

## **Formación docente para la construcción de saber sobre las propias prácticas de la enseñanza**

### **EJE N° 3**

#### **Relato de experiencia pedagógica**

**BARCIA, Marina I.**

Departamento de Ciencias de la Educación. FaHCE | UNLP  
[marinainesbarcia@gmail.com](mailto:marinainesbarcia@gmail.com)

**de MORAIS MELO, Susana G.**

Departamento de Ciencias de la Educación. FaHCE | UNLP  
[sgdemorais@gmail.com](mailto:sgdemorais@gmail.com)

**GONZÁLEZ REFOJO, Sylvania**

Departamento de Ciencias de la Educación. FaHCE | UNLP  
[grsilvania@gmail.com](mailto:grsilvania@gmail.com)

**JUSTIANOVICH, Silvina**

Departamento de Ciencias de la Educación. FaHCE | UNLP  
[sjustianovich@gmail.com](mailto:sjustianovich@gmail.com)

### **RESUMEN**

Procuraremos abrir el juego de la construcción del saber sobre la propia práctica, recuperando experiencias ya iniciadas. Entendemos que las prácticas docentes, y en particular las de la enseñanza, se caracterizan por su complejidad, desde nuestra perspectiva son un objeto de estudio además de prácticas profesionales. En tanto objeto de estudio reconocemos su inscripción en el campo pedagógico-didáctico y desde allí proponemos la indagación y sistematización a fin de producir y construir saber sobre la práctica.

Para la formación docente formulamos propuestas metodológicas de índole cualitativo para indagar y comprender esas prácticas. Dado nuestro objeto de indagación trabajamos con formas narrativas, que procuran elucidar los sentidos de la enseñanza.

Abordamos algunas formas de registro de situaciones educativas, de observación y narración de la enseñanza, que desde una perspectiva socioantropológica de las prácticas educativas permiten posicionarnos en un paradigma para la comprensión. Es en este sentido que en este contexto hablamos sobre las posibilidades de investigación sobre la propia enseñanza. Valoramos y resignificamos la oportunidad de

la escritura colaborativa, en la que se amalgaman producciones colectivas de generación y sistematización de saberes y de nuevos interrogantes.

**PALABRAS CLAVE:** formación docente; reflexión sobre las prácticas; narrativas; saber sobre las prácticas.

## **INTRODUCCIÓN**

Nos interesa recuperar y desarrollar conceptualizaciones acerca de la formación de los docentes universitarios como aspecto central de la vida universitaria, formación que tiene sus especificidades. Como continuidad de los procesos de "ser estudiante" los docentes universitarios se socializan en prácticas cuya opacidad suele ocultar para los mismos actores las teorías e intencionalidades pedagógicas y didácticas que las sustentan, consolidando las tradiciones sin permitirse la opción de reformularlas.

En este sentido, procuraremos abrir el juego de la construcción del saber sobre la propia práctica, recuperando experiencias ya iniciadas. Entendemos que las prácticas docentes, y en particular las de la enseñanza, se caracterizan por su complejidad, desde nuestra perspectiva son un objeto de estudio además de prácticas profesionales. En tanto objeto de estudio reconocemos su inscripción en el campo pedagógico-didáctico y desde allí proponemos la indagación y sistematización a fin de producir y construir saber sobre la práctica.

Para la formación docente formulamos propuestas metodológicas de índole cualitativo para indagar y comprender esas prácticas. Dado nuestro objeto de indagación trabajamos con formas narrativas, que procuran elucidar los sentidos de la enseñanza:

Otorgarles palabras a los saberes prácticos, comenzar a conceptualizar y reconceptualizar los diferentes procesos de intervención pedagógico-didácticos es emprender un análisis de las relaciones que mantienen las producciones discursivas y las prácticas sociales de enseñanza, en un proceso de teorización de la propia práctica. (Barcia y López, 2017:51)

Abordamos algunas formas de registro de situaciones educativas, de observación y narración de la enseñanza, que desde una perspectiva socioantropológica de las prácticas educativas (Achilli, 2013) permiten posicionarnos en un paradigma para la comprensión. Es en este sentido que en este contexto hablamos sobre las posibilidades de investigación sobre la propia enseñanza.

## **DESARROLLO**

### **¿Qué buscamos conocer y comprender?**

Decíamos en un trabajo anterior que:

tal como afirma Perrenoud (2004) si bien toda acción es única, en general, pertenece a una familia de acciones de un mismo tipo, provocadas por situaciones parecidas. Por esto, la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante para reflexionar en la acción y para prever mejor algunas posibles intervenciones. Especialmente para evidenciar este último tipo de saberes -saberes sobre la acción- y hacer más evidentes sus concepciones y marcos teóricos implícitos, es que las formas de escritura resultan de gran valor didáctico y formativo. Por esta razón nuestra propuesta, con base en la reflexión individual y grupal, apunta a niveles de progresión, profundización y resignificación crecientes. (Barcia y López, 2017:47)

Procuramos focalizar sobre saberes involucrados en la práctica: saberes codificados disciplinarmente- por la didáctica general o de las disciplinas, pedagogía, las fuentes desde las que se construye el contenido-, pero también, a los saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva de saberes sobre la acción (Perrenoud, 2004). Estos últimos refieren tanto a los núcleos conceptuales, a las propuestas metodológicas, a los dispositivos de la enseñanza, a la evaluación, a lo previsto y a lo imprevisto en la situación interactiva del aula.

### **Definición de narrativas**

En el trabajo citado, decíamos que:

Nos interesa la escritura como forma de mediar la reflexión, es decir, resignificar y generar nuevos conocimientos, dada su función de transformación del pensamiento y de provocar nuevos significados. Estamos intentando describir la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992) en dos sentidos: primero, plasmar la reflexión mientras narramos la práctica para, luego, intercambiar y pensar con otros. La escritura sobre la práctica permite registrar información y darle permanencia en el tiempo y posibilita comunicarse con otros más allá de la situación referida. (Barcia y López, 2017:48)

Y por una cualidad de la escritura -que no tienen las formas orales- es que nos ayuda a pensar,

escribiendo y reflexionando colectivamente sobre la enseñanza, la práctica puede concebirse más radicalmente como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Permite mostrar que su valor y significado no son algo que se revele por sí mismo: se construye significando y resignificando teorías y prácticas en y sobre las acciones de los sujetos que las realizan.(Barcia y López, 2017:48).

Continuando los trabajos de Mc Ewan (1998), desde una mirada crítica hacia las formas más extendidas de investigar y conocer en educación, Daniel Suárez (2017) afirma que existen otras formas de construir saber sobre la enseñanza, como el enfoque narrativo. Éste se caracteriza por recuperar la experiencia y el saber de los agentes educativos, su conocimiento situado que procura articular las dimensiones teórica y práctica como constitutivas de la realidad. El autor conceptualiza el enfoque narrativo -en la investigación educativa- como un relato colectivo. En sus palabras:

Entendemos lo narrativo como una construcción en un espacio y un tiempo determinados en un marco contextual. Por tanto la realidad es entendida como

un relato inacabado en el que cada sujeto va aportando su experiencia en un proceso continuo de reconstrucción. (Suárez, 2017:10)

Desde este posicionamiento, valoramos y resignificamos la oportunidad de la escritura colaborativa, en la que se amalgaman producciones colectivas de generación y sistematización de saberes y de nuevos interrogantes.

Los modos narrativos de dar cuenta y de documentar las prácticas son uno de los modos e instrumentos privilegiados que enraizan en los aportes de la mirada etnográfica en educación, perspectiva indispensable si nuestro propósito es realizar una propuesta de enseñanza situada en sus coordenadas institucionales y epocales. Además permite recuperar aspectos sustantivos y sistematizarlos para construir saber sobre la enseñanza. Según Edelstein y Coria (1995:74) esta perspectiva supone una redefinición de las formas clásicas de la etnografía porque ponen énfasis y revalorizan el papel de la teoría para el trabajo en el campo educativo.

En el contexto argentino, las categorías de análisis que suma Achilli (2013) permiten reconocer las múltiples inscripciones de lo local, en su forma particular de resignificar otros niveles/escalas de análisis que constituyen contextos de la vida cotidiana del aula. Al abordar las instituciones educativas nos hallamos con que los actores portan un sentido común académico construido a lo largo de su biografía escolar- y universitaria, en nuestro caso-, que configuran categorías heredadas que no permiten reconocer los procesos sociales que allí suceden. El colectivo docente se apropia, reproduce, niega, resiste... amparado en dichas categorías heredadas y tiende a homogeneizar la mirada, a no ver las contradicciones, lo particular, lo singular de las instituciones. Se normaliza lo que allí sucede, se pierde de vista la historia "no documentada" y el reconocimiento de ciertas características que constituyen las particularidades locales. Es esto justamente lo que busca revertir la perspectiva etnográfica "que sienta sus raíces en la recuperación de de lo "cotidiano" como categoría central, teórica y empírica, aquello que aparece como obvio, fragmentado, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores locales" (Edelstein y Coria, 1995: 74).

Debemos reconocer algunas advertencias metodológicas y éticas. Los docentes asumen de manera más o menos explícita posicionamientos sobre su rol, el aprendizaje y su relación con la enseñanza, el valor de la planificación, entre otros.

Propiciamos un análisis en las situaciones reales del trabajo de cátedra universitaria. Para que esta sea una actividad didáctica y no un espacio de control y/o descalificación, deben realizarse acuerdos entre los participantes, de otro modo no podrán llevarse a cabo. Por ejemplo, deben clarificarse los propósitos, los sentidos de la participación, las decisiones sobre los modos de registro y los sentidos de los análisis posteriores. Actividades como las propuestas son un punto de llegada de necesidades y proyectos compartidos en la cátedra (por el contrario, puede llegar a convertirse en una ficción de la enseñanza). Estas consideraciones y recaudos deben ampliarse a la narración y a los análisis posteriores de las clases.

### **Tipos usados en la cátedra**

Desde el comienzo del año tematizamos el valor de la escritura para la enseñanza, reconociendo su valor de guardar memoria y servir a la comunicación con los múltiples “otros” de las prácticas, pero sobre todo por su valor epistémico. En ese contexto, recurrimos a distintos formatos de registros narrativos con el propósito de objetivar la práctica para su posterior análisis, sistematización y construcción de saber situado - siempre abierto y sujeto a revisiones-. Todos comparten el ser escritos en primera persona, por alguien que asume el lugar de autor con una voz autorizada y que decide además el estilo que tendrá el formato final del documento (su extensión, la cantidad de detalles, la puesta en diálogo con categorías teóricas, el equilibrio o no entre lo afectivo-emocional y lo conceptual, entre otras variables).

- La *carta al lector*. Es la presentación de la carpeta final de las Prácticas de Enseñanza. Constituye un esfuerzo de síntesis en la que anticipa el contenido final de dicha carpeta. Los autores suelen incluir orientaciones, advertencias, recomendaciones, sugerencias al lector, previo a la lectura completa del documento, que ofrecemos para su lectura a los estudiantes de años posteriores.

- Los *diseños de clase*. Estos son registros de tipo tradicional de los planes de clases o planificaciones, aunque desde la cátedra solicitamos la presencia de ciertos componentes y la exhaustividad en el tratamiento de las decisiones que se operacionalizan allí. Los primeros suelen exigir un trabajo arduo tanto por parte de los practicantes como de las docentes de la cátedra, pero a medida que avanzan en las clases de sus prácticas adquieren cierta experticia y autonomía.

- Las *reflexiones posactivas* de cada una de las clases. Estos documentos suelen incluirse en la carpeta inmediatamente después del diseño de cada clase. Su contenido suele referir a lo acontecido en la fase interactiva de la clase. Los ejes sobre los que se organizan dependen de las decisiones del autor, atienden en general a la confrontación con la anticipación en la fase preactiva plasmada en el diseño de clase, a los ejes de análisis previstos a tal fin, al trabajo sobre los emergentes. En general dan pistas para pensar el próximo diseño de clase. Desde la cátedra orientamos a permitirse una distancia temporal que modere las cuestiones emocionales y dé lugar al análisis teórico-conceptual.

- Las *evaluaciones a la cátedra*. Estos documentos son una solicitud de la cátedra a los ex-practicantes luego de acontecida la etapa de coloquios finales y acreditación de la materia. Es un momento en el que formalmente están desvinculados de la cátedra, pero nos podemos permitir solicitar esta producción porque siguen implicados profesionalmente con la formación de aquellos que los sucederán. La propuesta de evaluación de la enseñanza ofrecida por la cátedra consta de preguntas muy generales o cuestiones que creemos necesarios tematizar para nuestro propio análisis a partir de su mirada. Ellos enriquecen la propuesta con sus propias sugerencias y a veces indicaciones. Nos parece necesario señalar que en estos documentos aparecen críticas honestas y bien fundamentadas acompañadas por sus correspondientes propuestas superadoras, es decir allí se reconoce la voz de un colega además de la de un ex-estudiante.

- Las *crónicas de clase*. Por su ductilidad son las formas narrativas más utilizadas en la cátedra. A instancia nuestra, se realizan en todas las clases teóricas y prácticas. Los practicantes además las prefieren a otro tipo de registros -registros didácticos, notas de campo- cuando realizan observaciones de clase de sus co-formadores, cuando se observan entre pares o cuando guardan memoria de lo acontecido en sus propias clases.

## **CIERRE**

Comunicamos en este trabajo nuestro posicionamiento sobre el valor de las narrativas como herramientas potentes para la producción de saber sobre las prácticas de enseñanza. Intentamos mostrar sus posibilidades, limitaciones y estilos, en simultáneo

con los usos que nosotras les damos y algunos recaudos a considerar que este tipo de escrituras demandan.

Por último queremos hacer una mención a las narrativas orales que aunque no formaron parte de la temática de este trabajo tienen su lugar en la propuesta formativa de la cátedra desde hace mucho tiempo. En particular nos referimos a aquellas que circulan en los paneles -estrategias didácticas que constituyen la construcción metodológica de algunas de nuestras clases-, tanto de ex-practicantes (estudiantes de la cátedra de años anteriores) como de docentes co-formadores, autoridades de las instituciones co-formadoras, entre otras.

## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2013) Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiri (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación*. Manantial.

Barcia, M. y López, A. (2017). El desafío de documentar las prácticas. En Barcia, M., de Morais Melo, S. y López, A. (comp.) *Prácticas de la enseñanza*. EDULP.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

Edelstein, G. y Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Mc Ewan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

Perrenoud, P. (2004). *Profesionalización y razón pedagógica*. Ed. Graó.

Suárez, D. y Rivas Flores, I. (2017). Presentación en Dossier de la revista del IICE. La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. IICE, (41), 5-14.  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/view/421>