cada día. Una tía aconsejó a sus padres que la mejor escuela para ellos era la Isabel de Villena, donde Montse con diez años ingresó para completar su escolaridad primaria y secundaria. La escuela se definía como escuela catalana, políticamente antifranquista en plena dictadura. Defendía la identidad y la cultura catalana con un proyecto escolar muy transgresor, diferente al resto de las escuelas; pero a la vez se adaptaba o pactaba con ciertas exigencias políticas del momento. Así, aunque la escuela tenía dos edificios (uno para niñas y el otro para niños, según las regulaciones franquistas), ambos se comunicaban por los patios. Esto facilitaba que los grupos de alumnos no se diferenciaran por sexo, cursando todos juntos en las mismas aulas, aunque estuviese prohibido.

Señala que desde pequeña ha vivido y ha sentido cómo les enseñaban a disimular cuando aparecía el Inspector a supervisar, - y destaca: “*en aquellos tiempos siempre eran hombres*”- . Cuenta que: “*ante la visita del Inspector, nos habíamos adaptado a un simulacro muy rápido, con*

la señal de un timbre, a cambiarnos las chicas al edificio de chicas y los chicos al edificio de chicos". (Conversación con Montse, diciembre de 2012).

Otro aspecto de simulación que aprendieron, era cambiar de lengua: *"nosotros –dice Montse- hacíamos toda la enseñanza oral-verbal en catalán, aunque el escrito era en castellano, pero cuando venía el Inspector nosotros cambiábamos y utilizábamos el castellano como si fuera la lengua vehicular, cuando en realidad era el catalán."*

Menciona, además, que aprendían de memoria una asignatura obligatoria del currículum oficial "Formación del Espíritu Nacional", cuyos preceptos debían repetir cuando el Inspector les tomaba examen oral; preceptos que condensaban los valores éticos y sociales del pensamiento franquista.

Paralelamente, la directora de la escuela Carme Sarrallonga impulsaba la cultura catalana. Ella integraba un grupo cultural muy fuerte, que tenía una compañía teatral llamada "Adrià Gual", de la que formaban parte muchos profesores: *"llevaban a todos los alumnos a los estrenos de la compañía, veíamos de primera mano las obras de Salvador Espriu⁷⁰... También la directora potenciaba otras actividades, a pesar de que era una época tan limitada culturalmente. Una vez por mes nos llevaban a los ciclos de conciertos para escuelas del Palau de la Música, llamados "La juventud musical". Entonces recuerdo que tanto el concierto como el teatro estaban muy presentes en nuestra formación, junto con esta idea de transgresión o posicionamiento contra la dictadura franquista". (Conversación con Montse, diciembre de 2012).*

Al momento de entrar a la universidad, Montse podía elegir entre la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), coincidiendo con su primer año de funcionamiento, y la Universidad de Barcelona (UB). Ya tenía claro que quería estudiar Pedagogía, decidió matricularse en la UAB con un grupo de amigas, pues le hacía ilusión la propuesta de una nueva universidad catalana con un profesorado reconocido. En aquella

⁷⁰ Salvador Espriu (1913-1985) poeta, dramaturgo y novelista catalán que escribía sus obras en lengua catalana.

época el plan de estudios en ambas universidades constaba de 3 cursos comunes de Filosofía y Letras y luego 2 cursos de la especialidad. Al momento de optar la especialidad, en la UAB no se ofertó Pedagogía, por lo cual Montse cursó Psicología, pues le pareció lo más cercano a sus inquietudes, aunque reconoce que la propuesta estaba muy influenciada por la psicología de perspectiva conductista. Destaca por ello, que la formación básica psicológica que recibió la ayudó más a reconocer aquello que no pensaba incluir en su desarrollo profesional, que aquello a lo que realmente ella adhería como posicionamiento para su formación.

A pesar de esto, recuerda que disfrutó sus años de estudios universitarios por la trama de relaciones y amistades que hizo y que aún conserva, y por el acogedor espacio en San Cugat y luego en Bellaterra.

Analizar y reflexionar sobre la biografía escolar de Montse, me permite vincular algunas escenas de su relato con los hilos de sentido que se reeditan en el desarrollo de sus clases universitarias. Esto me posibilita como investigadora realizar una primera aproximación a su ser y estar como mujer y docente en el aula de formación del profesorado.

Durante una de nuestras conversaciones, y a partir de mi asombro acerca de cómo ella, ya desde pequeña, había tenido experiencias para pensar diferente a lo dado, Montse responde: *“sí, yo me doy cuenta ahora. Siempre fui una niña “normalita”, no me ha gustado destacarme en nada... pero debo haber tenido mi polvito de diferencia. Recuerdo que cuando yo terminaba la escuela, me escapaba y me iba a estos barrancos...porque Piera es un pueblo muy largo y estrecho, tiene dos barrancos de lado a lado de tierra roja, arcilla, y a mí me gustaba estar allí sola. Trepaba y bajaba como si fueran toboganes pues tenían una pendiente muy pronunciada. Y me acuerdo que mis padres me buscaban y siempre me encontraban allí... Yo no sé si necesitaba mi espacio de soledad, porque ¡estaba sola con la naturaleza!, y a la vez, cerca de algo vinculado con mi padre porque él*

sacaba la arcilla de estos barrancos para fabricar ladrillos. Otras veces me iba y estaba con mi padre en la fábrica... él me daba un trozo de barro para que yo jugase mientras él trabajaba. No sé, como algo de la tierra que quizás he ido arrastrando de otras formas, quizás para sostenerme a pesar de la diferencia y la adversidad, como por ejemplo, ya en la universidad al tener que hacer toda la carrera desde una perspectiva que yo no adhería, y pasar los exámenes de Skinner estudiando cantidad de libros...". (Conversación con Montse, marzo de 2013).

Escuchar a Montse me permitió ver, como si de una película se tratara, una sucesión de escenas de su vida escolar que se enlazaban con las imágenes de la profesora que he observado en las aulas de formación. Así, vi la imagen de la pequeña niña jugando y amasando el barro, a una pequeña Montse disfrutando de sus artesanías de repujado en cuero. Imágenes, todas, que se entrelazan con las vivencias en la escuela Isabel de Villena, donde aprendió a resistir y simular frente a las adversidades y el control de la dictadura. Simulación y disimulo para crear y defender sus espacios de libertad en aquella escuela que le brindó una apertura cultural y la posibilidad de vivenciar con sus profesoras la enseñanza y aprendizajes de saberes, pensamientos y autores no prescritos en el currículum oficial, pero que respondían a sus inquietudes. Percibo que esta experiencia de transgresión y diferencia fue forjando en Montse, unas aptitudes y cualidades para sostenerse en el cursado de una carrera que no fue su primera opción –pues, hubiera querido cursar Pedagogía– y desde una perspectiva psicológica a la que no adhería, el conductismo. Capacidades y disposiciones que pone en juego en sus inicios profesionales durante sus últimos años de carrera, cuando comienza a trabajar en una escuela de educación especial complementando las funciones de la tutora a través de la ayuda a niños y niñas, en lo que en aquel momento llamaban “re-educaciones”. Cuando se gradúa, continúa allí a jornada completa, pero acompañando ahora también a alumnos de otras escuelas ordinarias que necesitaban “re-educación”. Gracias a

esta experiencia, le proponen trabajar en una escuela catalana que en aquellos momentos funcionaba como cooperativa de padres y madres, y que formaba parte del colectivo CEPEC⁷¹, en esta escuela se desempeña en una plaza de psicóloga cumpliendo las funciones de psicopedagoga. A los inicios de esta función, continuaba con la modalidad de trabajo de la anterior psicóloga, que consistía en sacar del aula a aquellos niños o niñas que los tutores señalaban como con necesidades de atención especial y trabajar con ellos en su despacho. Poco a poco Montse va introduciendo la diferencia con lo dado y comenta: *“les fui planteando a cada tutor y tutora la posibilidad de entrar y estar yo en el aula acompañando a estos alumnos y alumnas con necesidades especiales, y luego progresivamente, si yo podía acompañar a todos los alumnos haciendo un trabajo más colaborativo con cada tutor y tutora. Este proceso se fue construyendo y llegó un momento que yo entraba a todas las aulas y hacía este acompañamiento.”* (Conversación con Montse, diciembre de 2012).

A su vez, Montse relata que el equipo docente de Infantil decide revisar y repensar los modos de enseñar a leer y escribir: *“entonces iniciamos un proceso de cambio, repensando el método global y analítico que ya trabajaban, incorporando la perspectiva constructivista. Yo ya formaba parte de un equipo de investigación que lideraba Ana Teberosky en el ICE de la UB⁷², y yo hacía puentes entre la investigación realizada con Ana y los procesos de cambio que íbamos construyendo en la escuela.”* (Conversación con Montse, diciembre de 2012).

El equipo de maestros y maestras de primaria, ante los cambios evidenciados en Infantil, le proponen la posibilidad de replantear el currículum del área Conocimiento del medio social y natural, buscando una alternativa a los centros de interés que venían desarrollando, explorando, así, otras maneras de integrar el currículum. A instancias de Montse deciden convocar un asesor externo a la escuela, Fernando Hernández, profesor del ICE de la UB con experiencia en perspectivas

⁷¹ CEPEC: Colectivo de Escuelas por la Escuela Pública Catalana. Posteriormente ya en el período democrático, muchas de estas escuelas se integraron a la red pública.

⁷² Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona

de currículum integrado: *“así empezamos a construir él desde fuera, y yo desde dentro y todo el profesorado, todo el proceso de cambio curricular a partir de los Proyectos de trabajo”*.⁷³

En estas escenas de sus primeras prácticas profesionales, puedo percibir esas disposiciones en Montse para pensar y actuar diferente, para resistir a lo dado, para imaginar, proyectar y diseñar otra realidad posible, como espacio de libertad; la veo como artesana modelando su arcilla, como cuando jugaba en la fábrica de su padre, la veo en su escuela Isabel de Villena que le dio las primeras experiencias de transgresión a lo dado, y en estas primeras prácticas profesionales ya incursiona como asesora pedagógica construyendo, diseñando, un modo personal de asesorar como acompañamiento para pensar y actuar. Estas líneas de sentido son las que también cobran presencia en sus clases del profesorado.

Montse relata que posteriormente dejó la escuela y se dedicó a la formación permanente del profesorado desde la asesoría durante un largo período de diez años. Luego se presentó a una plaza de profesora asociada en la UB, continuando como asesora psicopedagógica externa vinculada a dos instituciones, el IMEB⁷⁴ y los ICE de las universidades catalanas (UB. UAB. UPC)⁷⁵.

⁷³Hernández, F. y Ventura, M. (2008): La Organización del Currículum por Proyectos de Trabajo. Barcelona: Octaedro. **“La perspectiva educativa de proyectos de trabajo** se considera una estrategia para replantear las relaciones pedagógicas y cuestionar el currículum por materias y la relación entre información, conocimiento y saber. Se realiza un proceso de investigación, donde se buscan y seleccionan diferentes fuentes de información; se establecen criterios de ordenación e interpretación de las fuentes; se incluyen dudas y preguntas de los estudiantes; se establecen relaciones con problemas, se representa el proceso de conocimiento que se ha seguido; tiene presente el análisis y autoexploración de ideas y creencias; conecta los contenidos conceptuales clave del currículum con el conocimiento experiencial; trata diferentes formas de buscar y analizar situaciones problemáticas. Sitúa el diálogo como motor de aprendizaje, tiene presente la escucha docente interpretativa y resalta la importancia de la complejidad y problematización para poder comprender el mundo y las personas. Favorece la creación de un tejido de deseos e interrogantes que potencian las relaciones entre las personas con los saberes y los conocimientos.”

⁷⁴ Instituto Municipal de Educación de Barcelona

⁷⁵ Institutos de Ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona, de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad Politécnica de Catalunya.

En la UB hizo otras oposiciones hasta llegar a ser colaboradora doctora permanente, su cargo actual⁷⁶.

Alude que mientras estaba como profesora en la UB y como asesora en el IMEB, un grupo de maestros de la escuela cooperativa de CEPEC donde había trabajado, le propusieron formar un grupo voluntario de formación permanente, pero fuera de la escuela. Junto con el asesor externo del ICE Fernando Hernández, Montse y los maestros y maestras construyeron un equipo, que aún tiene continuidad, donde se trabaja la formación y reflexión en la perspectiva educativa de proyectos de trabajo.

Menciona que desde hace unos años se está formando en la perspectiva Psicoanálisis Relacional⁷⁷, y que integra y coordina como

⁷⁶ Cargo en el que se desempeña Montse en la UB al momento de nuestra relación investigativa durante los años 2012, 2013 y 2014. En 2015 Montse se jubila en ese cargo.

⁷⁷ En nuestra conversación, le pregunto a Montse por la diferencia y especificidad del **Psicoanálisis Relacional**, ella responde: “es una perspectiva que revisa, repiensa y cuestiona las ideas o pilares básicos del psicoanálisis clásico de Freud, y propone algunos cambios. Yo encuentro bastantes conexiones entre estos cambios y lo que estamos reflexionando en ESFERA acerca del saber de la experiencia y de la alteridad. Hay un cambio muy importante en la **relación terapeuta-paciente**, donde el terapeuta ya no es una figura neutral que mira desde fuera al otro, sino que acompaña y guía en un proceso de exploración y cambio, el terapeuta ya no es el experto externo sino que es la persona que siente lo que el otro siente. En el diálogo que establece con el paciente, el terapeuta se implica en la relación con el otro, es consciente de las resonancias de las problemáticas del otro en su propia subjetividad, y reconoce que forma parte del proceso de análisis. Es una perspectiva clínica que se está desarrollando en diversos países, con grupos representativos en Boston, Roma, también en España. Donna Orange, una psicóloga referente en el grupo de Boston, explica este cambio desde la perspectiva filosófica de Paul Ricoeur, y su visión acerca de la actitud de confianza. D. Orange sostiene que la perspectiva relacional intenta crear un espacio de confianza en la relación terapeuta-paciente, mientras que el Psicoanálisis tradicional se basa más en una actitud de sospecha del terapeuta como experto externo. Entonces el psicoanálisis relacional repiensa esta actitud, y propone crear este espacio de confianza, inspirado en aportes de Ricoeur. También hay mucha inspiración en la *Hermenéutica de Gadamer* desde la necesidad de interpretar y comprender al otro y su experiencia.”

Según Rosa Velasco Fraile esta perspectiva reúne “un conjunto de desarrollos teóricos, técnicos y clínicos, contribuyendo a la evolución de la terapia psicoanalítica hacia una forma que explica la dinámica intrapsíquica en su ámbito natural de origen y desarrollo: la intersubjetividad. (...). Desde el Psicoanálisis relacional, la empatía es central en el proceso terapéutico. El analista privilegia la empatía sobre cualquier otro concepto para entender los modos de relación de su paciente. Considerando lo que sucede en el plano consciente, pero sobretodo en la recreación inconsciente de las matrices relacionales que determinan tanto a analista como a paciente en la compleja relación que ambos experimentan.

Un principio fundamental del modelo relacional es el de mutualidad. Mutualidad es un proceso psicodinámico, que aporta Ferenczi, S. (y que recientemente L. Aron ha desarrollado), en el que paciente y analista están mutuamente regulados o

co-terapeuta junto a otro psicólogo, un grupo terapéutico desde esta perspectiva.

En el transcurso de la conversación, le expreso a Montse mi percepción de su trayectoria, donde a pesar de desear ser pedagoga, desde la psicología fue buscando siempre sus caminos en lo educativo. Montse me mira reflexivamente y relata otra escena infantil: *“... sí, cuando era pequeña, por circunstancias familiares, mis padres decidían que yo fuese a pasar unas temporadas con mis abuelos en la masía rural. Entonces como no iba a la escuela en esos períodos, sí que me acuerdo que arrastraba todos mis muñecos y muñecas, todavía conservo una, y las ponía a todas como si fuera una clase y yo hacía de maestra. En la masía tenía un rinconcito debajo de la escalera, y con mis seis años, allí me ponía a hacer de maestra... Sí que tenía algo ya que me gustaba... y recuerdo que mis abuelos y mis tíos me miraban desde arriba, por el agujero de la escalera, y les hacía mucha gracia verme jugar a la maestra...”* (...) *“Yo creo que me armé yo sola, muchas veces sola, y luego también necesitando mucho a los demás, reclamaba a otros, pero desde mí. Luego cuando hice psicoanálisis, vi que de pequeña ya tenía esta necesidad de hacer algo que me sostuviera a mí, y esto ya formaba parte de mi identidad (...). Si vamos a mi proyecto docente, yo veo que esta pequeña diferencia mía de alguna forma me ha hecho plantear la necesidad de acercarme a la diferencia y a la subjetividad de los demás. Y sí que tanto en la*

mutuamente influidos cada uno con el otro, consciente e inconscientemente. Esta regulación mutua, origina sentimientos, pensamientos, y acciones. El análisis es una interacción entre dos personalidades, cada una con su propio gradiente saludable y con su propia dinámica patológica. Así la clásica autoridad del analista se transforma en una respetuosa exploración de una realidad conjunta, dando lugar a significados mutuos que el analista y el paciente van co-construyendo. Aunque no son iguales, ya que el analista contribuye predominantemente con una actitud empática y el analizado con una disposición a ser empáticamente comprendido. En la práctica psicoanalítica relacional, la subjetividad del analista y su implicación personal juega un destacado papel en el tratamiento. El analista relacional no funciona como una pantalla blanca en la que se proyectan los contenidos mentales del paciente sino como un atento observador intensamente comprometido emocionalmente con su paciente.” Velasco, R. (2009). ¿Qué es el Psicoanálisis Relacional? *Clínica e Investigación Relacional*, 3 (1): 58-67.

[<http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/CEIRPortada/tabid/216/Default.aspx>] [ISSN 1988-2939]

formación permanente como en los espacios de aula aquí en la universidad, trato de crear esta posibilidad de que cada uno mire su propia subjetividad y se entretenga un poco en la reflexión sobre esta diferencia". (Conversación con Montse, marzo de 2013).

A través del relato sentido y sincero de Montse vuelvo a retornar a sus clases. Imaginación, naturaleza, soledad, modos de vivir, de pensar, de jugar y hacer como si...es maestra. Actuar diferente, resistir a lo dado, proyectar y diseñar otra realidad que sí es posible. Fuentes de experiencia y saber para acompañar a sus estudiantes en este largo camino de reconstrucción personal de una identidad, que quizás como la de ella tiene claros-oscuros, pero donde la libertad personal hace que el camino transcurrido fuera un sendero elegido.

V. 2.2. El encuentro CON MONTSE

El primer contacto con Montse tiene lugar con mi ingreso al grupo de reflexión y autoformación ESFERA en el cual se está iniciando un nuevo proyecto de investigación, de modo que mis inquietudes por profundizar en la formación de educadores, encontraron un ámbito fértil de intercambio; así fue tomando cuerpo mi proyecto de doctorado. Mi trabajo de campo se inicia casi sin darme cuenta con mi ingreso al grupo, allí empiezo a percibir las conexiones entre las prácticas docentes y los saberes de las profesoras formadoras y sus modos de llevar sus preocupaciones e inquietudes al grupo. Con mi director acordamos que Montse podría ser una de las profesoras que reunía las cualidades y atributos para formar parte de mi estudio.

Los primeros días de febrero de 2012 se realiza la reunión de ESFERA que da inicio al proyecto de investigación, yo formaría parte del mismo como observadora participante acompañando las dos profesoras en la fase1: proceso de autoexploración de nuestras claves pedagógicas⁷⁸.

⁷⁸ Claves pedagógicas: hago referencia a los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos que sostienen y orientan la práctica pedagógica en la formación de

Ese primer encuentro con Montse estuvo mediado por la interacción grupal, observé a una mujer distante, cauta, seria. Por mi parte yo me sentía muy movilizada, estaba alegre y expectante, con cierta incertidumbre frente a un grupo con una historia que me precedía y al que tenía que descubrir. Mi cautela hacía que participara desde la prudencia y que fuera la escucha atenta la que primara. Recuerdo que ese día yo viví la primera nevada en Barcelona, y a pesar del frío exterior, en el grupo se generó un clima cálido, de escucha respetuosa y gestos de acogida a las expresiones de cada participante, lo cual posibilitó que, poco a poco, fluyeran los sentidos que cada integrante atribuía al inicio del proceso investigativo.

A causa de la nevada, se habían suspendido las clases en las escuelas, razón por la cual tuve que concurrir a la reunión con mi pequeña hija Caterina⁷⁹. La niña se ubicó en una mesa cercana a la ventana, y allí estuvo dibujando, leyendo y jugando con mi portátil durante toda la jornada. Hasta ese momento, yo no había tenido oportunidad de conversar personalmente con Montse, pero en uno de los intervalos de la reunión, recuerdo que yo estaba charlando con otras becarias y me sorprendió observar que Montse se acercó a la mesa donde estaba Caterina rodeada de hojas y dibujos, apoyó su mano en el hombro de la niña y abrió un diálogo acerca de sus dibujos haciéndole comentarios. Yo intuí que la profesora con ese breve gesto expresó su interés acogiendo a Caterina en ese ambiente “académico”, haciéndole un lugar en esa reunión de adultos en apariencia extraña y ajena para una niña.

En la semana siguiente se concreta en la facultad mi primer encuentro personal con Montse, al finalizar una reunión del DOE me acerco a ella, temerosa y ansiosa, para proponerle formar parte de mi proyecto de investigación doctoral. Intento brevemente contarle mi estudio, desde el

docentes. Es a la vez punto de partida y horizonte de sentido que mantiene en movimiento el ser y el estar pensante en nuestra experiencia educativa.

⁷⁹ El primer año de mi estancia como becaria en la Universidad de Barcelona, viví sola con mi hija Caterina de 10 años; mi marido y Magalí, mi hija de 14 años, se quedaron en Argentina por razones laborales, hasta que pudieron concretar su viaje a BCN en julio de 2012.

lugar de formadora, expreso mis deseos de aprender e indagar **con** ella, y de *acompañarnos* en la búsqueda de los sentidos que orientan nuestras preocupaciones como formadoras de maestros; recuerdo que me invadió la angustia, pues todo lo que había pensado decirle se esfumó de mi mente, entonces traté de expresar mis motivaciones del proyecto desde el placer y la pasión que siento por mi tarea como profesora. Ella me escucha atenta y respetuosamente pero con gesto distante. Su primera aclaración es que sus clases las desarrolla en catalán, y que seguramente esto me iba a dificultar mi comprensión al inicio de mis observaciones, pero de todas maneras me alentó a intentar el ingreso al aula, pues dijo: “el mejor modo de aprender la lengua es con la inmersión cultural”. Ante su advertencia, recuerdo que manifesté que aún tenía dificultades para entender el catalán, pero aceptaba su invitación y desafío. Le solicité los horarios de la asignatura y pregunté cuándo deseaba que yo ingresara al aula, me indica que ya estaba desarrollando las clases, por lo cual sería conveniente que ingresara la semana próxima. Recuerdo que esta situación acrecentó mi sensación de incertidumbre, observé que Montse estaba con cierta prisa por atender otros compromisos, y allí dimos fin a nuestro encuentro, por cierto, más breve de lo que imaginé. En esa circunstancia no atiné a preguntarle por la propuesta de su asignatura y su enfoque o perspectiva, el programa y la bibliografía, y ella tampoco hizo ninguna referencia al respecto.

El primer día de observación, ingreso al aula junto con la profesora, me encuentro con un grupo numeroso de estudiantes de primer año del grado de Educación Primaria, ubicados en hileras de pupitres orientados hacia la pizarra. Montse me presenta en catalán, y me da la palabra; yo les explico en español que soy argentina, becaria Erasmus Mundus del doctorado en educación, desde mi trayectoria como profesora en el Practicum de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), les cuento que me motiva la indagación por los saberes y prácticas en la formación de educadores, por ello acompañaré a Montse y a ellos en este curso, compartiendo la preocupación que nos

convoca a todos: la enseñanza y las relaciones educativas con niñas y niños, y cómo formarnos para ello. Montse da comienzo a la clase, y efectivamente se desarrolló en catalán. Esta primera clase fue muy desestructurante para mí desde mi lugar de investigadora, pues significó una ruptura con mis prácticas previas como observadora – registradora. Montse exponía la perspectiva de currículum integrado (en adelante CI) con filminas, yo intentaba escuchar y mirar el Power Point en catalán, quería registrar lo que se decía y se vivía en la clase, pero no podía seguir la textualidad de la misma. Recuerdo que estaba preocupada por las singularidades de un contexto universitario nuevo para mí, y temía no llegar a captar los sentidos y significados que se entrecruzaban en el aula y a la vez registrarlos (lo cual suponía un esfuerzo de traducir en la inmediatez desde la oralidad en catalán a mi escritura en castellano).

Al finalizar la clase Montse me invita a hacer algún comentario, yo relaté algunas experiencias que mis hijas habían tenido en su escuela de Argentina, en primaria y en secundaria, en la cual se trabaja con la modalidad de CI. Recuerdo que narré dos experiencias muy significativas, expresando cómo yo percibía en mis hijas el cambio de actitud en su relación con los contenidos, en sus modos de pensar, la motivación y los deseos que las movían, y cómo la escuela implicaba a toda la comunidad educativa en los proyectos. Los estudiantes me escuchaban atentos. Concluida la clase conversamos con la profesora acerca de los estudiantes y sus comportamientos e implicación en las clases. Es decir, expresamos brevemente nuestras percepciones acerca del clima de la clase, pero sin explicitar nuestras sensaciones acerca de cómo vivimos esta primera experiencia compartida, ella como profesora y yo como investigadora. Creo que ambas aún estábamos desbordadas de sensaciones e incertidumbres como para ponerles palabras en la inmediatez.

IV. 2.2.1. Acortando distancias... Travesías de un acercamiento...

En los días posteriores, continué con mis observaciones, si bien las primeras clases fueron más expositivas, Montse daba lugar a la participación de los estudiantes a través de preguntas y comentarios, en los que me incluía pidiéndome mi parecer y mis relatos de experiencias en Argentina. De a poco comencé a sentir un cambio en la actitud de Montse, pero también un cambio en mis modos de estar con ella en el aula, comencé a implicarme en las clases, y creo que ella empezaba a percibir mi mirada y mi voz como la de alguien que desea compartir un nuevo modo de hacer y pensar la enseñanza, y no como la observadora-evaluadora que viene a constatar o refutar sus hipótesis previas.

Si bien hoy no podría precisar un suceso concreto que motivara ese cambio, sí creo que fue un proceso de sucesivos encuentros, atentas a cómo nos disponíamos a la relación con la otra, con una actitud de apertura poniendo en suspenso nuestras preconcepciones o prejuicios. Esto se tradujo en el modo de estar en el aula, nuestros rostros y cuerpos se relajaron, yo ya no estaba tan tensa por no poder registrar textualmente la oralidad en catalán, y así pude recuperar los sentidos que emergían en la clase. Ella me fue incorporando en la clase, me daba voz, le interesaba mi participación, mis reflexiones. Me invitaba a colaborar en la coordinación, tanto en pequeños como en grandes grupos, situación que viví muy placenteramente, pues percibí que la profesora y el grupo me daban un lugar y la libertad para habitarlo desde mis experiencias y saberes, pero a la vez, creo que ellas y ellos percibían mi movimiento de apertura a lo nuevo. Al finalizar cada clase nos íbamos a almorzar juntas y manteníamos una conversación informal acerca de lo que había sucedido en la clase. Ante mis preocupaciones y preguntas acerca de por qué los estudiantes no atendían en clase si la propuesta era tan potente y movilizante desde diversos recursos, siempre las respuestas de Montse se traducían en nuevas preguntas para ser repensadas juntas. En el transcurso de

estas conversaciones finalizadas las clases, fuimos integrando temas o cuestiones relacionadas con nuestras situaciones de vida, y cómo nos situamos en las relaciones más allá de los muros de la universidad. Nos fuimos conociendo como personas y cómo desde ese modo personal, nos implicamos en nuestra tarea como formadora e investigadora. Poco a poco, a través de sus gestos, de su preocupación por mi situación familiar, percibí su modo de acompañar, acoger y cuidar al otro. A través de distintas actitudes fui sintiendo que “me cuidaba”. Desde ese re-conocimiento mutuo, fuimos encontrando, elaborando el sentido de nuestro lugar en la relación investigativa... Percibo que fue un movimiento de sucesivos acercamientos, desde un gran distanciamiento inicial, a diversos puntos de encuentro y escucha.

Este acercamiento se fue consolidando luego en las conversaciones reflexivas que mantuvimos ya finalizado el curso de la asignatura. Es muy significativo el movimiento que fue configurando el transcurso de las sucesivas conversaciones: de un centramiento en cuestiones externas o, si se quiere, más objetivables y reconocibles en indicios de los registros, a cuestiones más subjetivas, ligadas a la propia vida y la trayectoria formativa desde las cuales significamos lo acontecido. Así pues, en las primeras ocasiones nos centramos en dialogar acerca de su propuesta metodológica y las claves que sostienen y orientan su práctica, la trama de sentido que va configurando su propuesta de formación. En la tercera conversación, le planteo a Montse dialogar acerca de las fuentes donde ella fundamenta estas claves y sus decisiones sobre la enseñanza, si recuerda algún suceso o incidente en su recorrido como profesora que tuviera incidencia en las mismas. Montse relata su trayectoria profesional como asesora en la formación permanente, sus primeras incursiones como psicopedagoga en escuelas primarias, y cómo estas experiencias nutren su práctica en la formación inicial de maestros, y las relaciones que establece con su práctica como terapeuta clínica.

Poco a poco fui percibiendo cómo logramos construir un espacio de confianza, donde ambas fuimos abriendo la conversación a cuestiones

más personales, vinculadas a nuestra vida y desde ellas a nuestro lugar como formadoras de docentes. En los últimos encuentros Montse relata su biografía vital y escolar, con escenas muy iluminadoras de su experiencia en la escuela primaria y secundaria. Allí sentí como un punto de comprensión súbita, como si muchos cabos sueltos se entrelazaran, otorgando nuevos sentidos a escenas, indicios y modos de ser y estar observados en sus clases.

En nuestras últimas conversaciones con Montse, recientemente, hemos reflexionado acerca de los lazos que fuimos construyendo y permitieron acercarnos. Más allá de entender nuestro proceso como investigación-acción, hemos vivenciado la *experiencia de investigación como relación*. Así pues, a través de la investigación creamos una relación con la otra, mirando juntas el acontecimiento compartido, y mirándonos y escuchándonos en nuestras conversaciones. Hemos aprendido a acoger la relación como fuente de misterio y de saber, manteniendo viva la pregunta por aquello que la relación de investigación obra en cada una de nosotras, a partir de sucesivos descentramientos del lugar académico instituido de formadora y de investigadora.

Esta relación que hemos ido creando en la investigación, nos ha permitido re- pensarnos, y reconstruir los sentidos que atribuimos a nuestros lugares en el proceso, como una reinención de los lugares de cada una y los modos de habitarlos como profesora e investigadora. Reinención posible a partir de aprender a pensar y percibir a la otra como “otra”, y a disponerse a transitar de la aceptación de “estar y observar” a la posibilidad de autorizar-me y autorizar-nos a entrar en relación con la profesora y con el grupo.

Particularmente esta experiencia investigativa me ha permitido hacer una travesía en cuyo inicio yo tenía un posicionamiento más observador, desde el sentido de “investigar sobre una profesora” y no como “un investigar o estudiar **con** la profesora”. Poco a poco fui elaborando otro modo de estar en la investigación, desde mis motivaciones como formadora de maestros fui creando un espacio

como acompañante, pero como dije antes, espacio y lugar que reclama una co-construcción permanente en tanto necesita del reconocimiento mutuo de los estudiantes y de Montse. Pasaje, travesía que nos significó un cambio en mí y un cambio en Montse, y nos llevó a pensar y conversar acerca de cómo nos sentíamos y nos situábamos en esa relación que fuimos entramando. Así pues, la experiencia investigativa es una experiencia de aprendizaje como acontecimiento, que nos pone en relación de pensar juntas la investigación como transformación de sí.

IV. 2.3. El contexto de las clases

Las observaciones de clases de Montse las he realizado de febrero a junio del 2012, (curso académico 2011-2012) en la asignatura *Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente*, del grado de Educación Primaria, en la Facultad de Formación del Profesorado de la UB, Campus Mundet. Dicha asignatura se ubica en el segundo semestre de primer año de la carrera, y forma parte de la Formación Básica del plan de estudios con 6 créditos, que sumados con los de las otras asignaturas del semestre, en su totalidad de orientación teórica, completan los 30 créditos.

El contexto político-social ha incidido sustancialmente en el desarrollo del calendario académico de la asignatura y en la inclusión de contenidos y actividades relacionadas al mismo, a partir de la movilización de la comunidad universitaria y el movimiento estudiantil en la realización de jornadas de asambleas para debatir y concientizar acerca de la reforma de la educación universitaria; así mismo la comunidad universitaria se ha sumado a otros sectores sociales en su expresión de protesta a través de manifestaciones, concentraciones y huelgas en repudio a la política de recortes en la educación pública, en el marco de la reducción del gasto público como consecuencia de la implementación de la política de austeridad generalizada en la Unión Europea dentro del contexto de crisis económica que afecta a España

desde 2008. En dichas manifestaciones, se unen al rechazo del borrador de proyecto de la LOMCE, también conocida como Ley Wert⁸⁰.

El desarrollo de la asignatura se realiza los días lunes y miércoles, de 13 a 14.30 hrs. Montse articula su propuesta pedagógica-didáctica con dos asignaturas del primer semestre, una de las cuales también está a su cargo con el mismo grupo de estudiantes: “Procesos Educativos y Prácticas Docentes en educación primaria”.

El grupo está integrado por 60 estudiantes aproximadamente de entre 18 y 30 años, la mayoría mujeres y 15 hombres. La jornada académica universitaria se extiende de forma ininterrumpida de 8 a 14.30 hrs., por lo que a veces los y las estudiantes llegan unos minutos tarde a clase, generalmente porque el profesor de la asignatura anterior se ha extendido en su horario. Alrededor de las 14 hrs., comienza a producirse en el aula una serie de movimientos generados por aquellas personas que trabajan por las tardes o por quienes tienen tutorías concertadas con otros docentes. Esta situación genera un movimiento de sillas, murmullos e interrupciones, que desconcentran y producen distracciones en las actividades que Montse está desarrollando. Frente a todas estas dificultades derivadas de condicionantes institucionales, observo que la profesora muestra una actitud de tolerancia y comprensión frente a situaciones particulares, sin embargo, no admite que se provoquen estas interrupciones continuas, por lo cual sugiere y abre interrogantes para intentar involucrar a los estudiantes en la co-creación de un espacio de exploración de ciertos criterios acerca de cómo vivir su presencia en las clases. Tiene dificultades y resistencias por parte del grupo para reflexionar en la búsqueda de alternativas que posibiliten recuperar los tiempos de participación genuina, como un modo de ir construyendo un acuerdo acerca de cómo convivir en el aula.

⁸⁰ La LOMCE o Ley orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, es impulsada por el Ministro de Educación, Cultura y Deporte del gobierno del PP de Mariano Rajoy, ministro José Ignacio Wert, a quien se considera padre de la ley.

Montse comparte esta dificultad con otros profesores en el grupo de autoformación ESFERA, y cuenta que en otras oportunidades les ha ofrecido comer en clase algún bocadillo, con decoro, para no tener que salir antes de clase, pero observa que a muchos estudiantes les da pudor. Comenta también, que este grupo en la anterior asignatura de Procesos Educativos ha tenido otra disposición en las clases, con más atención y compromiso, pues el horario era de 10 a 12 hrs. En este sentido ella afirma que el horario de esta asignatura Planificación es un factor condicionante, pues los y las estudiantes se encuentran cansados, pero además, reconoce que es un grupo particularmente difícil, poco conectados entre ellos. Montse reflexiona sobre el particular contexto social y político de crisis que ha generado los recortes en educación, y con ello la respuesta del estudiantado, las huelgas y movilizaciones que han afectado el habitual desarrollo de la asignatura y la cohesión del grupo, aunque advierte que ha sido una instancia de aprendizaje y posicionamiento para todos y todas.

Reconoce que es dificultoso para ella sortear estos obstáculos institucionales, pero sobretodo desestructurar ciertas rutinas de funcionamiento escolarizado interiorizadas en los estudiantes.

Más allá de estas dificultades, puedo percibir que Montse cuida el espacio del aula, varía la disposición espacial del mobiliario según la propuesta de trabajo y el uso de los recursos en sus actividades. Así, alterna clases expositivas que se apoyan en la presentación de diapositivas, con trabajos en pequeños grupos y la ubicación en círculo para socializar las producciones y favorecer la conversación e intercambios con todos y todas las estudiantes. Montse se desplaza por el espacio áulico, se acerca y procura el encuentro incluso con aquellos que siempre se ubican al final de la sala.

En algunas ocasiones, con el profesor con quien comparte la misma asignatura y en el mismo horario, se coordinan en la realización de clases conjuntas o se intercambian. Así, Montse va al grupo(A) del

profesor y él viene al de ella (B)⁸¹ para desarrollar temas en los que tienen una experiencia y recorrido singular para compartir con los y las estudiantes.

Montse acompaña sus exposiciones con producciones visualizadas a través de recursos multimediales (power point, documentales, películas). En ellas presenta aportes conceptuales de autores, desarrollo de planificaciones de docentes o de planes de acción tutorial, imágenes de trabajos de los niños y niñas, documentales de experiencias de inclusión de estudiantes con NEE, entre otros. Usa además la pizarra sólo para anotar algún mensaje, palabras claves o cuestiones que emergen de la producción de los subgrupos. Invita a los y las estudiantes a hacer uso de todos los recursos disponibles en el aula, tarima⁸², ordenador, pizarra; yo puedo intuir en este obrar de Montse una estrategia de implicación de los estudiantes hacia la construcción de lo que será su lugar de docente. Utiliza la plataforma Moodle para presentar y ubicar las diversas informaciones, calendario de actividades, materiales, recursos diversos, bibliografía y consignas de trabajo que organiza en la web.

Intenta propiciar el abordaje de los contenidos de la asignatura desde la propia implicación del grupo. El proceso parte de la biografía escolar de los estudiantes, focalizando el análisis en las prácticas de enseñanza que vivieron, los libros de texto y el planteo de actividades. Aborda la programación y planificación de la enseñanza desde la perspectiva de currículum integrado, poniendo en el centro de su propuesta la creación por parte de cada estudiante de su propio

⁸¹ La Asignatura Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y de la Actividad Docente se imparte en dos Grupos que comparten la misma propuesta teórico-metodológica elaborada por Montse (Grupo B) y por el profesor José Contreras Domingo (Grupo A).

⁸² En el aula donde se desarrolla la asignatura, de forma rectangular y grandes dimensiones, hay una tarima elevada donde está ubicado el escritorio del profesor, junto con el ordenador y la pizarra que ocupa toda la pared. Desde el punto de vista simbólico, la tarima da cuenta de una concepción de enseñanza y aprendizaje, y del lugar central y de autoridad-poder que representa el docente. Concepción que Montse intenta desestructurar a partir del análisis y reflexión de lo que implica este tipo de estructuración del espacio en la dinámica escolar. Cabe destacar que la profesora no se sube a la tarima durante sus exposiciones, se desplaza por el aula procurando el acercamiento con los estudiantes.

proyecto docente, a partir de las preguntas “¿qué maestro quiero ser?”, “¿qué aula quiero tener?”. Me sorprende el modo en cómo Montse acompaña a los estudiantes. A partir de la elaboración -en pequeños grupos- de una propuesta de enseñanza (PECI)⁸³, va incorporando los distintos recursos metodológicos, tales como los libros de textos, autores y sus aportes teóricos, películas y documentales con experiencias de currículum integrado, artículos de revistas; o sea, todo aquello que enriquezca y ayude a los estudiantes en la elaboración de la PECI. No obstante, uno de los aportes más significativos es la visita al aula universitaria de un grupo de niñas y niños de primaria junto a sus tutoras, quienes en primera persona presentan a los estudiantes sus experiencias en proyectos de trabajo integrado. A esta visita se une la de una Directora de otra escuela quien explicita cómo desde la organización y gestión institucional se coordina y ponen en marcha diferentes proyectos de currículum integrado. Esta propuesta metodológica realizada por Montse, permite el abordaje crítico de los contenidos buscando alternativas a la enseñanza tradicional.

Este proceso en sus inicios es lento y no exento de resistencias frente a los cambios y desacuerdos respecto del planteamiento metodológico por parte de ciertos estudiantes. Montse, consciente de la dificultad en la comprensión de su propuesta, desestructurante y movilizante en algunos casos, intenta crear las condiciones para que cada uno y cada una, pueda pensarse como futuro maestro o maestra. Para ello, las tutorías grupales o individuales se constituyen en una estrategia de acompañamiento de una relación que les permita indagar sobre sus propias experiencias escolares e imaginar su proyecto personal.

IV. 2.4. Claves de sentido que sostienen las prácticas docentes de Montse: primeros esbozos de su proceder

Al adentrarme al aula universitaria, recuerdo escenas de las clases y conversaciones con Montse que me ayudan a proyectar su imagen en

⁸³ Propuesta de Enseñanza de Currículum Integrado.

los modos de habitar el aula, cómo ella piensa y vive la enseñanza y la relación con sus estudiantes.

Podría inferir, a partir de lo vivido y compartido con la profesora, que la clave que orienta sus prácticas de enseñanza, aquello que aspira y la mantiene en movimiento como horizonte de sentido, tiene diversas aristas que confluyen en un punto nodal, el cual da inicio al proceso y se re-significa a lo largo del mismo. Esa clave es la *exploración biográfica vital y escolar de los estudiantes y las estudiantes a través de relatos de experiencia*⁸⁴, y desde ella su *proyección y búsqueda a pensar-se como maestros y maestras*. Clave que supone un movimiento exterior e interior en las personas implicadas, travesías desde el presente al pasado donde la brújula es “la pregunta acerca de mi ser maestro en un futuro próximo”. Así, Montse invita a los estudiantes a que inicien un camino de movimiento desde el presente, desde lo que son y saben, a preguntarse cómo han llegado al aula universitaria. Propuesta que supone explorar en su biografía escolar sus modos de ser alumno, sus modelos de docente, sus nociones de escuela, entre otras cuestiones, y los vínculos con sus motivaciones para ser maestros y maestras.

Montse intenta establecer la continuidad entre las dos asignaturas que los estudiantes cursan con ella en el primer año: Procesos Educativos y práctica docente en educación primaria⁸⁵, cuya pregunta eje es “*qué maestro quiero ser*”, y Planificación, diseño y evaluación de la

⁸⁴ “**Los relatos** son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Se trata de “porciones” o “unidades significativas” en la trayectoria, pero sin intención de reconstruirla por completo. Elegidas en función de que reflejan un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de la vida, o bien, un ejemplo representativo de aspectos de la vida o de modos de enfrentar o enfocar circunstancias, entre otros aspectos.

Entiendo los relatos de experiencia como una narrativa autobiográfica que da cuenta de los conocimientos pedagógicos subjetivos relacionados con la comprensión, reflexión e interpretación de la práctica docente. Los relatos son una representación de recuerdos, emociones, conocimientos, imágenes y palabras que nos constituyen donde cada archivo, acontecimiento o encuentro nos invita a crear una nueva narrativa que se convierte en un momento de reaprendizaje.

Los relatos de experiencia tienen un carácter autobiográfico pero no son una autobiografía.” Ventura, Montse (2010): *Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia*. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Morata.

⁸⁵ Donde abordan los contenidos partiendo de la propia biografía escolar en relación con el contexto sociocultural e institucional

enseñanza, en la cual los contenidos se articulan en la pregunta “*qué aula quiero tener*” desde el docente que quiero ser. A partir de estas dos preguntas, Montse pretende que los y las estudiantes se conecten con su biografía e historia personal, empezando a pensar su propio proyecto docente, situado en un contexto institucional y sociocultural.

Una herramienta que les permite volver hacia su trayecto escolar es el libro de texto, ya que la mayoría ha convivido con él a lo largo de su escolaridad. El trabajo grupal de análisis de los mismos, les plantean rupturas con sus propios modos de aprender y de imaginarse como docentes que enseñarán, seguramente con libros. Es el momento en que Montse hace el planteo de la posibilidad de buscar otros modos de enseñar, de pensar otras alternativas, donde el libro de texto no sea el eje del proceso⁸⁶. Se inicia, así el proceso de elaboración grupal de la PECl.

Percibo que la PECl es el eje estructurante, hilo de sentido donde se van articulando los contenidos y los diversos recursos materiales que apoyan su elaboración. Montse me comenta que este camino supone para los estudiantes un movimiento hacia su interior. Implica, por una parte, la revisión de los espacios y tiempos institucionales, internalizados en sus rutinas escolares, y por otra, un cambio en los tiempos y espacios interiores-subjetivos, en los que cada estudiante va definiendo sus propios ritmos.

Este viaje en el tiempo se acompaña con la escritura personal: la “*carpeta de aprendizaje*”. La misma se constituye en la compañera de viaje donde cada estudiante plasma el proceso iniciado grupalmente, y las resonancias de algún suceso o acontecimiento de su historia personal que les despierta la necesidad de pensarse. Esta carpeta de aprendizaje la van re-escribiendo en sucesivos guiones, a lo largo del curso. Montse ofrece tutorías para asesorar en su escritura, y se configura en un insumo sustancial para la evaluación, en tanto van

⁸⁶ Montse relata que su intención es hacer vivenciar a los estudiantes que puede pensarse y desarrollarse la enseñanza no necesariamente vinculada y en torno a libros, que de alguna manera les señalan el camino a seguir. Destaca en este sentido el riesgo de pérdida de su autonomía y libertad personal y profesional, ya que son otros, editoriales, autores, diseñadores, los que hacen la propuesta didáctica.

recuperando reflexivamente los contenidos de la asignatura y su modo de posicionarse frente a las prácticas de la enseñanza.

Percibo en este proceso el modo de ser y estar de Montse en el aula, como una maestra artesana que acompaña en su taller a sus aprendices. Vuelvo a ver a aquella niña que jugaba y modelaba el barro en Piera. Niña-mujer que disfrutaba con el repujado, en cierta soledad, pero buscando hacer algo nuevo frente a las circunstancias, sin abatirse frente a la adversidad (estudiantes que se resisten, que no escuchan ni se escuchan...) por el contrario, -como vivenció en su escuela Isabel de Villena, en su carrera en la UAB, y en sus primeros desempeños como asesora pedagógica-, siempre acompañando a pensar e imaginar la diferencia y la distancia con lo dado.

Vemos así, que la clave que orienta las prácticas de enseñanza de Montse, se sostiene en una red de relaciones que va desplegando en las clases, no sin dificultad, para favorecer este complejo movimiento y posicionamiento personal frente a los contenidos y las cuestiones significativas de la enseñanza.

IV. 2.5 El Proceso básico del curso: o como crear contextos de vida en el aula

En este apartado quisiera profundizar el modo en que Montse pone en movimiento esa travesía en el tiempo, cómo ella despliega esa clave que orienta su práctica docente, donde articula la *relación entre experiencia y saber* desde las biografías personales y sus lazos con los contenidos de la asignatura para iniciar y guiar la construcción del propio proyecto docente en sus estudiantes.

Montse concibe la secuencia del curso como una trama en la que va enlazando los contenidos y relaciones con el saber. A mí me sugiere un proceso en espiral, con avances y aproximaciones sucesivas a la propia experiencia de los estudiantes; proceso en el cual reconozco dos grandes momentos relacionados: el primero cuyo eje estructurante

es el *libro de texto* y el segundo donde se focaliza en la elaboración de la *PECI*.

El **primer momento** lo visualizo a partir de la vinculación que la profesora establece en el inicio del curso, con la asignatura Procesos Educativos cursada en el semestre anterior. En ella analizaron la cultura escolar desde la dimensión institucional y sociocultural más amplia, recuperando escenas de su biografía escolar y conectando con otras asignaturas, donde trabajan la perspectiva histórica de la educación con aportes de los pedagogos clásicos. Montse señala que inicia la asignatura “Planificación, diseño y evaluación del aprendizaje y la actividad docente” con un trabajo de análisis centrado en un recurso que los estudiantes reconocen como parte de su experiencia escolar: el ***libro de texto***. El trabajo en torno a él es eje de este momento y el punto de enlace con sus biografías escolares, incorporando a la pregunta inicial “*qué maestro quiero ser*”, el nuevo interrogante “*qué aula quiero tener*”.

Montse plantea el trabajo en pequeños grupos, donde cada estudiante trae sus propios libros de textos, o los que recupera de sus familiares. Cada grupo logra así, hacerse de una gran variedad de libros textos, de diferentes editoriales, asignaturas o áreas y años de edición. En ellos analizan la estructura de presentación de los contenidos, la concepción de enseñanza y aprendizaje que subyace, la noción de docente y de alumno que se evidencia, la concepción de conocimiento y relación con saber. Se inicia el análisis de los textos con un primer reconocimiento de su estructura. Los diferentes grupos advierten que más allá de la diversidad de textos, en casi todos se reconoce la misma estructura, organización y secuencia de la información: presentación de temas, explicación muy sintética y descriptiva, ejercicios y actividades de reproducción de la información y solucionario. Observan que predomina una transcripción lineal de información muy escueta y una sobre abundancia de actividades, que en algunos casos lleva a la ejecución mecánica del ejercicio. Advierten así que la reflexión y profundización de los temas y cuestiones a estudiar quedan fuera del

planteamiento, y las actividades a desarrollar no requieren una implicación más profunda de alumnos y alumnas.

Al percibir esta homogeneidad en los textos, Montse propone a los estudiantes avanzar en la indagación de los supuestos de enseñanza y aprendizaje que orientan sus propuestas, ella intenta que los estudiantes exploren las evidencias de una noción de enseñanza que va de afuera-exterior hacia dentro, que no da cabida a la expresión de la diferencia y la diversidad de sujetos y escuelas, que no tiene en cuenta que los sujetos piensan, conocen, sienten, desean y actúan de modos diversos. La concepción del docente también es la de un sujeto “ejecutor” de la propuesta editorial, que debe dominar el contenido en la secuencia preestablecida, y traspasarlo a los alumnos. Observan que el conocimiento se presenta fragmentado, atomizado, perdiendo su significado social e histórico, es sólo una descripción y explicación lineal de datos, pero no se evidencia que detrás de ellos hay personas, investigadores que producen esos conocimientos y que responden a ciertos intereses y motivaciones. El conocimiento se presenta como verdad incuestionable, no se muestran diversos enfoques o perspectivas dentro de las disciplinas acerca del fenómeno u objeto estudiado. Montse me cuenta que su intencionalidad es que los estudiantes descubran y analicen estas nociones implícitas en los textos, poco a poco los grupos descubren, con la guía de la profesora, la concepción economicista del conocimiento que subyace en los textos y en la política editorial, la cual no tiene en cuenta la historia personal y social de los sujetos.

Montse relata que los estudiantes se sorprenden cuando se reencuentran con sus propios textos y en ellos observan sus propias huellas de su proceso de estudio, se reconocen en los subrayados y anotaciones al margen, y descubren que ya no recuerdan nada significativo de aquellos contenidos marcados y trabajados en el texto. Esto lo vivencian como una ruptura muy fuerte con sus modos de pensar la docencia, pues ellos y ellas se imaginaron como docentes desarrollando su tarea centrada en los libros de texto. Montse comenta

“-cuando esto se les mueve, se mueven ellos también, pues tiene implicancias en su biografía”, (Conversación reflexiva con Montse, Noviembre 2012) y sienten la necesidad de explorar otras formas de enseñar que no sea siguiendo la prescripción de la secuencia de los textos.

Montse relata que propone a los grupos expresar esta ruptura, y entre todos elaboran el interrogante: “¿Si no enseñamos con libros de textos, con qué otras formas y recursos podemos enseñar?”. (Conversación reflexiva con Montse, Noviembre 2012).

Este interrogante marca el tránsito al **segundo momento** en la trama del curso. Montse relata que plantea a los estudiantes y las estudiantes elaborar en pequeños grupos una *Propuesta de Enseñanza desde la perspectiva de Currículum Integrado*, la P.E.C.I., como una guía para pensar y proyectar nuevas rutas que conduzcan al “aula que quiero tener”. La PEI y su noción de *currículum integrado* (en adelante CI) se configura como eje estructurante de este momento del proceso, frente a la noción de *currículum fragmentado* presente en sus experiencias de la propia biografía escolar, y objetivadas en el análisis de sus libros de texto.

Montse presenta la PEI, entrega a los y las estudiantes un pequeño documento que fundamenta las nociones de integración curricular, los diversos enfoques o tradiciones en las que se puede desarrollar estas experiencias; a continuación detalla cuatro fases que organizan el desarrollo de la PEI, y que de algún modo yo percibo, configuran las fases de este segundo momento del ciclo.

Explica que dada la complejidad y amplitud de la propuesta, la elaboración y entrega de la PEI se hará en estas 4 fases que irán articulando el proceso del curso, con el acompañamiento permanente de la profesora en sesiones de clases teóricas expositivas donde se desarrollarán con diapositivas, los fundamentos teóricos de CI desde autores como Lawrence Stenhouse, Elliot Eisner, José Contreras, Jimenez Vicioso y diversos textos que componen el dossier

bibliográfico. También se acompañará con experiencias concretas en CI de maestros y maestras a quienes Montse ha asesorado, y con producciones de los alumnos y alumnas en dichos proyectos presentados con recursos multimediales; visitas de especialistas, directoras de escuelas, visionado de documentales, artículos de revistas etc.

Todos estos recursos ponen el centro en la experiencia de integración curricular de otros maestros y otras escuelas, para alimentar y aportar ideas, nociones, recorridos a la propia experiencia de los y las estudiantes en la elaboración grupal de su PECl.

En las primeras clases del segundo momento, yo he observado que Montse dedica bastante tiempo para que los y las estudiantes capten el sentido de la PECl, la secuencia que orienta su presentación es iniciar con la explicación de los supuestos y criterios básicos de la Integración Curricular, apoyada en filminas con aportes de Lawrence Stenhouse y José Contreras. Destaca que el CI no sólo supone relacionar asignaturas, sino fundamentalmente demanda un cambio de actitud en el docente para pensar su tarea en el aula, orientar la enseñanza y el aprendizaje para comprender el mundo y la realidad, donde los niños puedan aprender de sus propias experiencias en esa realidad, la cual no se presenta en asignaturas fragmentadas. Montse señala también que la idea central es que el aprender y el saber nos integra, como docentes y alumnos, por lo tanto la PECl debe tener como punto de partida y como horizonte de sentido, las inquietudes, los intereses de los alumnos, y desde ellos poder generar experiencias que otorguen sentido para quien aprende⁸⁷. De este modo cambia la relación del

⁸⁷ Esta afirmación lleva a reflexionar acerca de una posible paradoja en la “enseñanza del oficio de enseñar” desde la perspectiva educativa de currículum integrado, cuestión que ha sido expresada por Montse en nuestras conversaciones y en el grupo ESFERA: la PECl se fundamenta y propone partir de los interrogantes e inquietudes de niños y niñas, pero realizar la PECl no tienen en cuenta las inquietudes e intereses de los estudiantes de magisterio. Como ya he manifestado anteriormente, en la formación de formadores estamos trabajando permanentemente en dos niveles, es decir enseñamos a nuestros estudiantes las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje en los alumnos de primaria o secundaria. Por lo cual la práctica de la enseñanza es al mismo tiempo objeto de conocimiento y campo de intervención. Esta complejidad propia del campo de la formación de docentes, cobra presencia en el

docente con el currículum oficial, pues ya no será un documento a acatar sino un referente para pensar- guiar la práctica⁸⁸; también supone que el maestro y la maestra se relacionan de modo diferente con el conocimiento y con los alumnos, dado que ya no se presentan como sujetos omnipotentes que saben y tienen respuesta a todo, sino que aceptan con los alumnos las dudas, las cuestiones problemáticas, y juntos exploran las búsqueda de respuestas.

Durante estas sesiones he observado que los estudiantes escuchan a Montse, y plantean sus dudas y temores frente a esta nueva perspectiva, ella les responde –*“sí, es necesario que se den tiempo y calma, ya que es una acción muy diferente a vuestra experiencia en la escuela”* Montse continúa desarrollando los criterios a tener en cuenta para organizar su programación, entre ellos: una propuesta que intenta comprender la subjetividad de los alumnos, busca conectar las vidas, las preocupaciones y deseos de los alumnos con los recorridos pedagógicos donde el diálogo sostiene el intercambio de ideas, la integración de conocimientos apunta a ayudar a los niños y niñas a integrar su saber, su ser y sentir para comprender su mundo, la maestra acompaña en el desarrollo de su autonomía y compromiso para gestionar su trabajo, la enseñanza y su programación no es una secuencia prefijada y cerrada, sino una previsión flexible que responde a las situaciones y las particularidades de los alumnos.

aula de Montse, donde observamos que al inicio del planteo de la fase 1 de la PECl, Montse indica a los estudiantes que piensen e imaginen temas-problemas de interés para niños de 2º ciclo de primaria. En el transcurso de las sesiones de trabajos en subgrupos, fuimos evidenciando con la profesora -en algunos grupos- la dificultad de los estudiantes en plantear temas potentes, por el contrario en los mismos había una “didactización”, un reduccionismo de temas sumamente descriptivos y acotados, que de algún modo “empequeñecen” a los niños, y no daban de sí la potencia para abrir a múltiples líneas de indagación en el proyecto de trabajo. Frente a esta dificultad, y guiada por la pregunta acerca del propio proyecto docente y el maestro que quieren ser, Montse cambia la consigna de trabajo, y les sugiere que piensen e imaginen temas-problemas que en el actual mundo en que viven les inquieta como personas, como estudiantes y como maestros. A partir de esta decisión, los estudiantes exploran y conectan con sus propios intereses, y desde allí se relacionan con la tarea de modo más comprometido, viviendo en ellos mismos la necesidad de que “todo contenido y actividad de aprendizaje debe pasar por uno mismo”.

⁸⁸ Expresiones que remiten a José Contreras y su artículo “La Programación y las formas de pensar-guiar la práctica” que integra el dossier de lecturas.

A continuación presenta diapositivas con ejemplos de programaciones de maestras de infantil, explica la trama o mapa conceptual que se fue configurando desde los intereses de los alumnos, y cómo relaciona con los contenidos, los objetivos y las competencias del currículum oficial. Yo veo que los estudiantes se dispersan, me inquieta que no atiendan la explicación de Montse y las relaciones que establece entre los principios teóricos y los modos de desarrollarlos en una programación concreta. Esta situación es recurrente en las sucesivas sesiones, sobre todo cuando ya ha transcurrido una hora de clase, los estudiantes empiezan a conversar, miran sus móviles, o se retiran del aula. Montse me comenta que el horario es un factor que incide, pero además ella refiere a la complejidad del contenido y la movilización y ruptura que significa en sus propias biografías esta propuesta de CI, lo que hace que en determinados momentos yo perciba que desconectan totalmente de la clase.

Las siguientes clases se centran en la Fase 1 de la PECl, yo percibo que es la fase que más tiempo demanda a los estudiantes, pues deben tomar decisiones y posicionarse respecto a los supuestos de partida de su PECl, cuál es el foco central, es decir *el interrogante, el problema o núcleo de actividades* que dará sentido al proceso. Deben justificar su interés, y el sentido pedagógico para el alumnado. Se trata de mostrar la trama, el recorrido que sostendrá el proceso, en un diagrama que establece las relaciones del tema o interrogante central con los diversos temas, dimensiones o saberes secundarios para su abordaje y comprensión. Esto supone para los estudiantes una búsqueda de información y estudio de ese tema, y sus posibles dimensiones y contenidos a trabajar a partir de él.

Para apoyar esta tarea, Montse en diversas oportunidades retoma el documento de la PECl y profundiza alguno de sus apartados, explica las diversas maneras o tradiciones para implementar la integración curricular (proyectos de investigación, proyectos de trabajo, aprendizaje basado en problemas, rincones, talleres, unidades didácticas globalizadas, etc.). Relata ejemplos de escuelas de Catalunya que

están implementando estas modalidades, algunas estudiantes plantean sus inquietudes y dudas, preguntan si son escuelas públicas y cómo se autoriza esta forma de programación, Montse responde que son escuelas públicas de Mataró, Terrassa, Manresa, Gracia, entre otras, y explica que elaboran el proyecto institucional y se presenta al Departament de Ensenyament, y allí se evalúa y se acepta, o se sugieren modificaciones...Una estudiante expresa sus dudas: *“yo trato de entender pero no me lo imagino, podría explicar mejor”?*, la profesora retoma y explica con ejemplos, tranquiliza a las estudiantes, les pide paciencia pues los cambios no se dan de un día para otro, en este proceso de la PECl irán avanzando de a poco con su acompañamiento⁸⁹, y anuncia que vendrá una persona que se desempeña como jefa de estudios de una escuela a compartir sus experiencias y podrán hacerles estas preguntas. Luego plantea la lectura en pequeños grupos del documento de la PECl, indica que empiecen a imaginar posibles temas que les interese para elaborar la programación de segundo o tercer ciclo de primaria.

En los días sucesivos, la propuesta se organiza en torno al visionado del documental *“La escuela de la señorita Olga”*⁹⁰, para ello se reúnen los dos grupos A y B de la asignatura, Montse y el profesor del grupo A comparten la coordinación.

⁸⁹ En una de nuestras conversaciones, retomamos con Montse esta expresión de la alumna, y reflexionamos acerca de la distancia entre lo que una formadora cree y propone metodológicamente para crear una situación en la cual los estudiantes vivencien una experiencia de enseñanza y aprendizaje diferente que sí es posible, con diversos recursos audiovisuales que ofrecen testimonio de experiencias de maestros y niños en proyectos de trabajo; sin embargo los estudiantes lo perciben como una realidad tan lejana a su propia vivencia de su paso por la escuela, lo cual ha sido trabajado por Montse a través del análisis de propuestas centradas en sus libros de texto. Pero la ruptura es muy grande, y necesita tiempo de elaboración, y en cada estudiante será un proceso singular. Hacia finales del curso, recordamos con Montse, que se evidencia un cambio de actitud en los estudiantes, con la visita de maestras y niños de la escuela Isabel de Villena, la fuerza de la experiencia compartida con esos niños y maestras, dialogando acerca de sus intereses, sus producciones y saberes, abrió nuevos modos de implicación en los estudiantes.

⁹⁰ *“La Escuela de la Srta. Olga”* es un documental realizado en 1991 en Argentina, para homenajear a las hermanas Olga y Leticia Cossettini, pedagogas y maestras que implementaron en Rafaela, ciudad de Rosario, Argentina, una propuesta de Escuela Nueva. En el documental, los ex alumnos de aquella escuela relatan sus experiencias.

El profesor inicia la presentación de los grupos y explica la dinámica de trabajo: visionado del documental y un primer coloquio los dos grupos juntos, y luego cada grupo se separa para profundizar el análisis. Señala que ambos grupos están iniciando una tarea compleja en torno a la PECl, y la actividad de esta sesión se propone aportar ideas, ver ejemplos y propuestas sobre diversos aspectos que requiere esta tarea. Destaca que la cuestión crucial en su elaboración es definir “**qué contenido o red de contenidos, qué enseñar**, y eso está siempre vinculado al **cómo**, dependiendo del modo en que entendamos el **cómo**, el **qué** se resuelve de una manera u otra”.

Yo percibo que en esta relación entre el **qué** y el **cómo** enseñar, el profesor ya está poniendo en movimiento -aunque no lo explicita- la Fase 2 de la PECl “recorrido, secuencia de actividades y tareas, recursos diversos y uso de TIC para enriquecer el proceso”.

Continúa afirmando la intencionalidad de la clase: iniciar este proceso, y dar elementos que estimulen pensar, imaginar, inventar estos dos aspectos, y para ello lo harán en dos frentes: el documental de la señorita Olga y un pequeño artículo⁹¹ del dossier que se trabajará en las clases posteriores. Si bien estos materiales no están pensados para responder a esta pregunta, el profesor indica que los van a utilizar para pensar *¿qué vale la pena enseñar en las escuelas?*, más allá de la razón de que esos contenidos vienen definidos en el currículum oficial.

El profesor introduce el documental, afirma que trata sobre una escuela a partir de los relatos de sus antiguos alumnos, es decir que verán gente adulta hablando sobre su experiencia en esa escuela. Y plantea que si la pregunta es **qué sentido tiene para un niño o una niña lo que aprende en escuela, y qué vale la pena enseñar**, una manera de pensar en eso podría ser, en este caso, desde la perspectiva de un adulto que habla de lo que vivió, qué hizo, qué aprendió de niño en esa escuela...y por lo tanto qué ha quedado de esa experiencia en él. Porque esa es una manera de responderse “**¿valió la pena?**”.

⁹¹ José Contreras: “Subjetividades en relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza”

Entonces indica a los estudiantes que miren el documental sosteniendo esta pregunta, y sugiere que tomen nota de cuestiones significativas que les ayuden a resolver su PECl.

Montse recuerda que la película se titula “La Escuela de la Srta. Olga,” relata la experiencia educativa de una escuela en Argentina, y les dice que Patricia habitualmente participa en el grupo B, es argentina, (refiriéndose a mí), así que propone al grupo aprovechar esta circunstancia para hacerme preguntas, comentarios o plantear dudas, pues seguramente desde mi experiencia cercana al contexto histórico-cultural podré significar y dar sentidos a cuestiones implícitas en el documental.

La profesora explicita que la idea de mirar el documental de una experiencia escolar lejana en el tiempo y en el espacio, tiene la intencionalidad de que puedan entender que estas nociones de CI no son una nueva idea para organizar escuelas del futuro. Es un viaje al pasado para comprender su presente, para ver con sus propios ojos aquellas experiencias escolares y conectarlas con sus propias vivencias educativas y sus diferencias. Para el desarrollo de la PECl, también vendrán maestras y alumnos que ya están trabajando desde CI, y agrega: “- *no como una idea de futuro, sino como una de idea de presente que ya se está realizando en esas diversas experiencias, y nuestra intención con el profesor es dar información y ejemplos de ello, y ver una manera de estar y vivir en el aula. Vosotros iréis a las escuelas y a las prácticas y veréis que ya hay diferentes maneras de organizar, valorar y estar en la práctica. Nuestra propuesta es que tengáis una idea, un pensamiento, una capacidad de análisis y reflexión de esta práctica. Desde aquí ayudaros a construir referentes y una visión más real de la práctica, con los ejes y criterios que estamos desarrollando en la planificación desde la perspectiva de CI. Y como ya he comentado, hace falta mucha paciencia para comprender qué significa el cambio, y sobre todo pedirlos que cualquier duda e interrogante que tengáis lo planteéis. Las dudas son bienvenidas para nosotros, porque nos ayudan a redimensionar y evaluar nuestra*

práctica y reelaborar nuestras explicaciones...". (Registro de clase, marzo de 2012).

Con estas recomendaciones, y situando la actividad en el marco de la propuesta, se inicia la proyección del documental. Yo observo a los estudiantes atentos y compenetrados en la historia, algunos toman breves notas.

Luego, en el coloquio puedo percibir la implicación de los estudiantes, algunos me preguntan acerca de experiencias puntuales, y yo les explico el sentido de esas actividades en el contexto socio-cultural, político y geográfico de la escuela. Debo decir que me sentía movilizada y emocionada en analizar una experiencia pedagógica tan fecunda de mi propio país..., y los estudiantes lo percibían, expresé que me sorprendía aún el modo en que las hermanas Leticia y Olga, en aquella época, con pocos recursos y con un medio político adverso, podían darle sentido a la escuela, hacer que esos chicos tuvieran una vivencia diferente de lo que es el saber, el aprender, el disfrutar un contexto educativo diferente... enfatiqué que eso aún se puede hacer.

Montse alienta a los alumnos a comentar, a preguntar, a expresar sugerencias, sensaciones que surgen de esta realidad, de esta escuela de la película... Se produce un silencio...

Dos alumnas intervienen, una de ellas dice: *-“yo no me he preparado para esa realidad, **me preparo para mí realidad**”* (y enfatiza esto)⁹². (Registro de clase, marzo 2012).

El profesor retoma su expresión y reflexiona acerca de qué significa “prepararse para”, relaciona con palabras de Leticia Cossettini, y expresa: *“la cuestión es si yo me preparo para vivir la realidad, no para **“esa realidad”** como si fuera una **“adaptación a...”** más que un **“saber***

⁹² La estudiante hace suya la expresión de una ex-alumna de la escuela de la Srta. Olga, que en cierto episodio del documental recuerda que el momento en que debe ingresar al Instituto, y siente la distancia con su experiencia en la escuela primaria de las hermanas Cossettini, y dice que “la escuela no le prepara para la realidad, sino para su realidad, pues todo lo vive desde ella”. La estudiante recupera esta cita (pero en sentido opuesto a cómo aparece en el documental) para expresar que esa realidad de la escuela argentina “no es su realidad”. El profesor retoma y reflexiona acerca del sentido de prepararse para la realidad.

crear la relación entre quién eres, lo que quieres y lo que te venga”, que hoy es una cosa y mañana puede ser otra... y creo que eso es un sentido muy diferente de lo que significa “prepararse”: como un saber vivir allí donde te toque, y lo que nos va a tocar no lo sabemos...y ahora más!”. (Registro de clase, marzo 2012).

El coloquio continúa con comentarios de otros estudiantes, el profesor y Montse destacan el valor de aquellas maestras para trascender la experiencia de los niños y crear -más allá de contenidos y actividades puntuales- nuevos sentidos para vivir en la escuela. Yo percibo en esta clase un cambio de actitud en los y las estudiantes, se los ve movilizados, hay más implicación y participación, aún en aquellos que tienen reticencias a creer en el cambio, y expresan sus resistencias.

Los grupos se separan, en el Grupo B Montse profundiza con los estudiantes la reflexión de sobre el documental. Luego retoma el artículo de Elliot Eisner, lo desarrolla con diapositivas de Power Point, articulando sus puntos clave con cuestiones del documental o con aportes de otras escuelas que trabajan desde CI. Van interviniendo algunas estudiantes, Montse relaciona estas ideas claves de Elliot Eisner con resoluciones metodológicas que Olga y Leticia realizaban en su escuela... Finalmente, Montse presenta fotografías de las realizaciones de alumnas y alumnos en sus proyectos de trabajo, analizando desde esas producciones los principios teóricos de Elliot Eisner acerca de CI.

En los encuentros siguientes, Montse retoma el coloquio sobre el documental, incorpora a los estudiantes que no asistieron a su visionado, y poco a poco introduce el trabajo sobre el texto del dossier. “Subjetividades en relación...”, los estudiantes tenían que leerlo, y pensar-formular interrogantes para hacerle al profesor, autor del artículo, en la clase siguiente que él coordinará. Algunos estudiantes no han leído el texto, entonces Montse propone ir leyendo párrafos entre todos, así elaboran la preguntas, generando un proceso de análisis y relacionando con escenas del documental. Yo percibo que no todos los estudiantes están implicados, hay un murmullo permanente,

otros se dispersan con sus móviles; veo que Montse espera, respeta sus tiempos, pero a la vez reflexiona acerca de que la actitud de compromiso no se da de un día para el otro, sino que se construye desde el lugar de estudiantes, y si su actitud en el aula universitaria es de desconexión, será de desconexión como maestros con sus alumnos de primaria...

En la clase siguiente viene el profesor del grupo A, coordina el trabajo sobre los interrogantes a su texto. Relata a los estudiantes que las cuestiones de su artículo no son elucubraciones teóricas, sino que surgen de sus experiencias con niños y maestras, con sus estudiantes del profesorado, y con maestras y profesoras que comparten sus investigaciones. Afirma que le gusta más el subtítulo: “aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza” pues intenta expresar “cómo podemos reconocernos como personas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cuanto que maestros y maestras, en cuanto que estudiantes.” Él sostiene que es una pregunta que no sitúa en el futuro “ser maestro”, sino que es una inquietud que le afecta en el presente: “soy maestro y qué significa subjetivizar y vivir en primera persona los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Pregunta que plantea para vivir este encuentro en él como profesor y en los estudiantes.

Puedo percibir que el profesor va creando un clima de confianza, de implicación, plantea al grupo cómo desean organizar el trabajo con las preguntas. Poco a poco los estudiantes van expresando los interrogantes al texto, el profesor los recibe y desarrolla sus implicancias a partir de relatos de historias de niños que ha observado, de experiencias de su propio hijo y sobrinos, o de anécdotas de su niñez, y los estudiantes se suman en relatos de sus experiencias para abordar estas cuestiones. Percibo cómo están compenetrados en la trama y me incluyen en sus comentarios.

El profesor intenta explicitar que la idea o hilo de sentido en la que insiste en todo el texto es algo muy sencillo: “*subjetivizar la enseñanza*

y el aprendizaje significa que lo que enseñes pase y viva en ti. Si tú no te emocionas en el descubrimiento de lo que es sumar, si tú no vuelves a reconectarte con ese misterio, esa aventura, con una criatura que está descubriendo un misterio... que vivas de nuevo su novedad, la pregunta de qué significa para ti (...) Es la conexión personal, aprender conectados, la relación entre lo que decimos y el mundo, conectados entre el significado que le atribuimos a las cosas y cómo nos relacionamos con las cosas, conectados unos con otros, y conectados íntimamente con uno mismo, es decir “¿esto tiene sentido para mí”?... y es una pregunta por el sentido para mí, como maestro y como alumno... tiene sentido para mí como maestro porque estoy viviendo y participando de eso, y no simplemente porque está en el libro o en currículum escolar... Pero para un niño o niña igual, tiene sentido para mí? Porque hace sentido en mí, porque me toca, me ha despertado mis preguntas, porque ha surgido de una cuestión que tiene su propio contexto en la historia del grupo y de la clase, y porque “eso que llamamos aprender hace sentido en mí” verdaderamente lo vivo como algo que a mí me permite vivir, expresar, conectar, preguntar, pensar, comprende (...) ¿Y nos estamos preparando de esa manera aquí en la materia, en la universidad? Con Montse estamos en la tarea de PECEI para que imaginéis una propuesta de enseñanza en 1ª persona, como maestros con niños y niñas. Entonces aprovechad la tarea de PECEI para plantearos algo de verdad, imaginar, crear, inventar, eso es prepararse para el futuro...”. (Registro de clase, marzo 2012).

En las sesiones posteriores Montse intenta hilar su propuesta con lo vivido con el profesor, les pregunta cómo se han sentido, los y las estudiantes destacan que fue una clase diferente, dinámica, entretenida, que el profesor desde su vida y experiencias personales los hacía pensar en cuestiones de la materia. Luego observo que Montse continúa con el desarrollo de diferentes maneras de enseñar desde CI, presenta diapositivas con redes conceptuales y producciones de niños y niñas, muestra los temas y problemáticas de interés y cómo el grupo de niños llega a plantearlos con ayuda de la maestra, son

temas de actualidad, y no derivan de enseñar la asignatura por la asignatura misma. Plantea la idea de comunidad de aprendizaje, las implicancias éticas de asumir una postura como docente frente a un problema que puede tener diversas interpretaciones.

El día que viene Ita, Jefa de estudios de una escuela pública situada en el centro de Barcelona, se unen nuevamente los dos grupos A y B. Ita relata y muestra imágenes de programaciones y trabajos de los alumnos, muestra su implicación como maestra y jefa de estudios que acompaña y articula los proyectos de todos los ciclos de la escuela, también destaca que si hay temas del currículum que no se pueden abordar desde los proyectos, se reservan horas institucionales para trabajar desde la asignatura correspondiente. Destaca el trabajo con temas de actualidad desde la perspectiva educativa de proyectos de trabajo, como el tsunami en Japón y el terremoto de Haití, y los diversos problemas sociopolíticos, históricos, económicos, culturales y geofísicos que emergen de los mismos. Para su abordaje recurren a múltiples fuentes de información que complementan con los libros de textos, y alude a los diferentes lenguajes con los que los niños y niñas representan sus indagaciones (científico, artístico, de las emociones, de la cotidianidad). Yo percibo que muchos estudiantes están atentos y realizan comentarios y preguntas a la directora, pero muchos otros se dispersan y no se implican, pienso que tal vez es demasiada información con niveles de complejidad creciente condensada en muy poco tiempo, lo que puede provocar cierta desconexión.

En las clases sucesivas, trabajan en subgrupos con la fase 1 y 2 de la PECEI, Montse y yo vamos acompañando en su desarrollo. Observamos que algunos han logrado plantear temas potentes, otros aún están confundidos, con temas muy descriptivos y simples. Entonces Montse les plantea que piensen temas que a ellos les interese, que no imaginen los temas desde su representación de lo que pueda plantear un niño, pues allí simplifican demasiado. Ella abre la reflexión sobre esto: como maestros y maestras la percepción del tema es diferente a la de los niños, por eso también para el maestro es un proceso de

exploración y aprendizaje con los alumnos. En los sucesivos encuentros Montse acompaña a pensar el hilo conductor de sus PECl, es decir el tema general y cómo se abren temas específicos, para poder armar la trama o mapa conceptual, sus relaciones con los contenidos y competencias del currículum, sus posibilidades en tanto permitan o no integrar las diferentes áreas. Les pregunta si ya sienten que pueden asumir una propuesta de CI, algunas estudiantes expresan que poco a poco lo van incorporando, pero que necesitarían ir a un aula y ver los alumnos con la maestra...Montse les responde que pronto vendrá un grupo de niños y niñas con sus tutoras a compartir sus experiencias con ellos.

En otra oportunidad, presenta la Carpeta de Aprendizaje como una modalidad de ir acompañando con escritura reflexiva su proceso en la asignatura. Es una carpeta subjetiva y personal, flexible y en continuo movimiento. Montse explica que imaginen un hilo conductor que articule los diferentes apartados, puede ser un interrogante, una reflexión, una inquietud personal, algo que los vincule vivamente con sus experiencias previas y lo acontecido en esta asignatura. Se puede distinguir 3 momentos: identificar el punto de partida, expresar las ideas centrales y su desenvolvimiento con aportes de otras asignaturas, saberes, y su relación con sucesos de actualidad, y visualizar el proceso que van creando y los cambios a lo largo de la asignatura. La profesora desarrolla esta explicación mostrando y analizando la carpeta de una ex alumna. Afirma que la carpeta es modo de asumir la evaluación como proceso, y que es necesario que empiecen a esbozar ya sus primeros guiones, para ello les ofrece tutorías grupales e individuales.

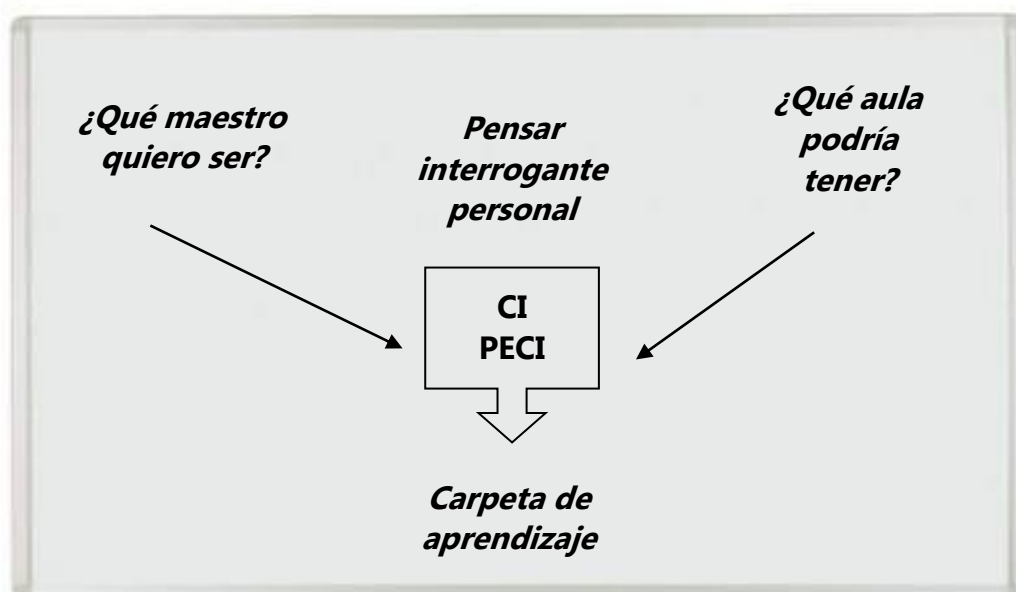
Las siguientes sesiones combinan el desarrollo del Plan de acción tutorial de un maestro de 5º de primaria de una escuela pública situada en una población cercana a Terrassa en la provincia de Barcelona, a partir de diapositivas y lecturas de su artículo, y sesiones de trabajo en pequeños grupos y en plenarios sobre sus producciones en la PECl.

Se avanza en la Fase 3 de la PECl: actividades inclusivas para niños y niñas con NEE. Montse muestra varios artículos de Cuadernos de Pedagogía, colgados en la plataforma moodle, los mismos desarrollan perspectivas de inclusión de niños con diferentes necesidades especiales, como hiperactividad, síndrome de down, ceguera, problemas motrices, entre otras, y también presenta documentales de chicos y chicas con NEE y su experiencia de inclusión o discriminación en los Institutos, el pasaje de la escuela especial a la ordinaria de una chica ciega y sorda, el acompañamiento de sus padres y de los especialistas, cómo se integra a la escuela y a los alumnos, etc. Otro documental sobre TDHA, etc. Montse plantea que esta es una primera aproximación a la problemática, y la idea central es que reflexionen cómo se relacionan ellos y ellas con la diferencia, cuándo se han sentido diferentes, discriminados, aislados. Para ello les recuerda que por grupo van a hacer una entrevista a una persona de cualquier edad con necesidades especiales, también pueden dialogar con sus padres, maestros y compañeros. La idea es que puedan reflexionar cómo se sitúan frente a estas problemáticas, y qué ideas van recuperando de todos estos artículos y actividades para pensar su intervención como maestros desde la PECl, cómo proyectar actividades que integren a la persona especial, y a todo el grupo comprometido en la inclusión, porque eso es parte esencial del CI.

En los siguientes encuentros se retoman estas cuestiones en sus trabajos grupales con la PECl. Montse desarrolla la Fase 4: pautas para la evaluación en CI, lo hace desde el plan de acción tutorial del maestro citado anteriormente; coordina sesiones de trabajo en plenario donde presentan los avances en sus PECl. Ella me comenta que otros años hacían una primera presentación cada grupo, y luego con los señalamientos de la profesora y de los compañeros, reelaboraban la PECl y hacían una nueva presentación. Este año por dificultades en el calendario debido a las huelgas, Montse resuelve esta presentación con todo el grupo, donde yo percibo un gran movimiento de implicación y participación de los grupos, hacen comentarios y reflexiones.

Los estudiantes van haciendo entregas parciales de la PECl, Montse les hace una devolución y explica los criterios de evaluación, indica que la nota es sólo estimativa, y si ellos mejoran la PECl, se cambia la nota. Sugiere que tengan en cuenta los comentarios que ella realiza en sus trabajos, pues la PECl es un proceso flexible que puede mejorarse a partir de las nuevas lecturas y experiencias que van compartiendo. De este modo Montse explicita que la evaluación es para comprender y aprender, y como maestros deben reflexionar y aprender esta modalidad de evaluación desde la propia vivencia.

En las últimas clases, durante el mes de mayo, se alternan momentos para realizar asambleas de estudiantes en las que se debate acerca de su participación en la huelga, espacio cedido por el profesor y por Montse, ellos están presentes y acompañan en las reflexiones a los estudiantes. En otras oportunidades Montse trabaja en grupo total la elaboración y estado de avance de sus Carpetas de aprendizaje, retomando núcleos problemáticos que ella ha percibido como más recurrentes en las tutorías, razón por la cual afirma que decide trabajarlo con todo el grupo. Hace el siguiente esquema integrador en la pizarra:



A partir de este esquema, trabaja el punto de partida “el interrogante personal” en cada estudiante. Percibo que están muy movilizados, todos participan y Montse va ayudando a poner en palabras sus interrogantes, y muestra cómo vincularlo en los diferentes puntos de la carpeta, y en el proceso de la PECl. La mayoría de los interrogantes refieren a sus temores y dudas en torno a si serán capaces de sostener una propuesta de cambio en Cl. Montse afirma que el cambio es un proceso, donde se crea un movimiento de posibilidad, yo observo que tranquiliza a los estudiantes, les responde que ella siente y cree que sí serán capaces, pues ellos han hecho un proceso de aprendizaje muy interesante, que ella lo ve en sus PECl, con ideas muy bien articuladas. Montse mira a cada grupo y le hace comentarios puntuales de sus producciones.

En la siguiente sesión trabajan los dos grupos A y B, Montse coordina un taller para preparar el encuentro con los niños y niñas de 3º de primaria de una escuela concertada situada en Esplugues de Llobregat, provincia de Barcelona.

Ella plantea a los estudiantes que piensen cómo contarles a los niños sus trabajos en el proyecto en la universidad, y explicarles cómo la situación actual en la educación pública está afectando su propio proyecto. Los niños saben de esto, por sus padres, por los medios y porque en la escuela reflexionan sobre la crisis, pero es una escuela concertada que no hace huelga, por lo cual Montse junto con las tutoras de los niños han pensado que sería interesante que los estudiantes muestren cómo viven la crisis educativa en la universidad, y cómo afecta el desarrollo de su proyecto (PECl). Montse indica que piensen un título, se produce un silencio... luego una estudiante tímidamente dice “Primavera Mundet”, Montse asiente con entusiasmo y agrega: “-es una primera versión, por qué no pensar unas preguntas, a modo de subtítulos...” otras estudiantes se suman y fluyen las ideas, Montse me indica que registre sus ideas y preguntas en el pizarrón, yo percibo cómo se van implicando en la tarea, están entusiasmados y divertidos, todos participan, Montse acompaña también con gesto de

alegría, se vive un ambiente relajado y de producción de ideas. Yo voy registrando sus aportes y preguntas, luego Montse sugiere que les demos un orden, una secuencia. Esto genera un nuevo intercambio entre los estudiantes, y ellos van indicándome cómo enumerar las preguntas. Finalmente, así queda esbozado en la pizarra:

Primavera Mundet: la educación pública en peligro.

¿Qué nos está pasando? ¿Sólo nos afecta a nosotros?

Lo que sucede en nuestro país, ¿cómo nos afecta a nosotros?

¿Por qué nos quejamos? ¿Por qué la protesta?

¿Por qué Mundet se mueve?

¿Cómo se mueve Mundet?

¿Para qué sirve una huelga?

¿Los recortes pueden solucionar la crisis?

Intento de privatizar los servicios públicos.

La educación pública se moviliza contra la privatización y los recortes.

Montse plantea que formen subgrupos, distribuye una pregunta a cada grupo, para trabajar sobre ella en la elaboración de un mural colectivo para presentar a las niñas y niños. Los estudiantes se movilizan para reunirse en grupos con los materiales para preparar sus murales: imágenes de periódicos y revistas, rotuladores y acuarelas. Se ubican en el suelo e inician su trabajo, se los ve muy entretenidos y comprometidos. Montse y yo recorremos los grupos compartiendo su tarea. Cada mural de los subgrupos se integrará en el gran mural con el que recibirán a los niños y niñas de la escuela, el viernes 25 de mayo (2012).

Al llegar los niños y niñas, los estudiantes de cada grupo A y B estaban ya situados en sus aulas, Montse recibió a las tutoras con los niños, hizo una presentación y los niños se ubicaron en los primeros asientos reservados para ellos. Las tutoras expusieron su perspectiva y sus proyectos de trabajo, contextualizaron la escuela, expresaron las

posibilidades y limitaciones vividas en su experiencia de CI; luego dieron la palabra a niños y niñas que relataron sus experiencias en la producción de sus proyectos: cada niño o niña pasaba al frente del curso, y haciendo uso del micrófono, desarrollaban sus trabajos y mostraban sus carpetas. Yo percibí un gran movimiento en los estudiantes, al inicio estaban un poco desatentos, murmurando y mirando sus móviles, como habitualmente lo hacían en las clases, vi que los niños eran más respetuosos y atentos a las palabras y producciones de sus compañeros que los propios estudiantes. Pero poco a poco ellos tomaron una actitud de escucha y participación en el proceso de los pequeños. Los niños y niñas fueron ganando confianza, y propuso que se formaran subgrupos con ellos y los estudiantes, para conversar y compartir dudas, preguntas, emociones acerca de sus experiencias. Fue muy significativo el cambio que se pudo percibir en el grupo de estudiantes, en relación a su disponibilidad y apertura en el aula, su modo de ser y estar, y su actitud frente al contenido y frente a la propuesta de pensar y pensar-se como docentes.

Montse hacía fotos, los niños expresaban sus diversos proyectos para indagar e investigar temas que les preocupan y les interesa, como una manera diferente de trabajar y aprender en la escuela...ponían ejemplos de sus trabajos, expresaban sus sensaciones acerca cómo vivencian el trabajo por proyectos.

En la clase siguiente Montse ha propuesto el encuentro con los estudiantes para hacer un coloquio reflexivo acerca de las resonancias de la visita de los niños y niñas. Si bien ha sido un encuentro concertado, hay pocos estudiantes, dado que en la hora siguiente tienen examen de Psicología. Montse les plantea que le gustaría saber cómo se han sentido en la experiencia con los niños y niñas, qué comentarios y reflexiones pueden hacer hoy acerca de las implicancias de trabajar con CI.

Estamos sentados en círculo, Nuria, una estudiante, comenta entusiasmada que ahora ve como más posible el cambio hacia el CI,

pues antes de la visita ella pensaba que debía organizarse toda la jornada escolar en CI, pero ha conocido esta posibilidad de seguir un modelo parcial de CI, con horarios de asignaturas y luego con horarios por proyecto integrado, y lo ve más creíble. Montse refiere que los procesos de cambios tenemos que pensarlos como una transición, y que cada tutor y escuela debe encontrar sus modos de apropiarlos, anima a los estudiantes a pensar diversas modalidades de incorporar paulatinamente el cambio, y afirma que esta percepción es un aprendizaje de ellos en esta asignatura.

David, Nuria y Marisel expresan su asombro frente al bagaje de conocimientos que los niños y niñas tenían sobre ciertos temas, y cómo se expresaban con un lenguaje preciso, muy confiados y alegres de sus producciones y hallazgos. “¡¡¡Sabían más que nosotros!!!”, comenta sorprendido David, Montse alude a que esta percepción se vincula al hecho de que hay implicación subjetiva de los niños en la producción de esos saberes, no es información acumulativa-memorística. David también se sorprende de la autonomía y respeto que los niños manifestaban entre ellos, y que se comportaron mejor que los adultos estudiantes... Los estudiantes reflexionan sobre la riqueza del proyecto, cómo las tutoras orientan el proceso, para pensar temas, problemas y actividades que impliquen a todos y a todas, y refieren a uno de los niños que necesitaba una atención especial, y cómo se le hacía un lugar en el grupo y en la institución. Otra estudiante vincula esta vivencia con la posibilidad de relacionar y analizar la experiencia en proyectos de su hermano menor, Montse destaca que este es un aprendizaje que la estudiante ha logrado en la asignatura, el cambio de mirada y posicionamiento como maestra para analizar una práctica de enseñanza. Y enfatiza que con esa mirada deben ir a las prácticas, para dialogar con las maestras y los niños. (Registro de Clase, mayo de 2012).

En esta última clase del curso, percibo que los y las estudiantes se han dejado tocar por la experiencia de niños y niñas, y desde ella pueden volver con nueva mirada a los recorridos y propuestas que Montse

presentó a lo largo de las fases de la PECl. Ellos y ellas manifiestan que tienen mucho para resignificar en sus Carpetas de aprendizaje.

IV. 2.6 Ponerse en juego en la relación educativa

En el transcurso de las experiencias compartidas con Montse en sus clases y en nuestras conversaciones, he ido percibiendo y descubriendo una trama de disposiciones y actitudes que caracterizan su modo de ser y estar en el aula de formación. Cualidades que se expresan en su propuesta de tareas académicas, y en el clima que ella pretende generar en el grupo donde cobran centralidad las relaciones intersubjetivas.

Como ya he manifestado en un apartado anterior, estas cualidades engarzan, a modo de aristas o hilos, en un punto nodal que configura la clave que orienta sus prácticas de la enseñanza: “la exploración biográfica vital y escolar de los estudiantes y las estudiantes, para pensarse como maestros y maestras”. Esta clave se sostiene en una red de relaciones que Montse va desplegando en las clases, red en la que se entraman como hilos de sentido las aptitudes y cualidades de la profesora.

Una de esas aristas o hilos de la red es el modo en que Montse recibe y escucha las dudas, las preguntas, inquietudes o comentarios del grupo de estudiantes. Ella no da una respuesta cerrada, no se posiciona como persona que interpreta y da soluciones, por el contrario, devuelve el comentario o inquietud a los estudiantes, replantea la pregunta con alguna referencia para abrir nuevas reflexiones de modo grupal e individual.

Es posible percibir en sus clases la especial atención que dispensa a las relaciones con sus estudiantes. Sin derivar a una cuestión terapéutica, Montse logra crear un clima de confianza, una disponibilidad que ciertos estudiantes perciben para plantearse y descubrirse en facetas muy personales de sus historias. Podría decir

que los chicos y chicas encuentran esa apertura para acercarse a ella y expresar sus necesidades o conflictos, sus problemas y sus búsquedas. Montse va estableciendo estas posibilidades de manera respetuosa, prudente, sin hacerlo de modo público o abierto a todo el grupo, acercándose a cada estudiante cuando observa o percibe cierta dificultad, cierto malestar o conflicto en su modo de estar en la clase.

En este sentido, ella va cultivando un modo de relación, un modo de acompañar según las necesidades, según los propios tiempos y espacios del otro y la otra. Y en esta manera de establecer las relaciones con los estudiantes y con el saber, intuyo que juega un papel sustancial el amplio bagaje formativo teórico y experiencial de Montse en la coordinación de grupos terapéuticos desde la perspectiva de psicoanálisis relacional. De igual manera, su trayectoria en formación permanente de docentes, en los proyectos de trabajo desde el currículum integrado, le ha posibilitado explorar y construir un modo de entender el asesoramiento como acompañamiento, con una apertura a la escucha y a considerar las posibilidades y resistencias de la otra persona. Es un acompañar sin invadir, permitiendo que sea el otro o la otra quien descubra los caminos de sus propias búsquedas. Montse abre así, una dimensión de exploración en la propia experiencia y subjetividad de cada joven, no interviene diciendo lo que se debe hacer, sino que propone partir de aquello que cada persona tiene como posibilidad o dificultad, y acompaña en la búsqueda de las propias alternativas. En esta búsqueda, ella como docente no se excluye. Las adversidades, desacuerdos y rupturas que observa y vivencia con los estudiantes, las transforma en posibilidad y las pone en movimiento. Así, frente a resistencias de los estudiantes señala: *“muy bien esto es lo que hay, veremos qué nuevas rutas podemos explorar, donde él o ella deciden y elaboran su propio camino”*.

Podría decir que Montse sostiene y orienta su práctica docente a partir de los lazos y puentes que crea entre los saberes y experiencias que ha cultivado en tres espacios o ámbitos de su trayectoria formativa y profesional: sus prácticas en la **formación permanente del**

profesorado, donde realizó sus primeros desempeños profesionales y exploró otros modos de asesoramiento pedagógico, conformando grupos con docentes de escuelas y asesores externos desde la perspectiva educativa de proyectos de trabajo. Otro ámbito que enlaza en sus prácticas docentes, es el **psicoanálisis relacional** y sus desempeños como co-terapeuta en diversos grupos, y el ámbito de la **formación docente inicial en la universidad**, al cual se integra más tardíamente en su trayectoria. En este estudio, me interesa destacar los lazos que Montse crea entre los dos primeros ámbitos profesionales con la formación inicial, donde puedo visualizar el hilo o eje de sentido que sostiene su trama profesional: **la relación con el otro, con el saber y el mundo, y el proceso de acompañamiento como modo relacional**.

La preocupación de Montse por *la relación con el otro como acompañamiento*, la lleva a explorar modos diferentes de habitar el lugar de profesora-formadora en las aulas, poniendo en juego permanentemente la intencionalidad de lograr la coherencia entre *lo que enseña y cómo lo enseña, donde el mismo proceso relacional se configura en contenido de la formación*.

La relación con el otro no queda sólo en intencionalidad y discurso, he podido observar en sus clases, y en las reflexiones de Montse en nuestras conversaciones y en el grupo ESFERA, el modo en que ella se pone en movimiento, busca alternativas metodológicas y recursos diversos para crear espacios de escucha y diálogo entre sus estudiantes, propiciando relaciones interpersonales, relaciones con uno mismo y sus experiencias y saberes de su biografía, y relaciones con el campo de la cultura y la ciencia que les permita explorar el sentido que le atribuyen a su proyecto docente. En ese proceso, Montse se involucra cuestionándose cómo sostiene esas relaciones, desde su propia historia, sus miedos y dudas frente a la incertidumbre de una propuesta que no puede prever lo que vendrá del otro, en tanto acontecimiento. Y aunque encuentra resistencias y desacuerdos iniciales, ella sostiene su mediación, colaborando y acompañando a

sus estudiantes a abrirse camino en el mundo educativo, centrando su tarea e intervención en el pensar-se como maestros y maestras, en la exploración de sus deseos y de los nuevos sentidos que descubren en la relación con los otros, a su ser docente.

IV. 3 Seguir pensando en estos encuentros...

Me parece interesante a modo de recapitulación intentar volver a reunir las dimensiones que comentaba al comienzo de este capítulo, antes de desarrollar en las siguientes páginas las cuestiones que toda esta experiencia ha suscitado en mí.

El encuentro con ambas profesoras me permite reflexionar acerca de los estilos singulares de *ser formadora* en cada una de ellas, y el hilo común que los vincula: hacer de la enseñanza del oficio docente un espacio de transformación de los estudiantes, pero también de ellas mismas como profesoras. Un espacio de aprendizaje y pensamiento ligado al acontecimiento, lo cual les reclama estar siempre atentas a la novedad que trae cada experiencia educativa, y a elaborar una propuesta de formación que se crea y re-crea constantemente.

En sus itinerarios vitales, Asun y Montse han tenido espacios de luces y sombras, que han configurado su modo de hacer, de ser y estar. Espacios de creación y de relación fructífera con la cultura, junto a espacios de aplanamiento y poca conexión con sus verdaderos deseos. Pero ambas, los han transitado de distinto modo, han atravesado las dificultades haciendo de ello oportunidades para sí mismas y para las personas con las que han desarrollado sus distintos momentos vitales y profesionales. Y han regado y cultivado la semilla que alguien plantó en su itinerario de la relación creativa con la cultura. Si pudiera reunir en una palabra algo de lo que he percibido en sus formas de estar en el aula diría que para ellas la enseñanza del oficio educativo es “una artesanía del alma”. Expresión que puedo hacer extensiva a la comunidad de pensamiento ESFERA, y con la que también me identifico como formadora. Eso no quiere decir caer en la

idealización ni mucho menos, pero sí abordar las dificultades y los logros que vehiculizan una propuesta de formación para **ser docentes**, es decir una mirada que trasciende la racionalidad técnica y se enfrenta a los dilemas que suscita la pregunta por el sentido de la formación, la educación y la investigación.

El pensamiento no es un discurso dice Bárcena, y personalmente creo que se configura en la experiencia del vivir en relación y en mantener siempre abierta la pregunta.

Las conversaciones que hemos mantenido en estos distintos espacios nos han llevado a una mirada siempre atenta a la dificultad y a intentar no caer en la autocomplacencia.

Investigar con ellas, y con ESFERA, ha renovado en mí la experiencia de ese movimiento interior del pensar sensible, abierto al acontecimiento.

CAPÍTULO V: CONVERSACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA ENSEÑANZA. PENSAR CON RELATOS Y ESCENAS DE LAS AULAS DE FORMACIÓN

En las experiencias compartidas en las aulas de Asun y de Montse, y en nuestras conversaciones, hemos ido poniendo en palabras diversas vivencias, anécdotas, episodios y situaciones de sus clases que nos han permitido revelar sus preocupaciones, sus dudas, aquello que les inquieta y las problematiza acerca de la enseñanza del oficio de enseñar. Hemos hablado de cómo viven sus clases, cómo se relacionan con sus estudiantes, cómo van abordando los conflictos que viven entre sus deseos y expectativas y las resistencias e inquietudes de los estudiantes, cómo sostienen una propuesta de formación desde la experiencia en una universidad de las competencias. En cada práctica de conversar juntas, sus recorridos fueron enlazando con los míos. En sus palabras descubro puntos de convergencia con mis preocupaciones como docente formadora de formadores, como educadora. Puedo ver-me en sus relatos, y en los relatos compartidos con los estudiantes en sus clases, como si de un laberinto de espejos se tratase. Así, también yo he narrado escenas y situaciones de mi historia vital y de mi trayectoria profesional, aquellas que me han ido configurando como profesora, y en diálogo con las historias de Asun y Montse, hemos ido entrelazando una nueva historia compartida, fruto de nuestras inquietudes en la formación, que compartiré a continuación.

En nuestros encuentros, uno de los logros más valiosos es haber ido creando un espacio y un tiempo de relación para pensar e indagar los sentidos y sin sentidos de nuestras prácticas docentes como formadoras: cómo pensamos y *nos pensamos* en la enseñanza de la enseñanza, cuáles son los saberes que nos sostienen y que desplegamos en nuestro oficio, qué mediaciones propiciamos para que nuestros estudiantes piensen la enseñanza en las escuelas, etc.

Si bien Asun y Montse ya venían desarrollando esta actitud reflexiva sobre sus prácticas en la formación a partir de su participación en ESFERA, sí que es cierto que ellas han vivido estos espacios y tiempos de relación en nuestra investigación como algo nuevo, una verdadera experiencia de dejarse acompañar con mi presencia en sus aulas para luego conversar y pensar juntas acerca de las cuestiones que iban cobrando fuerza para cada una en sus clases. De este modo, es importante destacar que ambas profesoras, en el transcurso de su larga y fecunda trayectoria como formadoras e investigadoras educativas, no habían tenido la oportunidad de que otra profesora-investigadora entrara a sus aulas y las acompañe en todas sus clases. Vivir la experiencia de ser mirada y construir una nueva mirada y conversación compartida de la clase, ha provocado un movimiento de sucesivos descentramientos, en ellas y en mí. Porque debo decir que también he vivido esta investigación desde la novedad de recrear otras formas de relación investigativa, otras formas de situarme en el proceso de una investigación relacional.

En el recorrido de los capítulos precedentes, he venido expresando la necesidad y el deseo de volver a pensar el quehacer de formadores y formadoras del profesorado: la enseñanza de la enseñanza desde el sentido de la experiencia. Es decir, cómo configurar en las aulas de formación un espacio y un tiempo para que los estudiantes hagan una experiencia de aprendizaje del oficio de enseñar, promoviendo el “partir de sí” en movimiento de apertura a la relación consigo mismo, con otras y otros, con el saber y la cultura.

En este apartado intento develar en escritura la elaboración de sentidos que hemos ido cultivando con Asun y Montse acerca de diversos aspectos, dimensiones y condicionantes que configuran la enseñanza de nuestro oficio. Para ello, en su escritura aparecerá mi voz y los propios sentidos que voy entrelazando con los sentidos de Asun y de Montse, los cuales traigo a presencia partir de escenas o situaciones

que reconstruyo en pequeños relatos de experiencia⁹³ que me permiten representar unidades significativas de la nueva historia que fuimos entrelazando desde nuestras historias singulares en la formación, elegidas en función de un nudo o núcleo de problematización, un acontecimiento relevante, un ejemplo representativo de aspectos de la vida o de modos de abordar circunstancias o incidentes en las aulas de formación. En otros casos, recupero hilos de sentidos desde las voces de Asun y Montse y de sus estudiantes, tal como aparecen en los registros de audio y cuadernos de campo.

De esta manera, el lector o lectora encontrará en estas páginas los aportes que, naciendo de la búsqueda en la experiencia vivida en las aulas y en las conversaciones con ambas profesoras y sus estudiantes, invitan a abrir un diálogo con los propios sentidos, los de quien lea, y mis propios sentidos que van articulando la escritura con el eco de los saberes de aquellos autores y autoras que habitan en mí. La intención que me guía no es interpretar las prácticas de Asun y Montse, sino crear un espacio conversacional que despliegue un movimiento de pensamiento pedagógico acerca de cuestiones y dimensiones que se nos presentaron como sustanciales en los procesos de formación docente.

⁹³ Para su elaboración y presentación, me inspiro en la noción y modo de elaborar relatos de Ventura, M. (2010:226) quien en el marco de su investigación autobiográfica concibe los **relatos de experiencia** como “una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Se trata de “porciones” o “unidades significativas” en la trayectoria, pero sin intención de reconstruirla por completo. Elegidas en función de que reflejan un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de la vida, o bien, un ejemplo representativo de aspectos de la vida o de modos de enfrentar o enfocar circunstancias, entre otros aspectos. Entiendo los relatos de experiencia como una narrativa autobiográfica que da cuenta de los conocimientos pedagógicos subjetivos relacionados con la comprensión, reflexión e interpretación la práctica docente. los relatos son una representación de recuerdos, emociones, conocimientos, imágenes y palabras que nos constituyen donde cada archivo, cada acontecimiento o encuentro nos invita a crear una nueva narrativa que se convierte en un momento de reaprendizaje. Los relatos de experiencia tienen carácter autobiográfico pero no son una autobiografía.”

V. 1. El lugar del Formador o Formadora y el lugar del Maestro o Maestra

La experiencia educativa compartida con Asun y Montse nos fue revelando algunos hilos de sentido que a lo largo de las conversaciones me permitieron entramarlos en un tema en el cual, por las múltiples relaciones que se establecen en el mismo, adquieren significación. Van Manen, M. (2003:108) señala que “los temas fenomenológicos (...) son como nudos en los entramados de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias vividas como un todo significativo”. De este modo, las inquietudes y preocupaciones que fuimos develando en nuestra historia compartida con las profesoras, nos conducían permanentemente a un lugar común, **el lugar de formador/a** desde el que se entrecruzan otros lugares sociales, institucionales y subjetivos: **el lugar de estudiante y el lugar de maestro/a**, dada la complejidad constitutiva de los procesos formativos en la universidad.

En las páginas que siguen abordaré las relaciones entre el **lugar de formador/a** y el **lugar de maestro/a** recordado, pensado, imaginado y proyectado por las jóvenes y los jóvenes desde su **lugar de estudiantes** en las aulas universitarias. El interjuego de estos lugares demanda volver a pensar cuestiones educativas sustanciales que suscita la enseñanza de la enseñanza, y que no solemos atender en su complejidad porque se solapan en los diferentes planos que entrecruzan estos lugares. Para ello, me propongo indagar desde las experiencias y relatos de Asun y Montse, cómo habitamos el lugar de formadora para poner en relación el lugar de estudiante y el lugar de maestro/a en nuestro alumnado. Es decir, cuál es la especificidad del **lugar de formador/a**, cuáles son los saberes y mediaciones que nos demanda la enseñanza de nuestro oficio de enseñar, para explorar y orientar otros modos de habitar el **lugar de estudiante** en la universidad, que propicien pensar, imaginar, proyectar el **lugar de**

maestro/a en las escuelas. En este complejo entramado puedo reconocer algunos hilos de sentido que vamos a recorrer en la secuencia lineal que impone la escritura, pero que sólo adquieren significación en las múltiples relaciones entre el lugar de formador/a y el lugar de maestro/a en la enseñanza de la enseñanza: refiero concretamente a lo que he llamado “**situación de carencia**” entre ser estudiante y pensar-se como docente, **tensiones y resistencias** que vivencian las profesoras y los estudiantes al transitar estos lugares, y las **mediaciones** de las profesoras para acompañar este tránsito como modo de habitar su *lugar de formadoras*, y los saberes que despliegan en las mismas.

En el proceso de escritura de los siguientes apartados, iré tirando de estos hilos de sentido para explorar sus implicancias en el tránsito de la formación, y los iré hilando entre ellos para lograr una visión holística de sus aportaciones en el entramado de la formación docente. De este modo mostraré su variabilidad y su particular modo de expresión-concreción en las experiencias vividas con las dos profesoras, en dos asignaturas distintas de los primeros años de dos carreras de grado diferentes, dado que en la configuración y expresión singular de las carencias, tensiones y resistencias, y mediaciones, convergen casuísticamente estos aspectos o dimensiones propias de los procesos formativos. Para mostrar su variabilidad tomaré escenas, episodios, relatos de conversaciones con las profesoras y con algunos estudiantes, los cuales adquieren sentido en las propuestas de enseñanza de Asun y de Montse presentadas en el Capítulo IV.

Antes de empezar a desarrollar la trama argumental donde voy tirando de estos hilos de sentido, cabe enfatizar las condiciones constitutivas de la formación docente que he ido develando en mi trayectoria como formadora e investigadora, en las cuales se enmarcan *las relaciones entre lugar de formador/a y el lugar de maestro/a en la enseñanza de la enseñanza*.

La formación inicial de maestros y maestras, cobra expresión y existencia en el entrecruzamiento de dos tensiones constitutivas de toda experiencia educativa: por una parte, la tensión que nos impulsa, que desencadena el movimiento como aspiración de un horizonte de sentido, intencionalidad que otorga orientación; y por otra, las tensiones que se viven en las situaciones concretas de la práctica docente frente a aquellas intencionalidades y valores que orientan nuestro oficio y las expectativas, deseos o resistencias de nuestros estudiantes, y los condicionantes institucionales y socioculturales más amplios.

A su vez, estas tensiones propias de toda experiencia educativa, cobran matices singulares en la formación docente, dado que su organización y realización la ubica estructuralmente dentro del sistema educativo en instituciones superiores y universidades alejadas de la vida de las escuelas de infantil, primaria o secundaria. Esta nota constitutiva de la formación como separación-escisión del nivel para el que se forma, tiene implicancias en diversos aspectos del proceso de enseñar a enseñar que iremos abordando, pero antes quisiera detenerme en sus derivaciones en la especificidad de las prácticas docentes del formador del profesorado en las aulas universitarias. Creo que es necesario retomar en este momento los rasgos distintivos de la formación docente que he anticipado en el capítulo I punto I.2, la particularidad de la enseñanza del oficio de enseñar reside en que formadores y formadoras estamos permanentemente trabajando en un meta-nivel respecto al objeto de la formación: las prácticas docente y las prácticas de la enseñanza. En nuestras clases universitarias provocamos constantes alusiones y remisiones a “la clase” “el aula” “el maestro”, “las relaciones educativas de docentes y alumnos con saberes y conocimientos” en la “institución escolar”. Remisiones, referencias a múltiples clases y aulas que recuperamos desde la memoria de nuestra biografía escolar –la nuestra y de nuestros estudiantes-, y remisiones a clases y aulas pensadas, proyectadas, imaginadas en el nivel educativo para el que se forma (infantil y primaria en nuestro caso). En este sentido, nuestra labor se desarrolla

con “alumnos/as, estudiantes” jóvenes y adultos, que se han definido profesionalmente a “ser docentes” es decir maestros y maestras cuyos “alumnos” serán niños y niñas. Aunque parezca una obviedad, es importante advertir que este rasgo puede ser fuente de solapamientos, conflictos y contradicciones cuando como formadoras no logramos explicitar a nuestros estudiantes, las semejanzas y diferencias que connota, es decir, cuando en clases no logramos objetivar con nuestros estudiantes este pasaje de “ser alumnos” en formación a empezar a vivirse como “docentes”, evitando la mimetización con el nivel para el que se forma, lo que se traduciría en una banalización y didactización⁹⁴ de la propuesta formativa.

Desde la consideración de estos rasgos distintivos, la enseñanza del oficio de enseñar nos involucra como formadoras a tensar la realidad de las prácticas docentes en su doble sentido, *como objeto de conocimiento y saber* (que en la formación inicial es abordado generalmente en la universidad), *y como campo de intervención* (imaginado-proyectado en las escuelas). El trabajo en estos dos planos de análisis complementarios, enfrenta al formador/a a realizar sucesivas focalizaciones y descentraciones sobre los mismos, haciendo explícito a los estudiantes sus conexiones y particularidades, lo cual permitiría un abordaje de las relaciones experiencia-saber en cada plano, superando la dicotomía teoría-práctica.

En el marco de esta conjunción e interjuego de planos como texto y contexto de los procesos formativos, inscribo el abordaje del tema que hemos recreado a partir de los núcleos de sentido que fuimos explorando con Asun y Montse en nuestras conversaciones: las relaciones entre el **lugar de formador/a** y el **lugar de maestro/a** recordado, pensado, imaginado y proyectado por las jóvenes y los jóvenes desde su **lugar de estudiantes** en las aulas universitarias.

⁹⁴ Edelstein G. utiliza la expresión “didactizadas” para referir a resoluciones de corte instrumental en la enseñanza, que acotan y banalizan el sentido de las propuestas didácticas, particular cuando éstas remiten al trabajo en el aula.

V. 2. *Habitar el lugar de Formadora*

Acompañando a Asun y a Montse en sus clases y en la historia compartida que fuimos enlazando en nuestras conversaciones, he ido comprendiendo que no es lo mismo ocupar una plaza de profesora que habitar el lugar de formadora. Ocupar responde a un mandato institucional exterior, nombramiento administrativo, respuesta burocrática-normativa a las exigencias de ese cargo o plaza, pero sin poner nada propio. Es realizar el acto desde el rol prefigurado, cumplir con los requisitos y las reglas sin implicación, pasar de ello “en fuga y desamorado” como diría Percia, M. (1994); es estar de “huésped” en palabras de Bernard, G.P. (2010), en un lugar que no resulta del todo extraño, pero siempre es como estar en la casa de otros. En el ocupar prima el hacer técnico experto descarnado y desligado del propio ser.

Por el contrario, además de ese mandato exterior que instituye, habitar un lugar supone para mí un movimiento interior que abre al encuentro con otros y otras, es preguntarse por su presencia, es dotar a ese espacio-tiempo de los propios sentidos acunados en nuestra historia de vida y de las intencionalidades que orientan nuestra proyección a futuro como horizonte de sentido, desde los cuales significamos ese lugar. Habitar un lugar es recrearlo desde nuestros sentidos para “estar como en casa”. *Habitar el lugar de formador y de maestro* es tenerlo de morada para desplegar la actividad-praxis de creación poética de lo humano (Bárcena, F., 2005), actividad educativa deseable que compromete la propia subjetividad como habitantes de las escuelas que vivimos con otros y otras, y que también implica una manera pública de ser y estar en las instituciones educativas. El Docente, maestro/a o formador/a, es quien construye ese lugar con su acción y su palabra, y quien lo reconstruye con su memoria de experiencias. El habitar está en íntima vinculación con el ser y estar en relación.

Una preocupación que me ha acompañado constantemente en nuestra experiencia investigativa es cómo habitamos el lugar de formadoras para favorecer en nuestros estudiantes su relación con el lugar de

maestro. Veamos algunas reflexiones de las profesoras en nuestras conversaciones.

En el proceso relacional de investigar **con** Asun y Montse hemos ido construyendo un relato conjunto con cada una de ellas; a partir de mi diario de campo y del pensar en relación, he reelaborado sucesivos relatos y meta-relatos que condensan en la presentación de cada profesora en el Capítulo IV, y que a continuación iré recreando para abrir y sostener el pensar acerca de las inquietudes que voy articulando en los hilos de sentido⁹⁵.

Con Asun y Montse en diversas conversaciones hemos indagado progresivamente los supuestos y las intencionalidades que sostienen y orientan su quehacer educativo, su modo de ser y estar en las aulas de formación. Poco a poco Asun y Montse van llevando sus intuiciones y nuestras reflexiones a ESFERA, donde se abren nuevas miradas a la propia práctica formadora; así fluyen nuevos sentidos desde la narración que Asun y Montse evocan en diversas reuniones, enlazando las preguntas y comentarios de las demás profesoras en un pensar dialógico que acompaña el proceso de autoexploración iniciado por el grupo en su primer fase de la investigación, buscando develar las claves de sentido que guían su práctica. La voz de Asun nos relata:

“El hilo o eje de sentido que orienta mi propuesta formativa en la asignatura Teoría y Práctica de la Escuela Inclusiva, en el 2º semestre de segundo año de Infantil, es *la relación Ser y Saber*, es

⁹⁵ En la elaboración de los relatos de Asun y Montse que presento a continuación, en los cuales intento representar sus voces en ESFERA, he articulado fragmentos de la descripción completa del curso de cada una de ellas, presentadas en el Cap. IV, con el registro de grabaciones en ESFERA, y la reelaboración final que las profesoras presentan acerca de la reflexión de sus claves de sentido en la publicación del libro compilado por José Contreras, en el cual se presenta el proceso y los hallazgos de la investigación de ESFERA (2016): *Tensiones Fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia. Cap.4 Ambientes de escucha desde la indagación de sí ante la experiencia de Montse Ventura Robira. Cap. 7 Hacia una epistemología vulnerable Asun López Carretero y Patricia Gabbarini*. De este modo, los relatos son una reelaboración que realizo a partir de diferentes registros del proceso de mi investigación, con la intención de darle más unidad y sentido a su exposición.

decir la relación entre "lo que somos" y "lo que sabemos" acerca de Ser maestro, Ser maestra de infantil. El trabajo con la experiencia permite cancelar, como nos recuerda Larrosa, la frontera entre ser y saber. Un saber que enraizado en la experiencia la trasciende y no se desvincula del saber hacer y del saber vivir. Para ello estoy atenta a crear un clima de encuentro en el aula, organizo el espacio con las sillas en círculo para favorecer un espacio intersubjetivo, donde cada estudiante vaya encontrando su lugar, real y simbólicamente. Los invito a recordar escenas de su biografía escolar y de vida. De sus relatos de experiencia van surgiendo los núcleos de sentido, preguntas y problemáticas, los cuales enlazamos en la indagación, el pensamiento propio y el diálogo con autores y textos de la asignatura, en la búsqueda de pistas y reflexiones que les permitan volver a sus experiencias con nuevos criterios de significación y nuevas preguntas. Este movimiento es muy lento y no exento de resistencias por parte de los estudiantes.

En las diversas actividades y con diferentes recursos, -como sus relatos de escenas de su biografía, películas, documentales, libros testimoniales, visitas de especialistas, las experiencias de observación y prácticas en escuelas bressol e infantil, y la escritura en su diario personal-, intento mediar con la palabra este pasaje de su propia experiencia a reflexión y saber, y la relación de este saber de la experiencia con el pensamiento educativo. La orientación

formativa que me guía es dar *un lugar propio* a cada una y cada uno en ese espacio simbólico que creamos entre todas y todos. Que la experiencia que se llevan del aula sea el motor que guíe más adelante su lugar como educadores. Que sea una vivencia profunda, que experimenten la creación de vínculos como la *urdimbre* necesaria para que emerja el deseo de saber. Intento hacer posible la creación de ese espacio transicional del que habla Winnicott, que conecta el dentro y el fuera de nosotras mismas. Creando con ellas y ellos la urdimbre que permite arriesgarse, abriendo ese espacio relacional para que sean posibles *los saltos de ser con sus ganancias y pérdidas*. Trato de desentrañar esas madejas tejidas con palabras a veces importadas de otras personas: palabras viejas, pesadas, que no dejan surgir lo genuino y creativo de cada uno. La creación de su propio *espacio relacional* ha seguido distintos avatares en cada historia particular. A veces, la separación del entorno materno es brusca y se produce una gran fisura en relación al espacio escolar. Otras, una experiencia traumática cuando no se podía asimilar ha dado lugar a un «no saber» como defensa... Otras, la des-conexión ha surgido en la rebeldía propia de la adolescencia en un entorno escolar poco acogedor, etc. Así se van desgranando en el aula sus distintas experiencias de relación con el saber y van surgiendo las paradojas de los distintos encuentros y des-encuentros.

Procuro acompañar a los estudiantes para que puedan rastrear los motivos de su elección de ser docente, qué caminos los han traído hasta aquí, y cómo ellos han vivido "la diferencia" en sus propias experiencias desde lo personal y lo instituido, abriendo posibilidades de pensar y acoger la diferencias de cada criatura. Como núcleo central intento que algo se mueva en ellos y ellas, que algo les pase en la propia experiencia del aula universitaria, creando puentes con su oficio de educadores. En el aula intento llevar a los estudiantes *hacia la conversación orientada con un proyecto que la sostiene*. Nuestro proyecto es buscar el sentido educativo de nuestras experiencias, producir un saber que nos sostenga en nuestro oficio. La clave de sentido es ***"cómo me pienso y me vivo como docente, qué significa ser una maestra inclusiva que acoge a todas las criaturas"***.

La guía que sostiene mi lugar como formadora es el propio proceso de elaboración de mi experiencia vital en la que confluyen vivencias, sentimientos y pensamientos encarnados que están como telón de fondo orientando mis intervenciones, poniendo cimiento a los caminos que invito a transitar junto a mis estudiantes."

Las palabras de Montse también nos expresan sus modos de habitar el lugar de formadora:

"El modo como concibo la enseñanza y doy orientación a mis propuestas formativas en las aulas universitarias, se condensan en una clave de sentido que da impulso al proceso y se resignifica a lo

largo del mismo: **"la exploración biográfica vital y escolar de los estudiantes y las estudiantes a través de relatos de experiencia, y desde ella su proyección y búsqueda a pensar-se como maestros y maestras"**. Esta clave me permite establecer una articulación y continuidad entre las dos asignaturas que los estudiantes cursan conmigo en el primer año de Educación Primaria, en el primer semestre "Procesos Educativos y Práctica Docente en educación primaria", cuya pregunta eje es "qué maestro quiero ser", y en el segundo semestre "Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente", en la cual los contenidos se articulan en la pregunta "qué aula quiero tener" desde el docente que quiero ser. A partir de estas dos preguntas, pretendo que los y las estudiantes se conecten con su biografía e historia personal, empezando a pensar su propio proyecto docente, situado en un contexto institucional y sociocultural. Clave que supone un movimiento exterior e interior en las personas implicadas, travesías desde el presente al pasado donde la brújula es "la pregunta acerca de mi ser maestro en un futuro próximo". Así, invito a los estudiantes a que inicien un camino de movimiento desde el presente, desde lo que son y saben, a preguntarse cómo han llegado al aula universitaria. Intento favorecer que cada estudiante pueda recordar su pasado contextualizándolo, relacionándolo con los legados pedagógicos y despertando la necesidad de elaborar un proyecto reflexivo docente personal y único.

En la asignatura Planificación (del segundo semestre) una herramienta que les permite volver hacia su trayecto escolar es el libro de texto, ya que la mayoría ha convivido con él a lo largo de su escolaridad. El trabajo grupal de análisis de los mismos, les plantean rupturas con sus propios modos de aprender y de

imaginarse como docentes que enseñarán, seguramente con libros. Es el momento en que planteo la posibilidad de buscar otros modos de enseñar, donde el libro de texto no sea el eje del proceso. Se inicia, así el proceso de elaboración grupal de la PECI⁹⁶, la cual es el eje o hilo de sentido donde voy articulando los contenidos y los diversos recursos materiales que apoyan su elaboración. Este camino supone para los estudiantes un movimiento hacia su interior. Implica la revisión de los espacios y tiempos institucionales, y un cambio en los tiempos y espacios interiores-subjetivos, en los que cada estudiante va definiendo sus propios ritmos. Este viaje en el tiempo se acompaña con la escritura personal: la "carpeta de aprendizaje" donde cada estudiante plasma el proceso iniciado grupalmente, y las resonancias de algún suceso o acontecimiento de su historia personal. Esta propuesta reclama el cuidado del espacio del aula: varío la disposición espacial del mobiliario según la propuesta de trabajo y el uso de los recursos en sus actividades, creando las condiciones para el encuentro e interrelación.

Mi deseo, en este viaje, es el de poder acompañar a los estudiantes en sus formas de "pensarse" como maestros y maestras, donde el acceso a los sentimientos, y su expresión les ayude a comprender mejor situaciones educativas reales o hipotéticas. Sé que es un reto difícil, pero siento que cada estudiante puede fortalecer sus concepciones docentes cuando vincula lo vivido a lo que hace, siente, dice y piensa. Y sé también que cuando algunos se resisten, no desean o no quieren realizar este tipo de propuestas mi sensación es de desánimo y desilusión. Soy consciente de que aparecen muchas dificultades. Algunos estudiantes no le ven sentido, aunque no se atrevan a decirlo. Les acompaño a percibir

⁹⁶ PECI: Propuesta de Enseñanza desde la perspectiva de Currículum Integrado.

que es necesario que se den tiempo y calma, ya que es una acción muy diferente a su experiencia en la escuela.

La exploración de mis claves de sentido me devela que en las mismas se entraman momentos vividos, dentro y fuera de las aulas, (como maestra, psicopedagoga, asesora y formadora) siempre en relación con las demás personas (estudiantes, compañeros de la universidad, amigos y familiares) Vivencias que han ido destilando nuevos significados en mi forma de concebir la enseñanza y la formación desde la que acompaño a mis estudiantes."

En los relatos de Montse y Asun se van elucidando sus modos de habitar el lugar de formadora, cómo sostienen y orientan su práctica docente desde el sentido de la experiencia. Más allá de las diferencias de curso, carrera de grado, asignatura y de sus propias trayectorias, sus claves de sentido arraigan en el "partir de sí" tanto en ellas mismas como en sus estudiantes, como una disposición de apertura y relación con la experiencia y el pensamiento que, naciendo de la experiencia, vuelve a ella en la búsqueda de nuevos sentidos para trascenderla en la recreación de un saber personal no desvinculado de su ser.

Las voces de las profesoras van abriendo nuevos interrogantes en mí, que renuevan las preocupaciones que compartíamos en las aulas cuando las y los estudiantes mostraban dificultad para ponerse en juego en primera persona, para abrirse a la búsqueda de sus propios sentidos de ser maestro. Me inquietaba que estas propuestas de enseñanza tan cuidadas metodológicamente, tan coherentes en sus modos de relacionar los contenidos con las actividades y recursos para pensar con ellos los enigmas de la educación y la enseñanza, no movilizara a algunos estudiantes. Por el contrario, en los inicios del curso, se mostraban confundidos, incómodos, descreídos y hasta apáticos. Me preguntaba con Asun y Montse, y me pregunto ahora cuáles son los sutiles motivos que desencadenan estas paradojas en la

formación: frente a las quejas de los estudiantes que reclaman profesores más comprometidos con otros modos de enseñar en la universidad, cuando se encuentran con dos profesoras que les invitan desde estas propuestas a involucrarse en una relación educativa de apertura e indagación de sí, les genera incomodidad, malestar o dificultad a dejarse decir y dejarse tocar por otros modos de relación con ellos mismos y con el saber.

Estas disonancias y contradicciones se inscriben en la propia característica constitutiva de la formación; según expresé anteriormente, su organización la ubica en una institución separada, apartada espacial y temporalmente de la vida de las escuelas para las que se forman los estudiantes. Como señala J. Contreras (2016) los estudiantes demandan “prepararse para la realidad” de las escuelas, como un hacer concreto, como conjunto de contenidos y procedimientos que aplicarán y que les garantizará cierta seguridad frente a un futuro no previsible. Pero formarse como maestra o maestro “es algo más que un simple hacer, porque no se puede disociar ese hacer ni del sentido con el que se realiza, ni de los significados con los que es vivido por quienes participan de él” (Contreras, J. 2016:156).

Así conciben la formación Asun y Montse, en cuanto experiencia educativa, es parte de la realidad para la que se preparan, promoviendo en el aula universitaria las condiciones para que los estudiantes inicien la exploración de los sentidos educativos que ellos atribuyen a ser docente; la profesoras destacan en diversas situaciones que es allí donde ya empiezan a vivir-se y a pensar-se como docentes. Sin embargo, a pesar de los cuidados y el acompañamiento que las profesoras dispensan para atravesar este proceso, y que yo he percibido al convivir en sus clases, muchos estudiantes viven con dificultad, con desconfianza o temor, la posibilidad de pensar-se como docentes, de iniciar la elaboración de su proyecto docente fuera de la realidad escolar para la que se preparan.

Me pregunto nuevamente cuáles son los motivos o las razones que estarían incidiendo en esta dificultad, y considero que hay una

conjunción de diversos aspectos intrínsecos a los primeros años de la formación, que estarían configurando lo que he llamado “situación de carencia”.

V. 2.1. Situación de Carencia en la travesía de estudiante a maestro o maestra

Asun y Montse habitan el *lugar de formadora* creando puentes para acompañar a su alumnado en el tránsito del *lugar de estudiante* al *lugar de maestro o maestra*.

En este apartado quiero detenerme en el *lugar de estudiante*, para explorar y profundizar las implicancias que puede tener este pasaje que las formadoras intentan promover a pensar otros modos de habitar el lugar de maestro/a. Intentaré elucidar más allá de su aparente obviedad, cuestiones fundamentales que se desencadenan en la cotidianidad de la formación docente.

El estudiante del profesorado, es una persona, un sujeto individualizable que transita el proceso de formación con su historia de vida, sus experiencias, sus creencias, sueños y anhelos. En tanto estudiante aún “no es docente”, pero se le solicita explícita o implícitamente, que piense los significados de “ser docente”, que inicie el desafío de construir su proyecto docente, que se imagine y se viva como docente.

Esto lo ubica en una *situación de carencia*⁹⁷ respecto a una posición o lugar social, institucional y subjetivo que aspira: “ser maestro o maestra de infantil o primaria”, pues ha optado profesionalmente ser docente,

⁹⁷ Esta *situación de carencia*, Edelstein, G. y Coria, A. (1995) la refieren específicamente como nota distintiva del lugar de practicante en el Practicum, en el pasaje de estudiante a practicante-docente. Pero desde mi experiencia como tutora que acompaña practicantes, puedo elucidar que la *situación de carencia* también se presentan en los estudiantes de los primeros años del profesorado, pero con una singularidad: es más conflictiva aún, dado que no tienen referencias cercanas a la vida del aula, pues las prácticas se encuentran separadas de las asignaturas teóricas que cursan.

pero todavía no lo es, porque está cursando como estudiante en la universidad.

Desde la estructura organizativa y académica de la universidad se le recuerda y se le hace vivenciar que es estudiante, es decir, a través de las regulaciones de promoción, regularidad de cursado, régimen de asistencias, horarios, uso de tiempos y espacios, etc., incluso en las clases de Asun y Montse esas regulaciones se cuelan en el ambiente del aula, explícita o implícitamente las dinámicas de las tareas académicas le refuerzan su lugar de estudiante, al tiempo que se le solicita que vaya despojándose de esta investidura para pensar-se como docente.

Podría pensar que esta aparente paradoja es inherente a la investidura de estudiante de profesorado, como nota constitutiva de este lugar socio-institucional y subjetivo que se significa permanentemente en esa doble referencia institucional universidad-escuela. Como tal, puede ser fuente de múltiples contradicciones en el alumnado, cuando desde sus esquemas referenciales previos representan a la universidad como lugar para aprender unos procedimientos y contenidos “que no poseen”, para luego reproducir y aplicar en la enseñanza en un espacio-tiempo alejado de su actual realidad como estudiante (la escuela).

Estas contradicciones se hacen presentes en toda su conflictividad cuando las formadoras proponen otro modo de habitar el *lugar de estudiante*, según ellas expresan en sus relatos. Modo que reclama de los y las estudiantes “partir de sí” (Piussi, A. M., 2000) como forma de vivir la experiencia educativa de formación en primera persona, contar con aquello que “se es y se viene siendo” como experiencia vivida, y desde ese inicio ir más allá, para transformarse en lo que se desea ser. Asun y Montse, con sus singularidades, abren un espacio desde su lugar de formadoras para que los y las estudiantes exploren una forma de relacionarse con el mundo educativo y los saberes que vienen

sabiendo, abriéndose desde la propia subjetividad a nuevos conocimientos, recreando sus relaciones.

Como estudiantes, viven una ruptura epistemológica con sus propias visiones del conocer y del aprender, cuando las profesoras los involucran en procesos formativos que no ponen el centro en el *tener* o *poseer* unos conocimientos como conjunto de datos acumulables, impersonales. Conocimientos acabados e instituidos, que se adquieren en una relación de exterioridad, relación pasiva, receptiva y utilitaria. No resulta fácil para algunos estudiantes lanzarse a explorar sus experiencias y elaborar un saber reflexivo en torno a ellas, un saber que cuente con su pensamiento en diálogo con otras y otros, y con las teorías; simplemente porque en su historia como aprendices escolares durante más de quince años, han vivido como natural que el conocimiento sólo está en los libros de textos, compartimentalizados en asignaturas, y desgajados de los problemas reales de sus vidas. Tampoco les resulta creíble y fácil, imaginar otro modo de entender el conocimiento que tendrán que enseñar a sus alumnas y alumnos en las escuelas.

“Una estudiante le pregunta a Asun en una de las primeras clases, luego de haber visionado una película y haber trabajado con sus relatos de experiencias: -Asun, cuándo nos enseñarás las teorías y síndromes de trastornos de atención dispersa...-” (Registro de clase, marzo de 2012)

“Durante la presentación de un power point que representa los proyectos de trabajo elaborados por niños de quinto, David y Lara comentan: -Montse todo esto es muy lindo, y aunque hago el esfuerzo, no me lo creo, no sé si seré capaz de enseñar de este modo-” (Registro de clase marzo 2012)

Es posible elucidar entonces, que un aspecto o componente central en esta *situación de carencia* es la noción de conocimiento y de aprendizaje que los estudiantes fueron acuñando en sus largos años en las escuelas.

Tal vez, algunos estudiantes quedan anclados en la carencia cuando sus visiones asientan fuertemente en el “no tener conocimientos” acerca de ser maestro o maestra. Y viven esta carencia como falta, ausencia, privación, vacío, inexistencia de unos conocimientos que les permita abordar las propuestas de las profesoras, lo cual les genera incredulidad, desconfianza y temor, muchos desconectan de las clases. Carencia en dos sentidos: como *“no poseer un saber acerca de ser maestro/a”*, y carencia como *“no poseer un modo diferente de relación y elaboración del saber, que cuente con su subjetividad”*

“Yo no confié mucho en esta materia Planificación, y tampoco en Procesos educativos. Creo que poco a poco iré confiando más, yo creo que es por el modo en que he estudiado yo, antes simplemente se estudiaba el tema del libro y de las clases del profesor, y no se cuestionaba por qué ni para qué. Ahora aquí nos hacen cuestionar todo...(…) Cuando yo vine a la universidad tenía otra idea de educación y enseñanza, que es como a mí me enseñaron, un alumno detrás de otros y el profesor explicando al frente... Montse provocó cambios, me cuesta ver que hay otra manera de enseñar, para mí es muy desorganizada, aunque Montse trae todo preparado con los Power Point, pero yo no le encuentro el sentido a la materia..., porque mis profes eran diferentes. (...) Y hasta que no estés en una clase con 30 niños, no eres docente... ino lo eres!... entonces lo que vemos aquí es mucho de papeles... (Conversación con estudiante Nuria, mayo de 2012)

Para otros y otras estudiantes, la carencia se presenta como insuficiencia, escasez, estrechez, disminución, necesidad, es decir, pueden reconocer que aquellas visiones del conocimiento escolar, y sus modos de relación y adquisición que Montse y Asun les plantean, les han dejado una inquietud, una pregunta, tal vez alguna señal de que es posible explorar otros caminos, y se abren en ellos y ellas un movimiento de búsqueda interior desde las propuestas de Asun y Montse, que transitan con dificultades, pero con deseo.

“La propuesta de Montse, de primera, no esperas que haya algo como lo que te propone ella, te sorprende... porque vienes predispuesto a que te enseñen otro estilo de enseñanza. (...) Entonces cuando Montse te propone trabajar por Proyectos a partir de las preguntas e intereses de los niños, pues no te esperas para nada que esto funcione así. Es como cambiar un poco el chip...de decir: “Lo que tú tienes más o menos estructurado de una manera no es así, y ¡hay que cambiarlo!...”, hay que reestructurar a nivel mental una serie de conceptos que ya tenías preconcebidos y que no son así...eso de entrada (...) Este cambio de pensamiento en mí me ha generado preguntas que yo no me había planteado: una de ellas es “tendré la capacidad de poder hacer este cambio mental.” (Conversación con estudiante David, mayo de 2012)

“Asun me dio la oportunidad de volver a replantearme mi experiencia infantil que fue dolorosa. En sus clases, al narrar mi experiencia, y escuchar las de mis compañeras, he logrado hacer como un click, para replantearme las cosas, como reafirmarme a mí misma por qué he escogido esta profesión. Y ese click lo he logrado durante el proceso (...). Ella no llena el espacio con sus

palabras, espera que los alumnos saquen lo suyo, y eso me impactó desde el primer día. Y al ver su propia posición en la profesión, ya te replanteas tu propio modelo educativo (...) Yo creo que re-inventarse es muy difícil, cada persona tiene su historia de vida, y reproducir lo que han hecho tus padres y tus maestros contigo es lo más fácil... por eso veo a algunas de mis compañeras que no participan, se quedan en los bancos de atrás con sus móviles, se van antes de finalizar la clase, (...) critican los modelos educativos tradicionales pero cuando en la clase se les invita a comprometerse, ellas con su postura reproducen lo que critican."

(Conversación con estudiante Jessica, mayo de 2012)

Las palabras de los y las estudiantes me van permitiendo elucidar el modo en que viven estas carencias, y cómo las significan desde sus propias historias de escolarización, provocando resistencias totales o parciales a involucrarse en el movimiento de implicación personal que las propuestas de las profesoras les plantean. Estas cuestiones se entrelazan con los otros hilos de sentido que he enunciado anteriormente: *resistencias y tensiones*, y las *mediaciones* de las profesoras, para su desarrollo iré recapitulando estas carencias y las voces de los estudiantes y las profesoras para mostrar el movimiento argumental de la trama.

Asun y Montse acompañan con diversas mediaciones, ofrecen a sus estudiantes trascender esas situaciones de carencia que los inmoviliza, van poniendo en suspenso en ellos la espera de respuestas cerradas, para darse un tiempo y un espacio propio, que permita a cada uno y cada una abrir el movimiento de la pregunta por el sentido educativo que sostiene y orienta su elección y deseo de ser docente.

Más que despojarse de la investidura de estudiante para pensar-se como docente, las propuestas de Asun y Montse les reclama despojarse de un modo de investir para probar otras investiduras, que les permitan habitar el lugar de estudiante para explorar otros modos de pensar el lugar de maestro/a.

La situación de carencia no es unívoca, va adquiriendo diversas modalidades para los estudiantes según su biografía escolar, y según sea la carrera, el año de cursado, la asignatura con sus contenidos específicos, su ubicación y articulación con otras asignaturas en el plan de estudios.

V. 2.2. Tensiones y resistencias emergentes ante las carencias

Las voces de los y las estudiantes y los relatos de Asun y Montse me llevan a pensar el complejo entramado que se suscita en las aulas de formación entre las vivencias de las carencias por parte de los estudiantes, y sus modos de expresión en la variabilidad de tensiones y resistencias que suscitan en ellos y ellas.

Así mismo, es posible advertir una cuestión fundamental, inherente a la propia estructura organizativa de la formación docente dada su doble referencia institucional universidad-escuela, y es la dificultad que se presenta frente a estas carencias en las asignaturas teóricas de los dos primeros años de cursado, como es el caso de las asignaturas de Asun y Montse.

En este sentido, la estructura del currículum universitario refuerza las carencias que viven los estudiantes, dada por la escisión teoría - práctica que es inherente al diseño, pues ubica las asignaturas teóricas del campo pedagógico-didáctico en los primeros años, y las asignaturas correspondientes a “las prácticas” o practicum a partir del segundo año y hacia el final del trayecto formativo, pero sin vinculaciones explícitas propiciadas por el propio plan de estudios. Es

decir, la articulación de las asignaturas teóricas con los espacios de prácticas queda librada a la voluntad y buena disposición de cada docente, como es el caso de Asun que incluye en su propuesta de enseñanza de Teoría y Práctica de la Escuela Inclusiva los aportes y narrativas que las y los estudiantes van desarrollando en sus experiencias de las asignaturas Observación e Innovación en el Aula, y Prácticum I. Estas cuestiones las retomaré más adelante.

Me interesa enfatizar que las carencias, y las tensiones y resistencias que generan, tienen una variabilidad en función del lugar de la asignatura en el currículum, entre otros aspectos. En el caso de la asignatura de Montse, Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente, es posible evidenciar en las voces de los estudiantes una mayor conflictividad. Por estar ubicada en primer año en el cual no hay espacios de prácticas, los estudiantes quedan centrados en la universidad, la propuesta de Montse los interpela a pensar su proyecto docente, algo que ellos aún lo ven y lo representan en la escuela, como lugar separado en el espacio y en el tiempo de su formación universitaria. A su vez, es posible que muchos estudiantes remitan a las huellas de su historia reciente como alumno de secundaria, dado que es el referente más fuerte que tienen para pensar la actividad docente, pues como evidencian numerosas investigaciones, la docencia es una profesión en la que el sujeto que la ejerce ya tiene una prolongada socialización en el lugar de trabajo, -la escuela- desde su condición de alumno, que conduce a la interiorización de esquemas de percepción y acción, creencias, modelos, rutinas, modos de concebir el conocimiento y el aprendizaje, generalmente sin mediar procesos reflexivos. Como señala Bullough (2000:102) “como estudiantes conocen lo que es la enseñanza desde uno de los lados del pupitre y a menudo asumen que también lo conocen desde el otro lado”.

“Montse da la sensación de ser más teórica...aunque trae recursos, power point con experiencias de nenes y maestras

en los proyectos, pero yo lo siento que no deja de ser teoría, es como quien enseña el mar en diapositivas... ¡pero yo quiero verlo, quiero tocarlo, quiero sentirlo...! ¡Poder vivirlo! Por eso creo que la visita de los nenes de primaria tendría que haber sido un poco antes en el proceso, para decirnos "sí esto se puede hacer así". (...) Y es que el cambio que propone Montse es tan grande, rompe con las expectativas de ser profesor que yo había mamado...y ahora veo que ese profesor que yo quería ser, ¡ya no puedo serlo...! ¡No quiero serlo!"
(Conversación con estudiante David, mayo de 2012)

Las palabras de David muestran la *tensión* que ha vivido a lo largo del proceso de la asignatura, las rupturas con sus modos de significar el ser docente, y las dificultades que le plantea una propuesta que él vive como "teórica" frente a la fuerza de su experiencia reciente en el secundario (más allá de los recursos de la experiencia que Montse incorpora en sus *mediaciones*). Me pregunto si es esa potencia de la experiencia reciente, y su contradicción, la que mueve su necesidad de ver y tocar un grupo de niños aprendiendo e investigando en un proyecto de trabajo. Sin embargo, David hacia el final de curso, reconoce que ya hay un movimiento de cambio en él, que está abriendo un camino de búsqueda del maestro que quiere ser, diferente de aquellos que tuvo en su escolarización.

Otros estudiantes, por el contrario, a mediados del curso, en la sexta clase, se muestran más reticentes, desconfiados. Montse plantea seguir trabajando con la perspectiva de currículum integrado (CI), presentando en power point diversas modalidades, con fotos de nenes y maestras trabajando en sus proyectos, alternando filminas teóricas con las producciones de los trabajos de los niños y niñas. Montse señala que apunten ideas centrales y temáticas de estos proyectos para tomar como insumos en la elaboración grupal de su PECl. Yo

percibo que los estudiantes se desconectan de la clase, hay un murmullo permanente. Algunos están con sus móviles y charlan entre ellos. Algunos estudiantes realizan preguntas a Montse, cuestionando esta visión de CI:

Noelia: -¿Cómo el docente puede resolver una pregunta de los niños cuando sus interrogantes acerca de creencias, teorías y religiones sobre el origen de la vida son tan diferentes, y si el maestro no está de acuerdo con las creencias de los niños, si sus teorías o creencias son opuestas, cómo lo resuelve? ¡El maestro debe enseñar!-

Montse: - el maestro o maestra no debe dar una respuesta cerrada, no debe imponer su perspectiva, ni la del currículum oficial o los libros de textos, sino que debe mostrar y analizar con los niños que hay diferentes creencias y perspectivas científicas y culturales acerca de los grandes temas de la humanidad.- (continúa el murmullo en los estudiantes del final del aula)

Laia: - pero Montse, ¿qué sentido tiene esta asignatura?

Montse: - que puedan ver que otra escuela y otros maestros son posibles de pensar. Esta pregunta de Laia es importante, y es aquí donde empezamos a buscar el sentido de ser maestro, viendo otras experiencias que sí existen, y ya están trabajando hace tiempo desde esta perspectiva, como dice el profesor Contreras: maestros con un proyecto encarnado, que es vida... La actitud de compromiso y de implicación no se construye de un día para el otro. Se construye desde

estudiante-. (Yo percibo que se produce un gran silencio, y Montse no elevó su tono de voz)

Montse:- si la actitud es de desconexión aquí, será de desconexión con sus aulas y con sus alumnos en la escuela. Siempre tengan en cuenta que yo no quiero convencer. Me interesa la discrepancia y poder dialogar. Y eso también es una manera de estar en el aula, no estar desconectada. Yo no los controlaré, cada uno y cada una sabrá cuál es su compromiso como maestro/a. (Registro de Clase, marzo de 2012)

Me sorprende nuevamente revivir estas escenas en las aulas de Montse, pues percibo que sus palabras van enlazando su modo de pensar la formación de maestros y maestras, con el ejemplo de su presencia, su ser y estar en el aula frente a estas resistencias y tensiones. Es decir, ella sostiene que las maestras de primaria no deben cerrar la posibilidad de pensamiento y problematización de los niños y niñas, mostrando otro modo de concebir la enseñanza a la que subyace en la exclamación de Noelia; a vez que con su propio ejemplo encarna esta noción alternativa, pues no cierra en una respuesta acabada la pregunta por el sentido de la asignatura en su estudiante. Por el contrario, la pregunta por el sentido o sinsentido de una práctica educativa, reclama de la implicación personal de cada sujeto. Pregunta que devela las tensiones propias de todo proceso educativo, que más allá de vivirse en primera instancia como dificultad, conflicto o desconcierto, Montse las acoge, para convertirlas en apertura a nuevos movimientos del pensar acompañando a sus estudiantes en la exploración de los propios sentidos permitan comprender la naturaleza humana, relacional, institucional y social de nuestro oficio, y como nos señala J. Contreras (2016), dando lugar a la creación de nuevas

experiencias, nuevas prácticas más cercanas a los deseos y necesidades de sus protagonistas.

En una de nuestras conversaciones, y en el relato de sus claves de sentido que orientan su práctica, Montse confiesa que no le resulta fácil sostenerse en esas tensiones: “no invadir, sostener el silencio, no apresurar una respuesta, abrir preguntas y ofrecerles recursos para pensar alternativas, y darles el tiempo que cada quien necesita para ir madurando todos estos cambios.” Montse reflexiona en una de nuestras conversaciones:

“Recuerdas los trabajos grupales en la elaboración de la PECEI, tú y yo veíamos que elaboraban temas para su propuesta muy contaminados por la fragmentación, la simplificación, la reducción, de las partes al todo, justificando que los niños son pequeños y hay que simplificar. Les fuimos proponiendo un cambio que costó mucho: pasar de la descripción a la interpretación, de la simplicidad a la complejidad. Esto les genera incertidumbre, resistencias, les mueve mucho, ellos dicen “para qué yo tengo que cambiar todo esto si después iré a una escuela y no me van a dejar trabajar desde estas propuestas, yo tengo que hacer lo que me digan.(...)” Allí conectamos con todo lo hecho desde lo biográfico, lo socio-institucional y cultural, para decirles: “aunque tú estés en una institución, tú tienes voz en esa institución, y puedes mostrar tu discrepancia, es importante, siempre que lo hagas desde el respeto y lo puedas sostener en algo que no sean sólo anécdotas, sino en un trabajo reflexionado y fundamentado”. Por eso les muestro todos los recursos de las experiencias de maestras en los proyectos,

documental de la Srta. Olga, la visita de Ita, y otros documentales. También en tutorías grupales hacemos una revisión y reconstrucción con el grupo, para ver si hay desajustes entre su PECEI, el Currículum competencial oficial que no podemos desconocer, y la propuesta de innovación que supere las formas en que a ellos les han enseñado. Todo este tránsito les cuesta mucho, lo veo en las tutorías, y también les cuesta las relaciones entre ellos como grupo, tienen gran dificultad para trabajar en grupo, para exponerse, para coordinar con los otros. Esto lo hemos conversado en ESFERA con Pepe, Asun, Susana y Remei, pues a todos nos afectan y nos tensionan estas dificultades y resistencias a trabajar en grupo." (Conversación reflexiva, noviembre 2012)

Puedo elucidar que el movimiento que Montse propone a los estudiantes, también se lo propone a ella misma, según va relatando en diversas oportunidades, esta propuesta la lleva a convivir con muchas dudas acerca de cómo y cuándo intervenir. Pero ella tiene la certeza que más allá de estas resistencias iniciales, poco a poco, con su acompañamiento, este proceso reflexivo de elaboración de su proyecto docente, ayudará a los estudiantes descubrir sus concepciones educativas y de la enseñanza, y darles nuevos sentidos, vinculando el hacer y el ser docente. Así, frente a resistencias de los estudiantes señala:

"muy bien esto es lo que hay, veremos qué nuevas rutas podemos explorar, donde él o ella deciden y elaboran su propio camino". (Conversación reflexiva, Marzo de 2013)

"El trayecto de elaboración de su PECTI, imaginando el aula que quieren tener desde el maestro que quieren ser, revisando su biografía, les cuesta porque supone todo un cambio en su estructuración del tiempo y el espacio. El tiempo y espacio exterior, institucional y áulico, y el tiempo espacio interior-subjetivo, porque son subjetividades docentes y a la vez subjetividades e intersubjetividades discentes -como estudiantes-. (...) Por eso les destaco que necesitan calma, que están recién en los inicios, armando su proyecto docente que se irá transformando siempre, están en primer año, pero en los cursos superiores irán desarrollando este proyecto con nuevos aportes. (Conversación reflexiva, noviembre 2012)

Proyecto docente que demandará a cada quien sus ritmos, tiempos subjetivos, que no son los tiempos objetivos de la asignatura y el cursado. Montse recuerda que alumnos de cursos superiores se acercan a comentarle que ahora redescubren los aportes de su propuesta, cuando en otras asignaturas tienen que elaborar propuestas de innovación, y le piden a ella bibliografía y conexiones con escuelas que desarrollan experiencias de CI. Sin embargo, reconoce que muchos estudiantes tienen dificultades para lograr este cambio en la percepción del tiempo subjetivo para respetar sus necesidades y ritmos de aprendizaje, dadas las condiciones institucionales de la universidad, y del contexto sociocultural y político más amplio, donde la crisis de la globalización y el neoliberalismo impone otra lógica a las universidades, la de las competencias y la meritocracia, donde el tiempo es factor determinante en la relación costo-beneficio. Recuerdo que en una reunión de ESFERA, Montse compartió su preocupación respecto a estos condicionantes de su práctica docente, y luego lo

recuperamos en una de nuestras conversaciones. En ESFERA relató que un estudiante, frente a su planteo de tener calma y darse el tiempo para vivir un proceso de elaboración y transformación de su proyecto, le planteó de modo respetuoso su desacuerdo, argumentó que él necesita tener resultados objetivos durante el cursado, dado que con el aumento de las tasas de la universidad, no puede confiar en que sus aprendizajes se darán en el futuro. El estudiante reclamaba resultados medibles y objetivables, aquí y ahora, pues él paga una tasa y necesita ver resultados.

Las palabras de Montse me permiten pensar el singular modo de expresión que cobra en sus aulas, el riesgo de tergiversación del sentido genuino de la enseñanza como experiencia y creación poética en el marco de la globalización. Según he analizado en el punto II.1.1.1., la economía del conocimiento reconfigura las funciones de la universidad en función de sus resultados y no de su valor intrínseco (Peters y Olsen, 2008). La relación educativa, como consecuencia de los mecanismos de mercado, dejaría lugar a una transacción comercial (Naidoo, 2008). Desde estas postulaciones podría pensarse que, para este estudiante, Montse se convierte en una “proveedora de servicios” y él en “cliente”; nueva identidad que le lleva a percibir su aprendizaje como recepción pasiva de información, y a concebir la educación como un producto que puede comprarse, en lugar de vivirse como un proceso y relación compleja, como compromiso e implicación personal.

Es posible advertir entonces, la complejidad que supone para las profesoras habitar el lugar de formadoras en estos contextos, cuando se orientan por el sentido de la experiencia, y la variabilidad que presentan las tensiones y resistencias, pues en ellas confluyen dimensiones de la propia subjetividad trabajada desde las biografías, la especificidad del contenido de la asignatura, y también condicionantes institucionales, sociopolíticos y culturales más amplios inherentes a toda práctica docente en tanto práctica social.

Así mismo, Montse reflexiona en otra de nuestras conversaciones, y también en ESFERA, que el horario de esta materia Planificación (de 13 a 14.30 hrs.), es otro factor que incide en las resistencias de los estudiantes, pues ya están cansados en una jornada que ha iniciado a las 8 hrs, y muchos alumnos trabajan, con lo cual a las 14 hrs se retiran, provocando interrupciones en la clase. Montse comenta que este grupo en la asignatura del semestre anterior Procesos educativos, (cuyo horario es de 10 a 12 hrs.) ha tenido otra disposición y más compromiso (Ver detalles en punto IV.2, el contexto del curso).

Percibo en este proceso el modo de ser y estar de Montse en el aula, como una maestra artesana que acompaña en su taller a sus aprendices. Vuelvo a ver a aquella niña que jugaba y modelaba el barro en Piera. Niña-mujer que disfrutaba en cierta soledad, pero buscando hacer algo nuevo frente a las circunstancias, sin abatirse frente a la adversidad (estudiantes que se resisten, que no escuchan ni se escuchan...) por el contrario, -como vivenció en su escuela Isabel de Villena, en su carrera en la UAB, y en sus primeros desempeños como asesora pedagógica-, siempre acompañando a pensar e imaginar la diferencia y la distancia con lo dado.

Según he manifestado anteriormente, me interesa destacar que la situación de *carencias*, y *las tensiones y resistencias* que generan, tienen una variabilidad en función del lugar de la asignatura en el currículum, entre otros aspectos y dimensiones propias de la formación.

A continuación, analizaré los singulares modos de expresión-concreción de las *tensiones y resistencias* en la asignatura de segundo semestre de segundo año, Teoría y Práctica de la Escuela Inclusiva en cuya propuesta metodológica Asun articula las experiencias de las estudiantes en las asignaturas Observación e Innovación en el Aula, y Prácticum I que cursan en el mismo semestre.

Como relata la profesora, el hilo de sentido que sostiene y orienta su propuesta es *la relación Ser y Saber, es decir la relación entre “lo que somos” y “lo que sabemos” acerca de Ser maestro, Ser maestra de infantil*. Un saber que, enraizado en la experiencia, la trasciende y no se desvincula del saber hacer y del saber vivir. El trabajo y la exploración acerca de la **diferencia** abre un movimiento de “partir de sí” (Piusi, A. M. 2010) que invita a los estudiantes a rastrear los caminos que los han traído a las aulas universitarias, vivenciando la diferencia desde sus propias experiencias infantiles en lo personal y lo instituido. Intenta que algo se mueva en ellos y ellas en la propia experiencia del aula universitaria, creando puentes con su Ser maestro o maestra.

Para comprender la emergencia y variabilidad de las tensiones, es necesario recuperar el proceso en espiral, que hemos reconstruido en el punto IV.1, en el cual distinguimos cuatro momentos interrelacionados, *momentos de ser, o saltos de ser*, como los llama Asun (2016)⁹⁸.

En el *primer momento* se abre el proceso poniendo en el centro la *experiencia viva, abrir las palabras, partir de sí*: desde relatos de las propias biografías escolares y abriendo con recursos a otras experiencias. En un *segundo momento* emerge el *saber de la experiencia, anudando sentidos*: Asun abre la conversación acerca de esas experiencias indagando cuáles son los hilos o claves de sentido educativo que despiertan. Ella relata que es una fase de elaboración compleja. El *tercer momento: tender puentes entre este saber de la experiencia y el conocimiento disciplinar formalizado, buscando criterios propios de significación*. Este pasaje es gradual y lento, se abre una búsqueda en primera persona que tiene instancias en pequeños grupos, pero siempre acompañando sus resonancias y reflexiones en la escritura personal del diario. El *cuarto momento* es de

⁹⁸ Refiero a la publicación del proceso de autoexploración de las claves de sentido de Asun, que compartimos en escritura en el Cap. 7 Hacia una epistemología Vulnerable, en el libro *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*.

apertura a nuevas preguntas, volver a reabrir la experiencia. retorno a la experiencia pero ya enriquecida con lo que han compartido, y la conciencia del propio proceso de relación con el saber.

Yo he percibido en las clases que el tránsito de estos momentos no siguen una secuencia lineal, hay episodios en los que ya estando en el segundo momento, algunos grupos de estudiantes vuelven al primero, según la potencia de los recursos de la experiencia y según la disponibilidad de cada quien para trascender la vivencia. Así mismo, el pasaje al tercer momento evidencia dificultades y resistencias por parte de los estudiantes.

De este modo, es posible elucidar que las *tensiones* y *resistencias* se ubican en el pasaje de un momento de ser a otro, o en el estancamiento en uno de ellos. Son momentos que según las resonancias en ellos y el contexto de experiencia con el que se relacionan, pueden aparecer en forma simultánea.

En el primer momento de ser, en la evocación de sus propias experiencias, las *tensiones* se manifiestan en algunas estudiantes como resistencia a exponerse, a ponerse en juego en primera persona frente al grupo, y también a reencontrarse con sus propios recuerdos, es posible que aún no tengan esa disponibilidad. Poco a poco las palabras van naciendo y circulando en el espacio intersubjetivo, y aquellas que no hablaban, encuentra el lazo para tirar de sus recuerdos en la experiencia de algún compañero o compañera...

Por otro lado, ya en la tercera clase, Asun recapitula los núcleos de sentido que fueron emergiendo de sus relatos de experiencias y señala:

“estamos en el momento del recorrido donde hemos narrado algunas experiencias personales, hemos visto dos películas, hemos reflexionado sobre esas experiencias, y ahora van a intentar darle

un cierto significado, qué saber pueden extraer de todas estas conversaciones para pensarse como maestras y maestros. Los temas que han surgido la clase anterior y hoy en la escucha de los relatos los han llevado a reflexionar acerca de qué maestro quieren ser y qué no. *También hay unas prácticas que nos sugiere una institución, la Escuela y otra institución, la Familia, y una relación entre estas dos instituciones... y si recuerdan la película "Hoy empieza todo", podrán ver que el maestro tiene una manera de estar en la escuela, pero también tiene una manera de recibir todo eso que le llega, porque las familias están encarnadas en los niños que están dentro de la escuela, ... cómo ese maestro tiene que enfrentarse a los servicios sociales, tiene que afrontar situaciones muy duras, y cómo no pierde de vista estar siempre con los niños disfrutando, es decir, aunque haya muchos conflictos, se ve que hay mucho profesor, mucho maestro..."*

Hacia el final de la sesión Asun reflexiona:

"nos cuesta pasar de una experiencia personal poder trascenderla un poco y sacar conclusiones, unas ideas, unas sugerencias, un saber en definitiva... algo que nos sirva y sea significativo para la educación... quizá este vínculo lo tendríais que hacer individualmente en vuestro diario personal, para después poderlo compartir...(...) Entonces una tarea concreta: a partir de las experiencias que hemos analizado desde los relatos personales y

desde las películas que hemos visto, cómo se nos ocurre que podríamos intervenir como maestros..." (Registro de Clase, marzo de 2012)

En nuestras conversaciones hemos reflexionado sobre estas dificultades de las estudiantes. La tensión surge cuando ella intenta transitar de esa primera evocación de sus vivencias al pasaje del segundo momento de ser. Pero pareciera que las estudiantes no han tenido ocasiones de hablar de ellas en otras situaciones, y quedan ancladas en la vivencia. Asun intenta trascender la anécdota, que ellas puedan hacer experiencia, abrir una relación pensante para comprender lo que ha significado esa vivencia para ellas como alumnas, y elucidar las consecuencias que esa situación podría tener en su lugar de maestras de infantil. Asun intenta crear una situación para "salir de sí" y esa vivencia se transforme en experiencia, que exploren el sentido educativo que tiene para las estudiantes, desde la posibilidad del pensar y poner palabra, creando un espacio intersubjetivo, de alteridad. Este movimiento no está exento de dificultades, el riesgo es caer en el subjetivismo acentuando las marcas negativas o positivas de esas vivencias, pero sin cuestionar, sin abrir preguntas acerca de las distintas personas que interviene en esa situación, el lugar de lo institucional, las diferentes escuelas, etc.

Nuestras intervenciones en aquella clase, intentan crear una situación para reflexionar sobre esa anécdota particular, salir de sí, del ensimismamiento que ha provocado este viaje de exterioridad en el encuentro con vivencias pasadas, en el difícil juego de implicación-distanciamiento para transitar de la exterioridad a la interioridad, buscando los propios sentidos a esa anécdota. Cabe destacar la paradoja que se presenta en este movimiento de exterioridad al encuentro con la experiencia en donde las anécdotas -si bien son recuperadas en un "partir de sí- pronto son

cercenadas en su potencia simbólica al quedar ancladas en la exterioridad de los significados ya dados, aquello que por obvio no se cuestiona, los estereotipos, las rápidas y complacientes generalizaciones. Así se intenta abrir estas resistencias, poco a poco, recurriendo a fuentes testimoniales de otras personas que sufrieron exclusión y cómo han resuelto esa situación. Allí se produce un desplazamiento que las acompaña a salir de esa sobreimplicación. Personas que han sufrido la diferencia de tipo orgánico, sensorial o sociocultural, etc. Se abre el relato y va apareciendo la tensión que hay entre las singularidades de cada una de ellas y la homogeneización del espacio escolar. Poco a poco en las distintas narraciones de experiencias comprenden que es posible organizar y habitar de otro modo el contexto educativo para no generar esos fenómenos de exclusión, eso les abre la posibilidad de hacer experiencia de su vivencia, pensar y pensar-se de otra manera como estudiantes y como futuras maestras y maestros.

Jessica: - me gustaría luchar contra los profesores que imparten este tipo de enseñanza, yo tuve muchos altibajos en la escuela, porque esta señora me trataba de inútil, incompetente... "no llegarás a ser educada y vivirás bajo el puente"..., eso me marcó, tú eres en esa edad tan tierno e inocente...se marca, se forma la subjetividad, la autoestima...me sentí tonta ridícula, no podía expresarme, y sé que fue por ella, ahora lo sé...

Patricia: -yo tengo una experiencia positiva de mi señorita, buenos recuerdos, relacionando con Jessica, creo que todas estas experiencias, las que recuerdas, son las que te han marcado, y al recordarlas te ayuda como persona y en tu formación como docente, para que tú experiencia ayude a otros, en la búsqueda de las razones o sinrazones, y las alternativas a esas prácticas, para evitar esas vivencias en otros niños. Esta experiencia nos sirve para situarnos como alumnos y pensarnos como maestras. (Registro de Clase, marzo 2012)

En la conversación que emerge entre las estudiantes, ponen en palabras esas prácticas de exclusión, traen a presencia aquellas palabras y prácticas que las estigmatizaron y en este movimiento del pensar, ellas pueden ver cómo esa palabra puede estigmatizar a un estudiante, a un niño, a una criatura. Van percibiendo la ruptura con los modos naturalizados de clasificar, juzgar etiquetar, y la importancia de considerar que no existe la “normalidad” entre comillas.

“Asun no llena el espacio con sus palabras, espera que los alumnos saquen lo suyo, y eso me impactó desde el primer día. Y al ver su propia posición en la profesión, ya te replanteas tu propio modelo educativo. A su vez, la posibilidad de mirar mi experiencia infantil, ya me hizo ver lo que yo no quiero ser y por lo que yo estoy luchando, tal vez una utopía, pero quiero luchar contra esos profesores, aportar algo, abrir los ojos a los profesores acerca del mal que le pueden hacer a los niños”. (Conversación con estudiante Jessica, Mayo 2010).

Asun comenta en una de nuestras conversaciones, que una *tensión* importante se da a partir de la expectativa que tiene algunos estudiantes de construir un *constructo de normalidad* a partir del cual van a hablar de los *trastornos* que como maestros y maestras han de poder “soportar” (*enfatisa: entre comillas*) en la escuela. Es un intento que presenta dificultades, abrir la mirada y cuestionar la idea de normalidad y entender los diferentes modos de ser y estar en el mundo que para cada persona en cada momento son una solución a las exigencias que se le presenta. Entonces, ella va mostrando que cuanto más dinámicos y abiertos sean los contextos ya no tiene lugar el hablar de *trastornos*, sino de considerar la singularidad de cada persona. Para poder transitar esta ruptura con las expectativas de los y las estudiantes, Asun propone algunas lecturas testimoniales y también lecturas más teóricas, que les

permite reconsiderar desde la diferencia, la propia tarea del educador.

“Los testimonios son potentes porque muestran en primera persona posibilidad de invención de aquellas personas que cuentan con más dificultades, y menos recursos (del tipo que sean). Es un espejo para las estudiantes, para mirarse y develar que estás en la comodidad, en la reproducción de lo ya dado, y que buscas criterios de significación ya dados (diagnósticos, protocolos, clasificación de trastornos), que te dan una significación estable, y luego ven con otros recursos, las películas y en las prácticas que no existe la significación estable y menos en este terreno educativo. Para mí los verdaderos referentes teóricos interesantes son los que han puesto de relieve esta tensión. En cambio todo el predominio del enfoque cognitivo-conductual clasifica, domestica, para que seas como los otros, para que seas lo más normal posible. Entonces trato de provocar ese movimiento: entender que como maestros no podemos basarnos en estas clasificaciones para etiquetar rápidamente al niño y desplazar nuestra responsabilidad a los expertos. Estos diagnósticos favorecen eso, y las teorías que los sustentan son una pantalla para no ver al otro. Claro que en situaciones muy complejas puedes pedir ayuda, pero no puedes eludir tu responsabilidad como educador: abrir la pregunta por el otro, que es la esencia de la relación educativa.” (Conversación con Asun, diciembre 2013)

Como es posible elucidar, la propuesta de formación va engarzando los distintos momentos de ser, en un movimiento procesual y recursivo. Cada uno de estos momentos, afecta a distintos planos de las experiencias y relaciones de los estudiantes y la profesora. Hemos dialogado con Asun acerca de la complejidad que esto conlleva: “cada vez que tocamos un nuevo plano, vuelven a surgir en ellos y ellas posiciones y nociones que aparentemente se había superado o habitado de otro modo en un momento anterior”. Este movimiento es continuo y los interpela a reconocer la diferencia como singularidad y oportunidad, los involucra en diferentes instancias de toma de conciencia como docentes acerca de la variabilidad de formas de exclusión que se producen en los contextos educativos. Proceso recursivo que afecta profundamente a los estudiantes en lo subjetivo.

Una *tensión* muy significativa se presenta cuando el grupo va de Prácticas a escuelas infantiles y bressol: he observado que, avanzado el curso, cuando comienzan sus prácticas en las escuelas se confunden con el paisaje. Según la experiencia que viven y cómo la viven, se vuelven *más juzgadoras*. Algunas se identifican con la maestra y critican a las madres:

¿Cómo es que las madres dejan a sus hijas/os en la Escuela Infantil todo el día?

Surge el testimonio de una compañera que es madre de una niña y comenta su experiencia de sufrimiento por tener que dejar a su hija pequeña y no tener otra alternativa; otra alumna comenta:

“¡Ah! Claro...yo he visto que se van tristes algunas madres”.

Y Mar exclama: “¡Qué fácil es adaptarse a la realidad... Confundir lo que queremos con lo que es cómodo... Olvidamos nuestros deseos. La

escuela infantil no puede ser un castigo! ¿Qué hacemos nosotras entonces aquí?" (Registro de clase, abril 2012)

Puedo percibir en el grupo que, estando ya en el tercer momento del *saber de la experiencia*, se produce una regresión al primer momento de vivencia-anécdota. Este desplazamiento de la universidad a las escuelas, también provoca movimientos internos, se identifican con alguna maestra, surgen de manera no reflexiva en la inmediatez posiciones reproductivas, que les devuelve cierta sensación de comodidad, se pliegan rápidamente a los criterios de significación ya dados en las escuelas, y afloran nuevamente modelos, rutinas y estereotipos escolarizados que en los dos momentos anteriores, en las aulas universitarias, habían abordado reflexivamente con Asun. Tal vez esta regresión se produce porque frente al recorrido anterior que los había desestructurado, necesitan aferrarse a unas certezas. También es posible pensar cómo obra en esta tensión el contexto universitario y su estructura curricular caracterizada por la escisión teoría-práctica. Pareciera que algunas estudiantes justifican esta postura reproductiva, amparadas en esa escisión Universidad-Escuela: "lo que hemos hecho en las clases universitarias es "la teoría" (cuando no es así, pues la propuesta de Asun articula permanentemente experiencia y saber), y lo que hacen y dicen las algunas maestras en las escuelas es "la práctica" (en realidad ellas lo consideran práctica, pero es un hacer irreflexivo y reproductivo más ligado a un sentido técnico, que les da seguridad y comodidad). Un hacer sin que medie la implicación, la escucha atenta, la pregunta por su sentido. Con Asun hemos dialogado acerca de estas distorsiones, y cómo acompañar sin invadir, para ayudarlos a transitar estas tensiones, a despejar poco a poco el miedo que las retrotrae a sus rutinas escolares. Aquí cobran valor nuevamente la fuerza de los testimonios de maestras que visitan el aula universitaria y relatan sus experiencias de

recreación de sus contextos educativos para acoger las diferencias de las criaturas y ayudarlas a crecer, a encontrar su lugar.

Es posible ya advertir, que la doble referencia institucional universidad-escuela inherente a la formación, en esta asignatura va cobrando una significación diferente en el modo de expresión de las tensiones. En primer año pareciera que las tensiones emergen por sentir la lejanía con el lugar de maestro, dado que ven la escuela muy alejada en el tiempo y en el espacio de su formación universitaria. En esta asignatura de segundo año, podemos percibir el riesgo que en las prácticas, frente a la fuerza reproductora de la socialización en el lugar de trabajo, conecten nuevamente con sus modelos y estereotipos de la escolarización. Asun sostiene este movimiento recursivo en el pasaje de los cuatro momentos de ser de su propuesta, proponiendo diversas mediaciones para pensar-se como maestros en esas tensiones.

Es difícil lograr que los estudiantes “hagan experiencia” travesía de partir de sí y retorno sobre sí, sin quedar alienados enajenados en el exterior (los significados ya dados, las palabras gastadas, sobresaturadas de ajenidad), sin preguntarse por sus modos de dejarse habitar por los otros y lo otro en la experiencia compartida. El problema en la formación de maestros sería “cómo crear las condiciones, esto es contextos y situaciones donde se vivencie el aprendizaje como acontecimiento, para favorecer ese retorno sobre sí, procesos de reflexión sobre los propios saberes, prejuicios, esquemas de percepción y acción; procesos de autoconocimiento de sí y de los modos de relacionarse con los otros y con el saber”.

La propuesta de enseñanza y aprendizaje que Asun encarna, nos demanda como docentes su permanente re-invenición y creación desde los sentidos que aportan todos sus participantes. Reclama cada vez esa relación pensante con el acontecer educativo que, lejos de mantenernos pasivas, nos genera nuevos interrogantes, *conflictos* y *tensiones* acerca de cómo intervenir frente a la solicitud de relatos de

experiencias de los estudiantes, frente a lo impredecible e inesperado que pueda surgir en la inmediatez; qué se mantiene en lo público y qué en lo privado; cómo escuchar y orientar sin violentar, con nuestros propios sentidos; cómo soportar ciertos conflictos; cómo marcar la necesidad de des-andar prejuicios y modos de ser naturalizados en la docencia, pero cuidando al sujeto en esa relación. Por el contrario, habitar el lugar de formadoras estando abiertas a lo inesperado, pero sin perder el sentido y la centralidad de nuestra práctica: enseñar a enseñar, formar educadores en una mediación que configure en ellos y ellas también la posibilidad de una experiencia de apertura y relación.

La exploración de este hilo de sentido en las voces de Asun y Montse y de sus estudiantes, me ayudan a elucidar que la formación docente se juega en el movimiento constitutivo de la **tensión reproducción-recreación, dependencia-autorización**.

V. 2.3. Mediaciones para transitar las tensiones

En las propuestas formativas de ambas profesoras es fundamental la forma en que ponen en juego mediaciones para vincular el saber de la experiencia y los sentidos educativos que emergen de estos saberes. Desde ellos, Asun y Montse acompañan con diversas mediaciones, ofrecen a sus estudiantes trascender aquellas situaciones de carencia que los inmoviliza, las resistencias y tensiones inherentes a las mismas en una propuesta de “partir de sí”. Van poniendo en suspenso en ellos la espera de respuestas cerradas, para darse un tiempo y un espacio propio, que permita a cada uno y a cada una abrir el movimiento de la pregunta por el sentido educativo que sostiene y orienta su elección y deseo de ser docente.

El sentido de la educación y la enseñanza escolar está en la intencionalidad de crear las condiciones y cuidar las disposiciones para acompañar y orientar a niños, niñas y jóvenes a expandir sus horizontes de relación con el mundo exterior –social y cultural- y con su

mundo interior -su historia de vida y su biografía escolar desde la cual se proyectan y significan situacionalmente el mundo-. (Contreras, J., 2016). Es ayudar a crecer estableciendo las mediaciones entre lo que esos niños y jóvenes traen consigo -como posibilidad, inquietud, apertura, deseo, necesidad, y también como limitaciones, conflictos y resistencias- y lo que el saber y la cultura les pueden aportar para comprender su mundo y su relación con él.

La formación docente nos reclama habitar el acompañamiento de los inicios en el proceso formativo de nuestros estudiantes: iniciarse a mirar, a pensar y a decir su lugar de estudiantes, sus expectativas y deseos, sus dudas y temores, desde los cuales significan la escuela, la relación con los niños, el saber y el ser docente. Estar allí en sus inicios, nos abre a preguntas fundamentales acerca de nuestras posibilidades y limitaciones en tanto formadoras y formadores del profesorado.

El sentido educativo de una práctica, tanto en la enseñanza escolar como en la formación docente, a mi entender y desde lo que he aprendido *con* Asun y Montse, reside en la posibilidad de provocar un movimiento interior en los sujetos implicados que tendrá una orientación, unas resonancias singulares y diversas en cada uno, en cada una, según las circunstancias e historias vitales. Un movimiento que se inicia en el espacio intersubjetivo de la clase y orienta el pasaje a la creación de un espacio interior donde cada persona explora y re-crea sus sentidos para nombrar desde sí; espacio y temporalidad singular donde se religa ser y saber. Como docentes acompañamos este pasaje, y nuestros propios modos de nombrar, de dar y tomar la palabra, de poner pensamiento en estado naciente son expuestos como posibilidad de relación entre ser y saber, donde cobra centralidad la narración de la experiencia para ser re-pensada conjuntamente. Así, se va configurando un nuevo relato, una nueva posibilidad de ver-se y pensar-se en una nueva historia, en el juego de espejos que se propicia con la experiencias de otros, que interpela y amplía el

horizonte de sentido del mundo educativo, y de la propia comprensión en él.

Sin embargo, no es fácil sostener una propuesta de formación que apela a la experiencia y a la implicación personal en la elaboración del saber, pues como hemos elucidado en el apartado anterior, genera múltiples tensiones en muchos estudiantes y también en nosotras como formadoras, por la impredecibilidad e indeterminación que supone estar abiertos al acontecimiento. Tensiones inherentes a todo proceso educativo, que más allá de vivirse en primera instancia como dificultad, conflicto o desconcierto, puedan convertirse en apertura a nuevos movimientos del pensar que nos permitan comprender la naturaleza humana, relacional, institucional y social de nuestro oficio, dando lugar a la creación de nuevas experiencias, nuevas prácticas más cercanas a los deseos y necesidades de sus protagonistas. Contreras, J. y Orozco Martínez, S. (2016) llaman a este movimiento *hacer fructíferas las tensiones*. Todo lo cual nos demanda como docentes una actitud investigativa para identificar las racionalidades, los sentidos y supuestos que operan en estas tensiones, y una especial sensibilidad para percibir los tiempos y la disponibilidad de cada estudiante a entrar en esa búsqueda de sus propios sentidos.

Elaborar este sentido subjetivo -sentido que es original para cada una-, este lazo con la cultura que nos da un lugar en el mundo, significa una conexión entre la propia experiencia y el saber. Porque el saber es una creación de cada uno, de cada una. Solamente si uno puede decir algo distinto, se hace posible transformar el conocimiento transmitido en saber original y creativo. Elaborar ese sentido subjetivo tiene que ver con la relación, porque elaboramos la imagen de nosotros mismos a partir de la mediación.

En las dos propuestas de las profesoras, el surgir de algo nuevo en el saber de cada uno y cada una se produce en la mediación didáctica y es así como se establece un lazo con la cultura. Ese sentido subjetivo es el que mantiene vivo el deseo de saber que nace en la mediación,

conectando con estratos profundos del ser, más allá del contenido que se transmite. Resuenan de modo especial las palabras de M^a Zambrano:

“[...] la mediación ejercida por el maestro tiene una última especificación que se refiere al “ser de lo viviente”. Sabido es que en la lengua griega el verbo ser tiene como significado dos verbos procedentes de dos raíces diversas, el “Eimi” y el “fyu” que significa crecer, crecer siendo...Y bien el maestro es mediador con respecto al ser en tanto que crece, y crecer para lo humano es no sólo aumentar sino integrarse...es mediador entre el saber y la ignorancia...La criatura humana necesita de esos saberes para crecer en sentido propiamente humano (...) es mediador ante todo del ser mismo...que luego fructifica en el hombre como terreno de elección.[...]”(Zambrano, M., 2002:108).

Esa elaboración de un hacer mundo interno y externo a la vez que llamamos crecimiento implica un entramado complejo, siempre impredecible, que tiene lugar gracias a la mediación, tal como expresan estas palabras de María Zambrano.

El deseo de ser y de saber se une gracias a los vínculos, como en la situación originaria. Necesitamos de ese vínculo para hacernos personas; es decir, hacer significativa nuestra presencia en el mundo y recrear un lugar propio desde el que nos relacionamos. Habitualmente en la transmisión didáctica instituida se ha separado el sentido de sí y del mundo, produciéndose así una transmisión sin sentido para el sujeto. Un mundo en el que se siente extraño, esa misma extrañeza que ha sido vivida en la experiencia femenina. Así se produce una desconexión de la propia experiencia y una instrumentalización del saber, que es algo que se posee igual que el dinero, el poder o la fuerza, lo cual nos lleva a una instrumentalización y fabricación del otro, tal como hemos analizado en el Capítulo II, acerca de las distorsiones que la lógica de mercado en la economía del conocimiento está provocando en las instituciones educativas.

Con la transmisión “objetiva” de unos modelos de la realidad no se produce implicación en primera persona, nada en el interior se mueve. Sólo cuando un sujeto hace algo propio con eso “objetivado” se produce la transmisión (tanto desde el lugar de docente como del estudiante); hay verdadera transmisión de una generación a otra, cuando el sujeto interpreta y es creador de novedades para sí y para el mundo.

Como nos recuerda Contreras, J. (2006), ser educador, ser enseñante, es ser mediador, no intermediario. Ser mediador es poner algo propio en esa relación entre los y las estudiantes y los contenidos, saberes y conocimientos a transmitir. Es mediar entre ellas y ellos y lo que tenemos incorporado como experiencia, desde la cual recreamos el currículum. Es preguntarnos por nuestra propia relación con el saber, y cómo la ponemos a disposición del alumnado, propiciando sus propias búsquedas de relación con el saber. Esto nos demanda una especial sensibilidad para indagar el sentido del saber que enseñamos en diálogo con las necesidades, inquietudes, intereses, dudas y sentimientos de los estudiantes:

“[...] En cuanto que mediadores, quienes nos dedicamos a la educación necesariamente estamos en medio de los dos extremos de la pregunta: esas inquietudes o necesidades que manifiestan o descubro, ¿qué significan para la cultura, para la sociedad, etc.? Pero también, el saber que quiero poner a su disposición, o las experiencias que quiero facilitarles, ¿qué significan para ellos o para sus preguntas e inquietudes básicas, esenciales, por las que necesitan pasar para que pueda venir después todo lo demás?

Y también tenemos que preguntarnos ¿quién soy yo en todo eso? ¿quién soy yo en relación a ellos y ellas? ¿quién soy yo en relación a ese saber o esas experiencias de las que quiero hacerles partícipes? [...]” (Contreras, J., 2006:6)

Estos interrogantes del autor, me llevan a reflexionar a partir de las experiencias compartidas con Asun y Montse, acerca de las

posibilidades y limitaciones que como formadoras se nos presentan respecto a los condicionantes institucionales, socio-políticos, y también subjetivos en nuestra práctica docente, esto es, “cómo liberar al saber o a los recursos culturales que queremos compartir” (Contreras, J., 2006:5) de esos condicionantes, para desplegar una relación personal, auténtica con ese saber, porque sólo a partir de ella, podremos ofrecer y mantener una relación propia y auténtica con nuestros estudiantes, de modo que tal que desde esa vivencia, ellos y ellas puedan pensarse en esa relación con sus futuros alumnos.

La mediación en contexto, viva y en primera persona, permite ese despertar, abrir el deseo, y hacer brotar un sinfín de posibilidades. Es un arte que hace nacer una relación educativa que no puede prescindir de la novedad y de la sorpresa que siempre encierra la experiencia de conocer, la experiencia personal y de relación que está en el origen del saber. De este modo se une el deseo con la vida y la mediación amorosa hace de puente entre el deseo de ser y de saber.

Investigar *con* Asun y Montse en sus aulas, me ha develado un pasaje que se ha ido transitando en ellas, y también en mí, como formadoras: de la preocupación por el aprender nos hemos ido desplazando a la de enseñar y desde ahí a la relación. Vivir ese arte de la mediación requiere de una sensibilidad epistemológica que es política, porque indica una relación con el saber y por tanto un cambio de posición simbólica como docentes, una relación de *autora* que transmite con pasión viviendo desde dentro el sentido educativo de su práctica formativa. Asumir-se como autora en la enseñanza de nuestro oficio de enseñar, reclama “partir de sí” y enlazar la propia experiencia con la de las y los estudiantes, para vivir conjuntamente esa pasión y ese deseo de explorar el propio sentido que atribuyen a su ser docente, deseo y pasión por el saber que se gesta en el vínculo con otros y otras.

Una sensibilidad epistemológica que nos acerca al saber de la experiencia y nos abre a la capacidad de conectar con sus mentes y sus historias de forma verdaderamente significativa. Sensibilidad que

permite que cada estudiante pueda crear un espacio subjetivo propio y singular a partir del que se siente parte del mundo. Sensibilidad que nos abre a la pregunta, al asombro, y desencadena el movimiento del pensamiento. Que permite crear un espacio de encuentros y desencuentros en donde cada uno y cada una van enlazando sus propios sentidos en relación con su historia personal. Crear un espacio personal en el que también se producen desencuentros.

Así la sensibilidad epistemológica, ingrediente indispensable en la mediación didáctica es una cuestión de lugar simbólico en relación al saber y a su elaboración en relación. La preocupación por el aprender lleva al lugar del enseñar. Educar es abrir esa relación siempre imprevista y nueva entre el enseñar y el aprender. Dejarse transformar por la realidad, abrirse a la pregunta.

El saber tiene que ver con el ser y entonces podemos entender muchas manifestaciones de los estudiantes: miedo a saber, desinterés, resistencias. En el saber no objetivable está comprometido el deseo de ser. La pregunta está siempre abierta en las criaturas desde la infancia, pero la infancia es un lugar más seguro para los docentes (en tanto personas adultas), en cambio el adolescente interroga nuestro propio sentido, lo que nos hace abandonar nuestras certezas, ellos y ellas entran en el corazón mismo de nuestra centralidad en el hacer y por eso a veces las personas adultas cerramos esa disponibilidad, ya que estar abierta significa también cuestionarnos a nosotras mismas. Hay que sostener ese lugar tercero de lo simbólico y de apertura al deseo. Para ello es necesario estar dispuesta a dejarte conmover, a aprender de nuevo con los y las estudiantes. Y de ahí la función de la mediación en el formador puede favorecer que ellos y ellas generen nuevas mediaciones en su hacer de educadoras y educadores.

Las mediaciones que he visto poner en juego en las aulas tienen que ver con las tensiones que surgen, con el contexto de la asignatura, con la disponibilidad a la apertura de cada estudiantes y del grupo, pero tienen una orientación común, acompañar ese proceso de

descentramiento de su lugar de estudiantes a proyectarse como maestros, desde un lugar propio descubriendo su estilo, el que sostiene su deseo.

Pero ese deseo inicial, en riesgo constante por los significados dominantes ya dados que provienen de su propia escolarización, y por la ansiedad que provoca lo desconocido y la sensación de carencia anclada en la noción de conocimiento como posesión, requiere de múltiples mediaciones que ayuden a transformar esas vivencias en experiencias de las que emerjan nuevos sentidos educativos que se van entramando.

En la asignatura de Planificación (articulando con Procesos) las tareas que pone en juego Montse, en diálogo con las experiencias de profesionales que están en la actualidad en las escuelas, se conjugan con las vivencias de la propia biografía escolar de los alumnos invitándolos a re-significar lo establecido, abriéndoles a nuevas posibilidades, y formas de entender la tarea educativa. En ese trayecto, poco a poco se van produciendo desplazamientos, en donde esta tarea de mediación es fundamental para ayudarles a conectar y a conectarse de nuevo con ese deseo del maestro que quieren ser, para pensar el aula que quieren tener. Montse articula sus mediaciones para la enseñanza de un contenido específico, la didáctica y la planificación de la enseñanza, en dos recursos didácticos importantes, el libro de texto que los vincula con la exploración de su biografía escolar, y la PECE, que los proyecta desde esa exploración de sentidos y sinsentidos de su biografía a entender de otro modo la programación del aula que quieren tener. La elaboración de su propio proyecto docente se inicia desde primer año. Montse me comenta que este camino supone para los estudiantes un movimiento hacia su interior. Implica, por una parte, la revisión de los espacios y tiempos institucionales, internalizados en sus rutinas escolares, y por otra, un cambio en los tiempos y espacios interiores-subjetivos, en los que cada estudiante va definiendo sus propios ritmos.

Este viaje en el tiempo se acompaña con la escritura personal: la “*carpeta de aprendizaje*”. La misma se constituye en la compañera de viaje donde cada estudiante plasma el proceso iniciado grupalmente, y las resonancias de algún suceso o acontecimiento de su historia personal que les despierta la necesidad de pensarse. Propuesta narrativa donde los estudiantes tienen que elaborar su recorrido escolar desde la reflexión del pasado, (recordando experiencias vividas), desde la aproximación a formas innovadoras de enseñar en la actualidad (con las visitas de maestras, niños y niñas que encarnan estas experiencias), desde la contrastación con nuevas líneas de pensamiento o legados pedagógicos y desde el reto a elaborar su propio proyecto docente. De este modo, Montse en sus mediaciones va propiciando otro modo de relación con el saber y con las teorías del campo pedagógico didáctico, como relación de interioridad que supone la elaboración de su subjetividad. Tal como lo expresa uno de sus estudiantes:

“(…) a medida que Montse te va explicando el proyecto, pasas de la incredulidad a, muy poco a poco, hacerlo tuyo. Ahora estoy en ese momento en que voy viendo que todo va cogiendo un poco de sentido. Ahora me faltaría ir a un lugar, una escuela, y ver cómo funciona el proyecto, tocarlo... las clases de Montse y Pepe sirven, pero el punto de inflexión para mí fue cuando vino la tutora Ita, allí me di cuenta del significado de todo esto, cómo afecta a nivel personal, ví en Ita un involucramiento personal fuerte.

En muy poco tiempo, mi pensamiento ha cambiado totalmente con este enfoque tan distinto, el docente no es lo que a mí me enseñaron como tarea tan teórica: el docente en el estrado, como un transvasador de información y los alumnos sentados como receptores, que luego en casa deben procesar esa información. Todo esto me ha hecho reflexionar sobre todos los profesores que han pasado por mí, cómo me han enseñado y cómo he aprendido, ha sido así, y llegas a la conclusión que el profesor que antes creías que era el raro, el utópico, pues ahora lo que nos está enseñando Montse pasa un poco por eso... Yo recuerdo que tenía un profesor de historia del arte, que no usaba libros, todo a base de innovar, nos hacía sus dossiers, y muchas salidas a museos y sitios a observar... Y eso era lo raro, se salía de lo normal. Y ahora pasa a ser que lo raro es por donde va la enseñanza: la dimensión del profesor es diferente, no es ya el transmisor, sino el que

interactúa, un docente que es guía y acompañante, que va haciendo camino junto al alumno, y con el grupo. Este cambio de pensamiento en mí me ha generado preguntas que yo no me había planteado: una de ellas es "tendré la capacidad de poder hacer este cambio mental."

Ahora veo que la enseñanza ha pasado de ser algo muy básico, a ser algo muy complejo que supone un involucramiento personal, un cambio muy profundo. Yo ahora estoy en el momento de poder digerir todo esto, para empezar a crear mi manera de enseñar, todo esto me lo tengo que hacer mío, me lo tengo que creer. Es un trabajo muy serio, muy personal, como vimos con Ita." (Conversación con estudiante David, mayo de 2012)

En otros espacios formativos, como la asignatura de Teoría y práctica de la Escuela Inclusiva, el movimiento tiene que ver con desplazamientos internos, personales, subjetivos, con vivencias que atañen a sus formas de sentirse acogidos o excluidos en los distintos espacios de vida en los que ha transcurrido su infancia y adolescencia, haciendo especial hincapié en sus vivencias escolares, pero no sólo en éstas. Y también en los modos que ellos y ellas han interiorizado determinados juicios y prejuicios que responden a una sociedad extremadamente jerarquizada y excluyente.

La paradoja de la supuesta homogeneidad escolar les ha sumido en una aceptación, muchas veces muy sutil de ciertos parámetros de normalidad y de una supuesta igualdad que son un obstáculo para llevar a cabo sus deseos genuinos de ser educadores y educadoras para todos y todas las criaturas.

Las mediaciones que pone en juego Asun, se mueven en un constante ir y venir desde sus vivencias y las de otras personas que han vivido situaciones con mayores dificultades por sus condiciones sociales, culturales, personales, que han dibujado trayectorias diversas para reconocer cómo los contextos de vida pueden generar procesos creativos en que las diferencias sean un modo de enriquecernos en las relaciones.

En una de nuestras conversaciones, ella expresa su preocupación acerca de la escuela, en tanto es un reflejo del tremendo desorden que se produce en las relaciones pero también es una oportunidad para cuidar la singularidad de cada uno, y un espacio en donde re-conocer y reconocerse desde una mirada abierta a acoger diferentes modos de vivir y crecer. Con las distintas experiencias, dice Asun:

"me propongo pensar narrativamente apoyándome en re-vivir situaciones de su vida y hacer experiencia de las mismas, es decir un proceso que va desde la huella que ha dejado en ellas, el sentido que le dan, etc., abriendo nuevas palabras, preguntas, pensamientos y saberes educativos. Provocar experiencia a partir de lo que yo cuento, ellos cuentan, también de las experiencias que vivimos en el aula y fuera del aula en el presente, incluyendo sus vivencias y experiencias en prácticas institucionales que realizan en las escuelas. ¿Qué aporta la narrativa para mí, como novedad? Somos el fruto de narrativas, objetos de cómo nos nombran en la familia en la escuela, y atravesados por los discursos que circulan." (Conversación con Asun, Diciembre 2012)

Entonces, en sus mediaciones, trata de ayudarles a ser sujetos de palabra y elaborar su propia narrativa como sujetos en sus vidas y en el lugar de maestros y maestras que habitarán y desde el que abrirán realidades, mundos nuevos.

De este modo, como nos señala Recalcati, M. (2016), el tomar la palabra como gesto singular con el que el alumno/a se autoriza a manifestarse en el proceso de aprendizaje, favorece la sustitución de la verificación pasiva de la información.

El pasaje que propone Asun a sus estudiantes es transitar de la vivencia – experiencia – palabra – pensamiento – saber de la experiencia y cultura instituida. Pasaje en el que la narración y la escucha activa son la clave para construir un nuevo relato conjunto donde todos y todas se encuentren implicados. En este proceso, puedo percibir que involucra a los estudiantes a pensarse, tal vez por primera

vez, como estudiantes y como docentes, a explorar otros modos de investir el lugar de estudiantes para transitar las tensiones entre reproducir los significados ya dados (Bárcena, F. 2005) o autorizar-se a explorar y recrear los propios sentidos que atribuyen a la diferencia, y desde ellos pensar otros modos de habitar el lugar de maestras y maestros.

“Ya desde el primer día lo que me sorprendió es la posición que Asun ha cogido en las clases, una posición igualitaria con los estudiantes, una persona muy humilde y generosa con sus conocimientos, y con ganas de que sus alumnos aprendan. Ella no llena el espacio con sus palabras, espera que los alumnos saquen lo suyo, y eso me impactó desde el primer día. Y al ver su propia posición en la profesión, ya te replanteas tu propio modelo educativo. A su vez, la posibilidad de mirar mi experiencia infantil, ya me hizo ver lo que yo no quiero ser y por lo que yo estoy luchando, tal vez una utopía, pero quiero luchar contra esos profesores, aportar algo, abrir los ojos a los profesores acerca del mal que le pueden hacer a los niños. En sus clases no me he sentido perdida para nada, porque si bien no estamos acostumbrados a este tipo de propuestas, Asun nos ha acompañado con su palabra, y las lecturas teóricas y documentales. También ha sido muy importante y placentera la escritura del Diario personal. (Conversación con estudiante Jessica, mayo de 2012).

La reflexión de la estudiante, me lleva a considerar nuevamente la delicada filigrana que artesanalmente Asun elabora entre los diversos recursos con los cuales da presencia en las clases a la experiencia de sí y de otros, para volver a pensar la diferencia y las relaciones educativas en la educación infantil. Para ella los recursos que articula en los cuatro momentos de Ser -que hemos detallado en el punto IV.1.5.-, no tienen valor en sí mismos, sino que adquieren sentido como mediadores culturales en el marco de su propuesta pedagógico-didáctica. De este modo palabra, pensamiento y escritura va enlazando

los sentidos de cada estudiante en la recreación de su propio espacio interior para pensar-se como docentes.

Pienso que en la base de estas propuestas de Asun y Montse está la noción de aprendizaje como acontecimiento ético (Bárcena, F., 2000), como aquello que nos trastoca, nos reclama volver a pensar lo aprendido y lo sabido hasta el momento, porque sus significados ya no nos alcanzan para comprender la novedad del suceso que irrumpe nuestra relación con el mundo y con el saber. De allí que la experiencia que acontece nos trans-forma. El aprendizaje desde este sentido del acontecimiento es siempre una relación y un encuentro con el otro que me descentra. En este sentido, lo importante para aprender es el modo de relación educativa que se establece con los estudiantes, donde la/el maestro configura el espacio educativo para dar lugar al otro y “dejar-lo aprender”.

“Por tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe éste —sus conocimientos— sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo”.
(Bárcena, F., 2000:26).

La pregunta que nos hacemos como formadoras de maestras y maestros es “cómo acompañar sin invadir, sin violentar para “dejar aprender”. Y, al mismo tiempo, “cómo no abandonar al otro que se resiste a aprender”, cómo no renunciar a la responsabilidad ética de “enseñar”, de acoger y dar lugar al otro, a la otra. Van Manen, M. (1998) nos señala que hay que enseñar con tacto, con disponibilidad atenta y receptiva hacia el otro. Las mediaciones son modos de acompañamiento del docente en formación que ayuda a que la trama nueva de sentido se vaya componiendo, aún con los vacíos y abismos, pero siempre abierta a la novedad. Y a la vez les orienta hacia su futuro lugar de maestros y maestras. También modos de sortear las tensiones

sin obturar, transitando el pasaje hacia los referentes teóricos que abren la posibilidad de recrear los criterios de significación ya dados.

Es posible elucidar que en las mediaciones de las profesoras, la relación educativa cobra centralidad, como un modo de *aprender en relación*, que demanda un modo singular de habitar el aula de formación, de colocarnos como formadoras, para cultivar con los estudiantes la disposición a la relación. Nuestro oficio docente, según Cifali, M. (2005) es un oficio de relación. “[...] La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. [...]” (Contreras, J., 2009b:9).

Enseñar el oficio de enseñar desde el aprendizaje en relación, nos demanda como formadoras en la universidad a resituar el contenido y resituarnos en relación al mismo (Blanco, N.; Galván, D.; Arbiol, C. 2016). De modo tal que los contenidos y la forma en que los hacemos presente a nuestros estudiantes promuevan una experiencia de relación con el mundo al que esos contenidos refieren, y los interpele en su propia historia. Las mediaciones que Asun y Montse despliegan en sus clases, resitúan el contenido en la centralidad de la relación pedagógica, a partir de la permanente articulación entre *forma* y *contenido*, es decir, la forma de abordaje metodológico es coherente con la perspectiva epistemológica desde la cual las profesoras se preguntan y se relacionan con ese saber de su asignatura, abriendo nuevas posibilidades de relación con el saber en sus estudiantes, desde la forma de presentación del contenido, los recursos y actividades que proponen, partiendo de la exploración de sentidos a esos contenidos en la biografías de los estudiantes. Así, Montse enseña Didáctica y Planificación de la enseñanza a partir de involucrar a los estudiantes en elaborar su propio proyecto docente a través de la PECl, donde va articulando de modo casi artesanal diversos recursos que los relacionan con las experiencias de otros docentes (películas, documentales, visitas de especialistas, maestras y niños que desarrollan propuestas de currículum integrado), también desde la

PECI y sus diferentes fases van adquiriendo nuevos sentidos las teorías pedagógicas, y la carpeta de aprendizaje los involucra en otro modo de vivenciar la evaluación en la universidad, que a su vez les permita pensar la evaluación como proceso de comprensión y elaboración continua con sus futuros alumnos.

Asun por su parte, enseña Educación Inclusiva desde la propia pregunta por la diferencia y la normalidad, explorando sus sentidos en la propia experiencia y las experiencias de otros, mediadas en los recursos de documentales, películas, libros testimoniales, visitas de especialistas y las prácticas de los estudiantes en las escuelas bressol e infantil. En ambas profesoras palabra, escucha, narración y escritura sostienen el movimiento de “partir de sí” para iniciar la elaboración de sentido educativo de su propio ser docente. Formas metodológicas que abren el espacio del aula a la relación educativa, a la pregunta siempre renovada por el sentido de sus acciones y decisiones, movimiento del pensar que va co-construyendo un nuevo relato, una conversación conjunta donde adquieren vida esos contenidos, desde la relación singular y única que cada quien establece desde sus propias historias. De este modo, el contenido se transforma en la forma relacional, y la forma es también contenido de la formación.

CAPÍTULO VI: RESONANCIAS Y APERTURAS

Esta tesis nace a partir de mi inquietud por la tarea de enseñar a enseñar. ¿Cómo habitar el lugar de formador? ¿Qué saberes requiere el oficio docente que nos interpelan como formadores? ¿Qué modos de relación con el saber?

Como he ido narrando en este texto he desarrollado mi actividad de formadora en mi país en la asignatura de prácticas docentes o practicum, participando en una propuesta de formación muy elaborada que pretende acercar la formación inicial en la universidad a las escuelas e institutos. Es decir acortar la distancia entre formación y experiencia educativa.

Al llegar a Barcelona e incorporarme a ESFERA sentí que compartía con ellas y ellos ese mismo deseo de acortar las distancias entre lo que se vienen considerando asignaturas teóricas y el oficio de maestro, que es el lugar hacia el que apunta la formación.

Me interesó la investigación narrativa y explorar con ellos y ellas la potencia del saber de la experiencia en el oficio docente en cuanto que se conecta con el ser, “ser maestro o maestra”. Un oficio humanizador que compromete nuestra presencia y nuestro modo de estar ahí, con el otro y con lo otro, explorando un estilo propio para habitar el lugar de formador o formadora.

Acompañar a las dos profesoras de este estudio me ha permitido profundizar en esa potencialidad y también estar cerca de las dificultades que entraña habitar el lugar de formadora desde una perspectiva narrativa y el “partir de sí”. Es decir, desde una mirada en la que se va configurando una trama de saberes vinculados a la experiencia que se elaboran en estado naciente acompañando a los estudiantes a partir de sus vivencias y experiencias, haciendo emerger saberes y sentidos educativos conectados consigo mismos y con el mundo.

Entender el aprendizaje como acontecimiento requiere de una sensibilidad y un modo de mediar dispuesto a la novedad, y a acoger lo que nace de singular en cada estudiante y en cada proceso grupal.

Todo ello me ha remitido a varias cuestiones que han dejado resonancias en mí y que espero que también en los posibles lectores o lectoras.

He podido estar en unas aulas en donde había vida, movimiento. Cada una de las asignaturas en las que me he incorporado mantenían un hilo narrativo que hacía del contenido del programa una creación de sentido compartido a partir de la experiencia de los participantes, experiencia que tomaba sus propias vivencias y experiencias, para ir más allá, en un proceso creativo mediante el que los estudiantes se iban desplazando de lo “ya dado” para re-inventarse de nuevo. Esto les ayudaba progresivamente a pensar y pensarse como maestros conectados a sus deseos.

Diferentes ritmos, disposiciones en los estudiantes, tensiones, pero poco a poco iba surgiendo un relato singular y compartido en el que emergían nuevos sentidos educativos. Un proceso y una trama no exenta de dificultades, pero como apunta Massimo Recalcati, cada una a su manera se iban desplazando para ir pasando a ser sujetos de palabra. Es decir para comprometerse con aquello que tenían entre manos.

He hablado de la diferencia entre “ocupar” un lugar y “habitar” un lugar de formadora. Un lugar que tienes que hacer tuyo, con lo que tienes en ese momento, con lo que sucede y lo que nos sucede al estar juntos, y lo que sucede siempre está abierto a lo imprevisto. Habitar ese lugar es encarnarlo, es darle un sentido propio, un modo de estar ahí, de escuchar, de acoger en el que está comprometido el ser de cada formadora, su estilo, su manera. Las distintas mediaciones, con palabras, recursos, conversaciones, visitas, lecturas se van componiendo en una trama semejante al pensar en presencia (Zamboni, C., 2006) que ella compara a la improvisación en el jazz.

Las inquietudes que han orientado esta experiencia de investigación con las profesoras, me han permitido explorar las cualidades distintivas del saber de la experiencia con el que ellas habitan el lugar de formadoras. Un saber que está en permanente movimiento interior y exterior, transitando esas tensiones que la doble referencia institucional constitutiva de la formación docente le plantea al formador y formadora: cuidar las condiciones para crear en las aulas universitarias un espacio de escucha activa, un espacio y un tiempo para abrir la palabra con sentido y enlazar la conversación, un espacio y un tiempo intersubjetivo para cultivar las disposiciones en los estudiantes a hacer experiencia. Una experiencia que abra la pregunta por el sentido educativo que ellas y ellos otorgan a ciertas prácticas y desde esos sentidos imaginar y proyectar otros modos de habitar el lugar de maestros en las escuelas.

En esta doble referencia institucional la enseñanza del oficio de enseñar nos involucra como formadoras a tensar la realidad de las prácticas docentes en su doble sentido, *como objeto de conocimiento y saber* (que en la formación inicial es abordado generalmente en la universidad), y *como campo de intervención* (imaginado-proyectado en las escuelas). El trabajo en estos dos planos de análisis complementarios, enfrenta al formador/a a realizar sucesivas focalizaciones y descentraciones sobre los mismos, haciendo explícito a los estudiantes sus conexiones y particularidades, lo cual permitiría un abordaje de las relaciones experiencia-saber en cada plano, superando la dicotomía teoría-práctica.

De este modo, favorecer en los estudiantes la relación experiencia saber, reclama del formador un saber cuya cualidad fundamental es la *escucha activa*, que en sí misma es *relación y receptividad activa*, lo cual abre nuevas dimensiones para el campo pedagógico-didáctico, es decir, trascender la centralidad en las propuestas metodológicas, las actividades y recursos diversos que ofrecemos a los estudiantes para que aprendan unos contenidos, y (sin perder de vista esta cuestión sustancial), abrir nuevas preguntas acerca de la posibilidad de que esa propuesta sea la oportunidad de un acontecimiento en el que todos

estén implicados en su subjetividad, resignificando desde sus propios modos de ser y saber los contenidos y actividades propuestas. Pero a su vez, que esos contenidos y las relaciones desplegadas con otros (estudiantes y docentes) desde sus singulares puntos de vistas, abran un pensar dialógico acerca de los sentidos no cuestionados hasta el momento. Es trascender la práctica y su intervención como punto de partida, para ampliar el horizonte de sentido de la enseñanza, donde lo central es la vida que se abre en las relaciones educativas.

Asumir la enseñanza de la enseñanza como experiencia, como creación poética de lo humano, requiere antes que nada, que el propio formador y formadora se haga presente en la clase. La presencia es otra cualidad del saber de la experiencia en el lugar del formador/a. Las profesoras me han revelado que son ellas, con su presencia en la clase, su querer estar allí, física, mental, y afectivamente, hace posible la presencia de sus estudiantes, sostiene y autoriza, los invita a traer su presencia al aula con todo lo que es vital para ellos y ellas. Traer a presencia como acto de creación (praxis-poiesis) supone nombrar, tomar y dar la palabra, ponerse en juego en primera persona ante otros y en relación a otros, donde la propia voz y la corporalidad tienen un papel fundamental, como modo de presentar la propia experiencia del mundo y de relación con el saber. También supone abrir y cultivar la escucha y la mirada, decir y dejarse decir, hacer un hueco, un silencio para que el otro cobre presencia en el espacio intersubjetivo de la clase, y en nuestro espacio interior.

“Sólo la presencia del docente sabe convocar a la presencia la ausencia de la que se alimenta toda auténtica transmisión del saber” (Recalcati, M., 2016:111). El docente encarna con su presencia el deseo de saber, muestra, *enseña su singular relación con el saber*, un saber encarnado, incorporado (Contreras, J., 2010), que no pretende colmar el sentido de la vida, sino que desde la imposibilidad irreductible de la transmisión completa, mantiene viva la pregunta y la búsqueda propia en cada estudiante y también en el propio formador, fruto de la apertura inaudita que obra el encuentro.

Supone entrar en juego en primera persona, desde lo que se es, y sostenerse en la confianza y la autoridad. Ofrecer confianza y autoridad como modo de ayudar a crecer y a reinventarse a los estudiantes, es otra cualidad del saber de la experiencia de las formadoras. Cualidades relacionales, que sostienen y abren la relación educativa y que como en toda relación necesitan del consentimiento del otro, en este caso de los estudiantes y de que acojan ese espacio que se les ofrece. A diferencia del poder, el poder de la nota, del control etc., son cualidades de la relación que se van elaborando en ese acompañamiento que con singulares modos de expresión he visto en ambas, en Asun y Montse.

En la relación educativa que se va configurando en ese encuentro, el docente se expone no como quien posee el conocimiento, sino como quien “sabe entrar en una relación única con la imposibilidad de saber todo el saber” (Recalcati, M., 2016:13). De este modo, mantiene abierto el deseo, no pretende respuestas únicas y cerradas, porque se coloca en el lugar de mediador entre el saber y la imposibilidad propia y de los estudiantes de saber todo el saber. En esas mediaciones, debemos renovar siempre la pregunta acerca de qué ponemos de propio, quiénes somos y quiénes son nuestros estudiantes en esa relación. De este modo la enseñanza va propiciando la subjetivación del saber, de vivificarlo y hacer algo propio con él.

Particularmente como ya he desarrollado en el Capítulo V, este espacio de vivir la experiencia en las aulas, junto con las conversaciones con las profesoras y con la comunidad de pensamiento Esfera, me han abierto de nuevo la pregunta de la relación entre el lugar de formadora, el lugar de los estudiantes y de estos últimos como futuros maestros. Y en esas preguntas yo también he vivido la experiencia de transformación de mis saberes de experiencia como formadora e investigadora.

Para finalizar, quisiera enfatizar que la propia experiencia de conversación *con* las formadoras, el pensar en presencia con ellas y

con ESFERA, configuró un modo de investigar *con* ellas, otorgando nuevos sentidos a este “*con*”, *desde las cualidades que ido revelando del saber de la experiencia de las formadoras.*

Este relato de mi práctica investigativa *con* Asun y Montse, ha devuelto imágenes de mi historia para atribuir nuevos sentidos a la investigación educativa como una ***experiencia de relación viva***, enlazando los sentidos de habitar el *lugar de formadora* desde una *actitud investigativa* y asumir el *lugar de investigadora* como una *experiencia transformativa.*

“La escritura tiene miedo de cerrar sus manos. De acomodarse. De sentirse satisfecha. De darse por terminada.” Carlos Skliar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (2010). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la Profesión Docente*. Nº 68 (24,2) Coord. A. Pérez Gómez. AUFOP. Zaragoza, España.
- Achili, Elena L. (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Ed. Laborde.
- Agamben, Giorgio. (1998) "Poiesis y praxis" en *El hombre sin contenido* Barcelona. Altera.
- Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel. (2011). *El Saber de la Experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Ed. de FFyL. UBA. CLACSO.
- Ardoino, Jacques. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada Epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores, 13.
- Arendt, Hannah. (2003). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona. Ediciones Península, trad. Ana Poljak.
- (2005). *La Condición Humana*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica.
- Arévalo Vera, Ana. (2010). *La Experiencia de sí como investigadora*. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la Experiencia Educativa*. (pp.188-198) Madrid. Morata.
- Arnaus, Remei. (1995). "Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en la investigación etnográfica" en AAVV (1995), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*.

- Arnaus, Remei y Piusi, Anna M. (coords.). (2010) *La Universidad Fértil. Mujeres y hombres. Una apuesta política*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Arnaus, Remei; Arbiol, Clara; Nuri, Anna. (2016) Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos. En Contreras, J. (Comp). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona. Octaedro. (pp. 55-80).
- Bajtín, Mijail. (1984) *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Trad, C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bárcena, Fernando. (1994) *La Práctica Reflexiva en Educación*. Madrid. Editorial Complutense.
- (2000). *El Aprendizaje como Acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender*. Revista Enrahonar 31, (pp 9-33). Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- (2005). *La Experiencia Reflexiva en Educación*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Bárcena, Fernando y Melich, Joan Carles. (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Barnett, Ronald (Ed.). (2008). *Para una Transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre Investigación, Saber y Docencia*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Beillerot, Jacky. (2006). *La Formación de Formadores*. 1ª ed 1998. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores, 1.
- Beillerot, Jacky; Blanchard-Laville, Claudine y Mosconi, Nicole. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

- Bernard, Gian Piero. (2010). De la oposición a la pasión. En Lelario, A. Cosentino, V y Armellini, G. *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma.* (pp.33-41). Madrid: Sabina.
- Blanco García, Nieves. (2006). Saber para vivir. En Piusi, Anna María y Mañeru Méndez, Ana (Coords). *Educación, nombre común femenino.* Barcelona: Octaedro.
- Blanco, Nieves y Sierra, Eduardo. (2015). *Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa.* Comunicación presentada en las V Jornadas de Historias de Vida en educación. Voces Silenciadas. 26 y 27 de Marzo de 2015. Facultad de Cs. de la Educación. Universidad de Almería. Recuperado de https://jornadahistoriasdevida2015.files.wordpress.com/2015/03/c4-blancosierra_-aprender-a-escuchar.pdf
- Blanco, Nieves; Molina, Dolores; López, Asunción. (2015). *Aprender de la escuela para dar vida a la universidad.* En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* N°82 (29.1) 61-76. Abril 2015. AUFOP. Zaragoza, España.
- Blanco, Nieves; Molina, Dolores; Arbiol, Clara. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente. En Contreras, J. (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia.* Barcelona. Octaedro. (pp. 223-256).
- Boullough, Robert. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (eds.). *La Enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Barcelona: Paidós.

- Boud, David; Cohen, Ruth; Walker, David. (Eds.). (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, Pierre. (1984). *Homo Académicus*. París.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bruner, Jerome. (2013). *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida. 1a ed. español 2003*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, Bernard. (2006). *La Relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal.
- Cifali, Mireille. (2005). *Enfoque Clínico, Formación y escritura. En Paquay, L. Altet M. Charlier E, y Perrenoud Ph. (coords). La Formación Profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica. (pp. 170-196).
- (2012a) "Creer en la Escritura". *Michel de Certeau, una poética de lo cotidiano*. Conferencia, Montevideo, Uruguay, 30 de marzo de 2012. Traducción de Ana Zavala y Patricia Roche. www.mireillecifali.ch
- (2012b) Referencias Breves. En *Revista Cuadernos de Pedagogía. Nº 427*. Barcelona.
- Clandinin, Jean; Connelly, Michael. (1988). *Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: imagen y unidad narrativa*. En Villar Angulo, Luis (Dir.) *Conocimiento creencias y teorías de los profesores*. Alcoy-España: Ed. Marfil.
- Clandinin, Jean; Connelly, Michael (2000) *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan. (2003). *Cap.4: Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica*. En Lieberman, Ann y Miller, Lynne (Eds.) *La Indagación como*

base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona. Octaedro. (pp. 65-79).

Conelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). *Relatos de Experiencia en Investigación Narrativa. En AAVV (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Leartes. (pp. 11-59)

Contreras, José. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica.* Madrid. Akal.

----- (1997). *La Autonomía del profesorado.* Madrid. Ed. Morarta.

----- (2006). *La libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo la práctica docente.* Conferencia pronunciada en el marco de la “Jornada de Cloenda de *La Formació en Pràctica Reflexiva*”, organizada por el Departament d’Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. CosmoCaixa, Barcelona, 28 de junio de 2006.

----- (2009a). Subjetividades en relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. Publicado en portugués en Marigüela, M.; Camargo, A.; Souza, R. (Orgs.) *Qué escola é essa? Anacronismos, resistencias e subjetividades.* Campinas. Sao Paulo: Alínea. (pp. 91-117).

----- (2009b). *Prólogo.* En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y Alteridad en Educación.* FLACSO. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. (pp. 7-11)

----- (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. “Reinventar la Profesión Docente” N° 68 (24,2) Coord. A. Pérez Gómez. AUFOP.* Zaragoza, España.

- (2013): “El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- (2016). *Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación*. En Roitero, Joaçaba. V 41, n1, (pp. 15-40) *Brasil* *jan/abr.* 2016.
<http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- (2016). (Comp). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- (2016) ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado. En Contreras Domingo, J. (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (pp.151-186) Barcelona. Octaedro.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (Comps.). (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Morata.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (2010). La Experiencia y la Investigación Educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Morata. (pp. 21-86).
- Contreras, José y Orozco Martínez, Susana. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En Contreras, J. (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona. Octaedro. (pp. 11-31).
- Coria, Adela; Salit, Celia; Gabbarini, Patricia; Falconi, Octavio. (2006). *Enfoques y Tendencias en la Formación Docente. Módulo 3*. Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Secretaría de Postgrado. FFyH.UNC.

- Cornú, Laurence. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita; Korinfeld, Daniel; (Comps.). *Construyendo una saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza. En Frigerio, Graciela (Comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires. Santillana.
- Davini, Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión, política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (coord.)(2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Deleuze, Gilles. (1988). *Diferencia y repetición*. Gijón: Júcar.
- Dewey, John. (2004, 2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia. (1997). *La formación de maestros y profesores, hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Diotima. (2002). *El Perfume de la Maestra. En los Laboratorios de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Domjan, Gabriela y Gabbarini, Patricia. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*. Serie Trabajos Finales de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Edelstein, Gloria. (2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria; Coria, Adela. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, Gloria; Salit, Celia; Domjan, Gabriela; Gabbarini, Patricia. (2007). Módulo "Práctica Docente" Universidad Nacional de Lanús. Secretaría Académica. Dirección de Pedagogía Universitaria. Programa de capacitación docente continua.

- Edwards, Verónica. (1986). *El Conocimiento Escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. Mimeo.
- Eisner, Elliot. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elbaz, Freema. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Elías, Norbert. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Fenstermacher, Gary. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación en sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Ferry, Gilles. (2008). *Pedagogía de la Formación*. 2ª reimpresión. Buenos Aires: Novedades Educativas. *Formación de Formadores*, 6.
- Filloux, Jean Claude. (2004). *Intersubjetividad y Formación*. 1ª ed. 1996. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. *Formación de Formadores*, 3.
- Gabbarini, Patricia. (2012). Proyecto de tesis doctoral: *Saber y Experiencia en la Formación Inicial de Educadores. Saberes, Prácticas Docentes y Reflexividad en dos profesoras de Formación del Profesorado*. Programa de Doctorado "Educación y Sociedad". Universidad de Barcelona. (Inédito).
- Gadamer, Hans-Georg. (1991-1992). *Verdad y Método I y II*. Salamanca, España: Sígueme.
- Geertz, Clifford. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Gentili, Pablo. (1998). *Retórica de la Desigualdad. Los Fundamentos Doctrinarios de la Reforma Educativa Neoliberal*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (Comps.). (1989). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Guinzburg, Carlo. (1981). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik.
- Goetz, Judith y LeCompe, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, Ivor. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Grundy, Shirley. (1991). *Teoría y praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Goodson, Ivor y Sikes, Pat. (2001). *Life History Researche in Educational Settings: Learning from lives*. Open University Press. Buckingham: Philadelphia.
- Guber, Roxana. (2001). *La Etnografía. Métodos, campos y reflexividad. La entrevista etnográfica*. Bogotá: Grupo editor Norma.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, Fernando y Ventura, Montse. (1992). *La Organización del Currículum por Proyectos de Trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona. Graó/ICE de Universitat de Barcelona.
- Hizmeri, Julio. (2016). *Otro modo de estar en la relación educativa. El movimiento de autoreforma italiana de la escuela como una transformación personal*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- Hormazábal, Roxana. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- Jackson, Philip. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kemmis, Stephen. (1988) *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Langford, Glenn. (1993). La Enseñanza y su idea de práctica social. En Carr y Wilfred. (Ed.) *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada. (pp. 25-39).
- Larrosa, Jorge. (1996). *La Experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Leartes.
- (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación, Cap. 1, en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.)*. Experiencia y Alteridad en Educación. FLACSO. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Lelario Antonietta, Cosentino, Vita. y Armellini, Guido. (2010). *Buenas Noticias de la Escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina.
- Litwin, Edith. (1997). "Las Configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Carretero, Asunción. (2010). Un Movimiento interior de vida. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Morata. (pp. 211-224).
- López Carretero, Asunción y Gabbarini, Patricia. (2016). Hacia una epistemología vulnerable. En Contreras, J. (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona. Octaedro. (pp. 187-222).
- Masschelein, Jan. (2006). *Pongámonos en marcha*. En Masschelein, Jan y Simons, Maarten (Eds.) *Mensajes e-educativos desde tierra de nadie*. Barcelona. Leartes.
- Mecenero, Cristina. (2003). Cerca del comienzo, *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, nº 25, (pp. 103-109).
- Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes.

- (2001). *La Opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran (Comps.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, José Luis. (2008a). *La Formación Permanente del Profesorado desde la Teoría de la Complejidad*.
- (2008b). *Las Bases Epistemológicas de la Práctica Reflexiva*. Universidad de Barcelona.
- (2008c). *La Naturaleza de la acción educativa y los enfoques curriculares*. Universidad de Barcelona.
- Mendel, Gerard. (2004). *Sociopsicoanálisis y Educación*. 1ª ed. 1996. Buenos Aires: Novedades Educativas. Formación de Formadores, 2.
- Molina, Dolores; Blanco, Nieves y Arbiol, Clara. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En Contreras, J. (Comp). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona. Octaedro. (pp. 111-150).
- Morin, Edgard. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (1988). *El Método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Mortari, Luigina. (2002). *Tras las huellas de un saber*. En El Perfume de la Maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Diótima. Barcelona: Icaria.
- Mosconi, Nicole. (1998). *Diferencias de Sexos y Relación con el Saber*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores, 7.

- Muraro, Luisa. (2013). *El máximo de autoridad con el mínimo de poder*. Selección de artículos escritos por Luisa Muraro, al cuidado de Gemma del Olmo Campillo. Revista Virtual de Investigación Duoda. Duoda - Recerca de dones de la Universitat de Barcelona. Consultado en: www.ub.edu/duoda/bvid/obras/Duoda.text.2012.04.0001.html.
- Naidoo, Rajani. (2008). *Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia*. En Barnett, Ronald (Ed.) Para una Transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre Investigación, Saber y Docencia. Barcelona: Octaedro.
- Oakeshott, Michael. (1981). *La Voz de la Poesía en la Conversación Universal*. Traducido de Rationalism in Politics and other Essays. Methuen and Company. New York. Publicado con debidas licencias.
- (2000). *La Voz de la Poesía en la Conversación de la Humanidad*. En Racionalismo en Política y otros ensayos. México: FCE
- Orozco Martínez, Susana. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En Contreras, J. (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona. Octaedro. (pp. 33-54).
- Passmore, John. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México. FCE.
- Percia, Marcelo. (1994). Una Subjetividad que se inventa: diálogo, demora y recepción. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Pérez de Lara, Nuria. (2006). El Otro (y la otra; lo otro). En Piussi, Anna Maria y Mañeru, Ana (Coords.). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro. (pp. 184-203).
- (2010). *La Experiencia de la diferencia en investigación*. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.)

Investigar la Experiencia Educativa. Madrid: Morata. (pp. 117-135)

Pérez Gómez, Ángel. (Coord.). (2010a). *Aprender a Enseñar en la Práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

----- (2010b). "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37-60.

----- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ed. Morata.

Peters, Michael y Olssen, Mark. (2008). *Conocimiento Útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento*. En Barnett, Ronald (Ed.) *Para una Transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre Investigación, Saber y Docencia*. Barcelona: Octaedro.

Piussi, Anna Maria. (2000) "Partir de sí: necesidad y deseo". *Duoda. Revista d'estudis feministes*, 19, 107-126.

Piussi, Anna Maria y Bianchi, Letizia. (Eds.). (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en educación*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

----- (2000). "Partir de sí: necesidad y deseo". *Duoda. Revista d'estudis feministes*, 19, pp.107-126.

Quiles, Emma. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.

Recalcati, Massimo. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Retamoza, Casár. (1991). *El filosofar de los profesores*. Cuernavaca México: U.A.S.

- Ricoeur, Paul. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad autónoma de Barcelona.
- (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Salgueiro, Ana Maria. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro.
- Schon, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, Joseph. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sennet, Richard. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comp.). (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. FLACSO. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Stenhouse, Lawrence. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- Souto, Marta. (2009). *Acerca del Conocimiento, los Saberes y las Prácticas ayer y hoy*. En Alzamora, S. y Campagno, L. (Comps.) *La Educación en los nuevos escenarios socioculturales*. La Pampa, Argentina. UNLP. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.
- Taba, Hilda. (1991). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires. Troquel.
- Tardif, Maurice. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tatián, Diego. (2016). *La Vida de los Estudiantes*. Palabras de despedida a los egresados de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Colación de Grados. Salas de las

Américas de la Universidad Nacional de Córdoba. Noviembre de 2016. Córdoba, Argentina.

Terigi, Flavia. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.

Tyler, Ralph. (1986). *Principios básicos del currículm*. Buenos Aires: Troquel.

Van Manen, Max. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona. Paidós
----- (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*.
Barcelona: Idea Books.

----- (2011). *El Tono en la Enseñanza*. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós. 1ª edición en español 2004.

Velasco, Rosa. (2009). ¿Qué es el Psicoanálisis Relacional? Clínica e Investigación Relacional, 3 (1): 58-67. Consultado en: <http://www.psicoterapiarelacional.es/CelRREVISTAOnline/CEIRPortada/tabid/216/Default.aspx>

Ventura Robira, Montse. (2008). L'assessorament davant del canvi curricular a les escoles. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. (Inédita).

----- (2008). Asesorar es Acompañar. En *Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para nuevos retos? Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*. Vol. 12 nº (abril 2008).

----- (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Morata. (pp. 225-240).

----- (2016). Ambientes de escucha desde la indagación de sí ante la experiencia. En Contreras, J. (Comp). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del*

profesorado. Una mirada desde la experiencia. Barcelona. Octaedro. (pp. 81-110).

Villar Angulo, Luis. (1988). *Conocimiento creencias y teorías de los profesores.* Alcoy, España: Marfil.

Von Foerster, Heins. (1995). "Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden." En Fried Schnitman, D (comp.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad.* Buenos Aires: Paidós.

Woods, Peter. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Barcelona: Paidós.

Zamboni, Chiara. (2006). *Pensar en Presencia.* Seminario del Máster en estudios de la libertad femenina. DUODA Centre de Recerca de les dones. Universitat de Barcelona.

----- (2009). *Pensare in Presenza. Conversazioni, Luoghi, Improvvisazioni.* Nápoli. Liguori Editore.

----- (2010). El juego de las damas y el ajedrez. En Arnaus, Remei y Piussi, Anna M. (Eds). *La Universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política.* (pp.71-78). Barcelona: Octaedro.

Zambrano, María. (1989). *Notas de un método.* Madrid. Mondadori.

----- (2002). *L'art de les mediacions (textos pedagògics),* Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, edició a cura de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy,

----- (2004). *Hacia un saber sobre el alma.* Madrid. Alianza Ed.

Zeichner, Kennet. (2010). Nuevas Epistemologías en formación del profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado "Reinventar la Profesión Docente",* nº 68 (24,2). AUFOP. Zaragoza, España.

(*)Nota: Anexos en Disco Compacto adjunto. Cuadernos de trabajo de campo: se presentan los registros etnográficos de las Clases de Asun y de Montse. Los audios de las conversaciones reflexivas con las profesoras, estarán disponibles para el Tribunal en el momento de la Defensa.

Enseñar a Enseñar en las Aulas Universitarias