

## **PRÁCTICAS EDUCATIVAS COMO ESPACIO DE LA VISIBILIDAD. NARRATIVAS, INNOVACIÓN E INTERSTICIOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

Jimena Aguirre\* y Paula Ripamonti\*\*

\*Doctora en Educación. Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Co-directora del Centro de Estudios de Políticas Educativas y Gestión Universitaria de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

aguirrejimena1978@gmail.com

\*\*Doctora en Filosofía. Docente efectiva e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras y Miembro del CIIFE –Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela– y del IFAA –Instituto de Filosofía Argentina y Americana– de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. paulafilo70@gmail.com

Recibido: 28 de febrero 2017

Aceptado: 30 de marzo 2017

### **Resumen**

El currículum como norma supone una faz de intersticios o espacios decisio- nales abiertos, flexibles, articulados que son sede de lo instituyente, puntos de encuentro y de innovación que canalizan, dan cuenta y definen rumbos y trans- formaciones institucionales (Frigerio, 1991). El propósito del artículo consiste en reflexionar acerca de las posibilidades de penetrar en intersticios relaciona- dos con la formación docente. Así, nos focalizamos en la práctica educativa

como espacio de formación (comprendido de diferentes modos a través del tiempo) y oportunidad de mirarnos, comprendernos e interpelarnos a través y desde tramas narrativas construidas históricamente. Narrar lo que hicimos, lo que hacemos, lo que nos ha configurado en el “oficio de maestro” permite visibilizar conflictos, contradicciones, interrupciones, permanencias y ausencias.

**Palabras clave:** Currículum, intersticios, formación docente, prácticas educativas, narración.

### **Abstract**

The curriculum as a rule means a period of interstices or spaces to make decisions, which must be open, flexible and articulated. They are the base for the institution, meeting points and innovation that canalize, create and determine directions and institutional changes (Frigerio and others, 1991). The purpose of this article is to consider the possibilities of entering into the interstices related to the teaching training. Therefore, the article is focused on the teaching practices seen as a space for training (understood from different viewpoints during time) and the opportunity of seeing, understanding and question ourselves through and from narrative plots historically built. Narrating what we did, what we do and what has established us in the “teaching profession” allow us to see conflicts, contradictions, disruptions, appearances and absences.

**Keywords:** Curriculum, interstice, teaching training, educational practices, narration.

La formación docente en Argentina tiene una historia atravesada por las políticas, las tendencias, los debates ideológicos, los conflictos y otros sucesos que fueron conformando el complejo sistema de formación actual (Davini y Birgin, 1998). En esa historia, en términos de trayectos formativos, la cuestión de la práctica educativa ha sido y es nodal. Hasta la actualidad, los modos de comprenderla, como tal y como eje del ejercicio profesional docente, sigue convocando los mayores debates de las políticas educativa<sup>1</sup>. Lo que se encuentra como fondo, se relaciona, marcadamente, con la mixtura propia de una actividad que se tensiona, por una parte, entre los ¿qué ense-

ñar?, ¿cómo?, ¿de qué modo?, ¿con cuáles tecnologías?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿quién/es?, ¿cuándo?, ¿dónde?, y, por otra, requiere ejercicio en tiempo real, decisiones constantes, disposición a resolver problemas y afrontar situaciones imprevisibles en contextos variados, responder e implicarse en tramas culturales diversas, justificar(se) muchas veces en el propio accionar.

En esta línea hay quienes han recuperado la categoría de “oficio” para referirse a la profesión o trabajo docente como un modo de hacerse cargo de la práctica que la/lo constituye (Litwin, 2008; Alliaud y Antelo, 2009, entre otros). Esta opción daría cuenta del saber práctico que implica enseñar y de una subjetividad ligada no sólo a cierta formación sino también a una especie de vocación o elección de la tarea. Además, de apuntar a la manera en que alguien hace algo y al carácter transformador de lo que hace, un modo específico de intervenir, interrumpir y articular con el cuerpo, poniendo en juego, por ejemplo, la afectividad. En nuestro caso, estimamos la noción de oficio, por su anclaje en la materialidad de un saber hacer transformador, en la medida en que no se desplace de la trama de relaciones humanas en contexto en la que se articula y constituye la tarea de enseñar.

No estaríamos erradas si afirmamos que pretender hablar de la formación docente, nos sumerge en la irresuelta y significada y resignificada cuestión/relación teoría/práctica y con ella, la de la relación pensamiento y acción, los cruces cuerpo y afectividad. En este artículo proponemos pensar la práctica educativa, tras un breve recorrido histórico acerca de cómo fue entendida en la formación docente, y con el objetivo de problematizarla para mostrar algunas aperturas que nos permitan habitar de otro modo lo que llamamos los intersticios en las que acontece. En especial, proponemos las narrativas como una forma de mediación de la experiencia que puede documentar las prácticas educativas y abrir un horizonte de comprensión más atento a su singularidad y conflictividad, constituyendo un saber pedagógico específico y valioso en términos formativos.

### **La formación docente: cruces, confrontaciones, contradicciones en clave histórica**

Una breve mirada histórica, nos muestra que subyace a los cambios aquella relación teoría/práctica en la formación de maestras/os en el país. Desde fines del siglo XIX, el Estado argentino comienza a preocuparse por la for-

mación de profesores. Además de la formación disciplinar que brindaban las universidades, se ofrecen cursos anexos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos, institutos de formación de docentes para el nivel medio, etcétera (Diker y Terigi, 1997). Claramente, el mayor problema tenía que ver con la insuficiente cantidad de maestros diplomados y de preceptores con algún tipo de formación. Por esto, uno de los hitos más importantes en la historia de la formación docente argentina es la creación de la *Escuela Normal Nacional de Paraná* en 1870 (muchos de sus egresados harán huella en la historia de la educación del país) y con ella, se inició la expansión de las escuelas Normales en la mayoría de las capitales y núcleos urbanos provinciales. Entre 1870 y 1895 se crearon 38 escuelas para formar maestros. Con estas instituciones el Estado nacional adquirió un rol central en la formación docente cuyo mandato primario era combatir el analfabetismo e inculcar pautas culturales que favorecieran la homogeneización y conformación del cuerpo social de la nueva Nación. Y las escuelas serían esos espacios recortados, separados, en los que se formaría para alcanzar el progreso y el desarrollo del país.

Por mucho tiempo las escuelas Normales, como estudios de nivel medio, expidieron el título de “Maestro Normal”, que habilitaba para la enseñanza primaria. Eran personas preparadas para su oficio con legitimidad científica, dentro de los parámetros decimonónicos, en los que positivismo y espiritualismo ecléctico convivían. Sin embargo, avanzado el siglo XX, la formación docente hubo de responder a nuevas demandas, proceso que derivó en la progresiva diferenciación de nivel institucional. Así en las mismas escuelas Normales, primero, se pusieron en marcha orientaciones para la formación docente y fue articulándose un nuevo nivel de estudio distinto del secundario y del universitario, hasta ese momento existente<sup>2</sup>.

Hacia la década de 1940, se introdujo una modificación en la formación docente dentro de la estructura de la enseñanza media. Los estudios de bachillerato y de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años de duración y un ciclo superior de dos años diferenciado para cada orientación. Estas tendencias en la formación docente se mantuvieron hasta 1969. Hacia esa fecha, se presentó un informe de tipo diagnóstico elaborado por el CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo, Educación, Recursos Humanos y Desarrollo Económico Social). Este estudio que analizaba la situación del

sistema educativo, advierte de la falta de coordinación y el carácter disfuncional del sistema e informa un elevado volumen de la matrícula magisterial en relación a las demás alternativas de la enseñanza media.

El año 1969 fue clave porque se tomó la decisión de pasar la formación de docentes de nivel inicial y primario a un nivel diferenciado del secundario. Esto ocurrió durante el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía. Esta medida se justificaba en la necesidad de profesionalizar la formación por vía de la prolongación de los estudios en el tiempo. El plan de estudios comenzó a exigir dos años para recibir el título docente ajustándose a exigencias propias de instituciones de formación de Profesorado en un nivel terciario (Resolución Ministerial N° 2779/70). Los Institutos a cargo, se crean entre los gobiernos de facto de Roberto Levingston (1970-1971) y Alejandro Lanusse (1971-1973) en un clima de creciente inestabilidad política. El cambio de nivel, de plan de estudios y de titulación se puede inscribir dentro de tendencias tecnicistas dominantes en el discurso pedagógico de esos años que exigía procesos de profesionalización, los que fueron acompañados por los de formalización del discurso pedagógico-didáctico. Sin embargo, según Davini y Birgin (1998) el discurso que proponía un docente técnico no eliminó a los discursos anteriores sino que se amalgamó a la tradición moralizadora del normalismo y a la tradición academicista. Con la aprobación de nuevos planes de estudio, las escuelas normales comienzan a tener tres niveles educativos. Además del medio y el superior, se crea el nivel inicial y primario como “Departamento de Aplicación” para facilitar las prácticas de residencia docente. Las titulaciones docentes tenían como denominación: PEP (Profesorado de Enseñanza Primaria) y PEPE (Profesorado de Enseñanza Preescolar). Estos planes que exigían el título secundario como condición previa, previeron dos años de formación y la diferencia entre uno y otro año, se ajustaba a la división tradicional entre “teoría y práctica”. El segundo año era una instancia de “aplicación” de lo aprendido y de ejercitación con estancia en el campo escolar real (recibía por esto el nombre de prácticas de “residencia”).

Con el advenimiento de la democracia en 1983, el sistema educativo experimentó un crecimiento sostenido, más allá de los partidos e ideologías políticas en el poder. Esto en cantidad de escuelas, matrícula y demanda de docentes. Pero la política educativa destinada a la formación de docente, debió esperar a comienzos de los noventa para que un proyecto piloto fuera implementado en escuelas Normales seleccionadas. Nos referimos al PTFD (Plan de Transformación

de la Formación Docente) propuesto desde el Consejo Federal de Cultura y Educación. Esta experiencia buscó jerarquizar la formación de maestros, otorgándoles titulaciones de nivel superior y la de sus formadores, quienes accedían por cargos y no por horas cátedra a sus funciones. El plan determinó un cambio radical en la formación alcanzando transformaciones curriculares e institucionales profundas (Resolución 2547/93). Entre ellas, se alargó la duración de las carreras de profesorado inicial y primaria a tres años (con los siguientes títulos: Profesor para la Enseñanza Básica y Profesor para la Educación Inicial). Se construyó un diseño curricular centrado en la práctica desde el primer año, con módulos que designaban núcleos problemáticos a abordar interdisciplinariamente y se incorporaron a los institutos formadores, además de la conocida función de formación inicial, las de extensión e investigación como acciones específicas de los formadores (en semejanza con las existentes en el nivel universitario).

Con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195/93 (que implicó un cambio sustantivo de la estructura del sistema educativo argentino vigente desde el siglo XIX) y el traspaso de los institutos formadores, de jurisdicción nacional, a las provincias, se concretizaron los parámetros principales de la reforma neoliberal del estado en materia educativa y el PTFD vio su fin en 1998. En el marco de resoluciones federales (por ejemplo, el Acuerdo A-14, aprobado por la Res. 63/CFCyE/97) se definieron criterios de calidad para la acreditación de las instituciones formadoras y se elaboraron carreras docentes de cuatro años para profesorados en disciplinas específicas, de nivel medio, denominado “Tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Polimodal”.

Las transformaciones curriculares posteriores recuperaron algunas de las ideas sustantivas de la propuesta del PTFD, entre ellas, la consideración de la práctica como eje del currículo, favoreciendo un abordaje de la realidad educativa en toda su complejidad. La organización propuesta fue por campos y trayectos intentando superar la escisión saberes pedagógicos–saberes disciplinares, entendiendo que la formación propuesta debía proveer las “herramientas conceptuales y situaciones de intervención en las que se articulen la lógica disciplinar, las posibilidades de su apropiación por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde estas diversas lógicas se cruzan”, debiéndose formar además, “para la autonomía e iniciativa en la toma de decisiones y la ética profesional” (Resolución N° 1448-DGE-98). Se lió el campo de la práctica con la investi-

gación educativa, estimando que dispositivos metodológicos de carácter científico, brindarían la cantera de comprensión de la praxis docente. Pero la práctica quedó encriptada en los límites de la investigación, perdió especificidad en el contexto de la formación. Por su parte, las universidades formadoras de docentes siguieron su camino, con cambios de forma, para ajustarse a la nueva ley pero sin revisar críticamente el escaso lugar dado a la práctica educativa. Los cambios no modificaron el predominio de la formación disciplinaria, entendida como teórica, frente a la pedagógica-didáctica, entendida como anexa a la anterior. Y en ambos niveles, superior y universitario, la práctica educativa fue propuesta más como objeto de reflexión epistemológica que como una praxis a desarrollar, en variados contextos.

Nuevos cambios vendrían con la actual Ley de Educación Nacional 26206/06 que define la educación como un derecho y reposiciona la central responsabilidad del Estado respecto de la misma. Se extendió la formación a cuatro años para el nivel inicial y primario, previó orientaciones y una institución nacional encargada de la coordinación federal de acuerdos y proyectos de desarrollo, el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente), con financiamiento nacional propio y permanente<sup>3</sup>. Se inició un proceso de reconocimiento de las instituciones formadoras y de la necesidad de promover una estructura articulada y federal para el desarrollo profesional docente, a la altura de las nuevas subjetividades y demandas<sup>4</sup>. Los actuales proyectos curriculares proponen experiencias pedagógicas desde primer año en las escuelas destino y en la institución formadora, se prevén, por ejemplo, talleres específicos en función de problemas concretos recuperados desde esas experiencias.

En la formación docente del ámbito universitario, la discusión curricular en torno del lugar de la práctica, se plasma en documentos acordados en el nivel nacional en el marco del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) (2013). En ellos, se busca acordar contenidos curriculares mínimos y se recomienda la integración teoría-práctica, la enseñanza como eje y la atención a los contextos a la hora de tomar decisiones, entre otras consideraciones.

El breve recorrido, muestra que la práctica educativa en la formación y ejercicio profesional docente es un nodo problemático que reclama interpelaciones de orden epistémico y curricular pero sobre todo acciones y experiencias específicas, en las que se asuma/resignifique la tensión “teoría-práctica”, en términos concretos de reconocimiento de que estamos ante un oficio complejo, que se articula en una trama intersubjetiva donde se ponen en juego derechos y posibilidades.

## **Demandas y “malestar” actuales en el oficio docente**

Las instituciones educativas suponen escenarios complejos en los que crecen las demandas sociales. La función primigenia de enseñar, se ha ampliado a la contención y cuidado a nuestros estudiantes que (en ocasiones) excede al magisterio. En otros términos, los requerimientos a las instituciones ya no son solo de índole pedagógica sino que también socio-económica, psicológica, jurídica, familiar, sanitaria. Se pretende la inclusión social con calidad (Alliaud, 2014, 2016) dentro del sistema educativo cuando existe un contexto desbordante tanto en el plano institucional como en el aula. El docente “sufrir” porque muchos de sus alumnos viven envueltos en la desigualdad económica y cultural, en la marginalidad social, en la indiferencia, en la pobreza y la violencia estructural; además, de las condiciones laborales (sistémico-institucionales) que lo agobian (Aguirre, 2008; Aguirre y Marsollier 2012). Las expectativas del profesorado se “queman” fundamentalmente porque el *leit motive* de su tarea, los alumnos, cada vez tienen menos oportunidades y más problemas para aprender.

No nos es desconocido, para quienes habitamos las aulas, hablar de la existencia de una crisis educativa desde hace no pocos años. Lewcowicz (2004) sostiene que las instituciones modernas están diluyéndose: la familia, la escuela, el Estado, la infancia... El neoliberalismo y la lógica del mercado contemporáneas rompen con la solidez que estas instituciones tuvieron en antaño y, por ende, las fragmentan. Las familias de hoy se constituyen en constelaciones diversas y dispersas, ensambladas y cada vez más alejadas de modelos tradicionales. Asimismo, la era de la fluidez nos coloca en una convivencia de adultos (que continúan) “frágiles” con niños y jóvenes “frágiles”, donde encontramos cada vez más vulnerabilidades por todas partes y una profunda necesidad de ciertas consistencias.

La enseñanza se vuelve un oficio arduo ante la complejidad descrita. ¿Por qué? Porque no hay recetas frente a los problemas de disciplina, las sobredemandas, la falta de cambios dentro de la misma institución, la/s pérdida/s de poder institucional, la caída de credibilidad del docente (Tenti Fanfani, 2004), la precarización en el trabajo. Podemos acotar que la idea de “aplicacionismo”, una “matriz” muy común aún en las prácticas docentes nuestras –pese a las discusiones recorridas y a las que nos hemos referido sobre la tensión teoría/práctica– hoy menos que nunca podría resolver los problemas educativos mencionados. En efecto,



enseñar, subrayamos, supone experimentar, probar, crear e innovar. La/el docente se constituye en “un productor de saber”, saber que se produce en situación.

El profesor y la profesora que pregunta, crea, media aprendizajes, a pesar de las dificultades para sostener la enseñanza (como hemos dicho, cada vez más frecuentes en el quehacer cotidiano) construye una postura reflexivo-crítica en clave situacional. El enseñar –desde esta mirada– implica compartir, co-construir, respetar, visibilizar voces y posibilitar el saber en la aparente imposibilidad. La docencia como un oficio compartido por un colectivo necesita resignificar la dimensión productiva/creativa ante el malestar. Ello supone “poner en cuestión” concepciones sobre el rol docente, prácticas, marcas previas o supuestos, condiciones para producir saberes no sólo con/en los estudiantes en formación sino que –también– entre nosotros, quienes intentamos formarlos para la docencia.

La institución –contenedora y potenciadora de normas– hospeda, resguarda y habilita intersticios. En efecto, el currículum que se constituye en norma los supone como espacios decisionales abiertos y articulados (Frigerio, 1991). Esta estructura intersticial alude a una doble modalidad: por una parte, intersticios como depósitos que tienden a encriptar prácticas y por otra parte, intersticios como punto de articulación y de innovación. En otras palabras, el intersticio puede estancar y detener al currículum y al mismo tiempo posibilitar cambios siendo permeable a los factores contextuales. Del carácter intersticial del currículum surgen nociones como las de currículum oculto ya que el intersticio permite en su doble modalidad develar lo no dicho, lo silenciado, lo escondido y gestar cambios.

Los intersticios como sede de lo instituyente y puntos de encuentro involucran un hacer “entre”, “en conjunto”, pero quizás no todos lo mismo. Supone un encuentro, donde lo que acontece es una experiencia que puede ser narrada. El intersticio es susceptible de ser de “ser contado” porque –como hemos dicho– entraña saber/saberes, muchas veces, sin transparentar. Una clase que describo subjetivamente me permite visibilizar una “mirada” sobre lo que hago, es decir, sobre lo que las docentes hacemos, sobre lo que hacemos y producimos con otros. Por esto, narrar-nos favorece la toma de decisiones y la construcción de criterios para actuar en situación. En efecto, se puede aprender a enseñar a través de lo que nos contamos y otros nos cuentan.

Encontrarnos, conversar, escucharnos, acordar preocupaciones y tiempos resignifica “miradas sobre la enseñanza” y buscar, además, en forma colectiva en las prácticas el inmenso potencial formativo, reconociendo – como dice Davini (2015)– a nuestros estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas. Hablamos de estudiantes que aprenden porque se deciden a hacerlo, se comprometen, se cuestionan. La antinomia teoría-práctica, la lógica aplicacionista son fantasmas que se diluyen si la enseñanza en la formación da más cabida a la creación, “a la posibilidad de probar” y al diálogo entre saberes.

La realidad educativa la leemos en otras coordenadas para poder intervenir pedagógicamente y ese “intervenir” engloba un saber, “saber hacer”. El saber pedagógico puede recuperar abordajes políticos, históricos, filosóficos y culturales del campo educativo, que dan cuenta de sentidos en torno a las prácticas de enseñar (Alliaud, 2016). Terigi (2012) manifiesta la necesidad de enriquecer el saber pedagógico existente, en cuanto a saberes que se producen en situación (sistematizados, formalizados) y “saberes de oficio” (Alliaud, 2013) que muchas veces no se aprovechan, siendo que permiten el análisis y reflexión en el marco de una formación (que involucra la preparación inicial para el ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional continuo).

Podemos, entonces, comprender la enseñanza como una praxis, como una acción, que nos pone siempre “en relación” con otros y en tal sentido, genera experiencias que nos constituyen, porque nos intervenimos unos a otros en esa relación. De esas experiencias podemos construir un relato. Por lo dicho, en la construcción del oficio de enseñar necesitamos que esos saberes que se constituyen desde/con las prácticas se sistematicen (esos “saberes de experiencias”, “saberes de oficio”, según conceptualizaciones de diferentes autores). Ahora bien, esta sistematización no es en vista a lograr una formalización del lenguaje pedagógico, ni una validación para generalizar criterios de acción. Herramientas de este tipo sobran en el ámbito del ejercicio docente. Nos referimos a un relato que se mueve en la singularidad de una experiencia y que convoca a pensar la práctica desde los modos en que alguien comprende un problema, lo piensa, lo reconoce o lo rechaza, lo aborda, lo resuelve o no, siempre en una trama relacional. Son esos modos narrados los que se configuran en un saber legítimo a considerar, a tener en cuenta cuando afrontamos nuestras concretas

situaciones en nuestros escenarios únicos. Retomando ideas Alliaud (2013), decimos que “hay saberes a sistematizar, a formalizar a nivel de experiencias que pueden volverse producción de saber pedagógico formalizado” pero siempre como “saber ligado a la experiencia”. De algún modo, nos acercamos entonces a la idea de oficio, en la medida que se reconoce el quehacer, pero nos alejamos si éste encripta la actividad docente a un mero quehacer “productivo” que soslaya la trama de relaciones, los modos singulares de la experiencia y los contextos como constituyentes. Se vuelve necesario elaborar toda una epistemología de la prácticas educativas que excede el objetivo de este artículo.

El saber pedagógico en el oficio de enseñar, puede configurarse a partir de otras modalidades y géneros de escritura como las narrativas que surgen de encuentros con docentes en ejercicio o en “el campo de la práctica profesional” y que desde la experiencia y la “mirada” propia pueden iluminar trayectorias.

Los profesores relacionamos prácticas con motivaciones, “primeros pasos” en las escuelas, barreras de las instituciones educativas, “aciertos”, metodologías y proyectos educativos. Rescatamos una “mirada” acerca de las prácticas educativas, que problematiza, desnaturaliza, visibiliza en sus tensiones y tramas contextuales, registra, documenta, describe, interpreta, otorga sentidos, analiza, critica y habilita modos alternativos de intervención y transformación (Ripamonti, 2015). Asumimos “narrativas” como un trabajo colectivo de los docentes, que también convoca e invita a investigadores en educación para la producción conjunta.

Lo expresado favorece un pensamiento pedagógico fundado en situaciones y problemas prácticos provenientes de contextos diferentes. Cobra importancia una concepción no modélica sino que propuesta desde modalidades de diferentes experiencias escolares biográficas y pedagógicas. Las narraciones posibilitan penetrar en una dimensión oculta vinculada a la intimidad de la enseñanza, la que tiene que ver con los conflictos y las contradicciones, los incidentes y los errores, frecuentemente invisibilizados, soslayados desde la formación, sus prácticas y discursos.

En este recorrido, convenimos en que la enseñanza puede pensarse como un saber hacer que no involucra sólo a algunos espacios de la formación sino que la atraviesa, donde nos alejamos de matrices aplicacionistas y donde acontecen experiencias que podemos narrar, y en tal sentido, configurarse

como un saber, que al hacerse cargo de la conflictividades específicas y de los modos singulares con los que se las abordó, es legítimo, fundado y crítico.

### **Entre el oficio docente y las prácticas en contexto: las narrativas como dispositivo de la formación docente y como puentes entre el saber y el hacer.**

Entendemos que los dispositivos de formación suponen una conjunción de ciertos recursos (en este caso, biografías escolares, narraciones, relatos pedagógicos, observaciones, planificaciones) con formas de trabajo colaborativas que orientan, que encaminan al análisis y la reflexión del material trabajado (Alliaud, 2016) y suman prácticas “potentes” inspiradas en dinámicas vinculadas a las posibilidades de Talleres, Seminarios y Ateneos. En otras palabras, se intenta promover encuentros que involucren la integración de estrategias, trabajo en colaboración y pensamiento que contribuyan a la construcción de saberes específicos de la cuestión didáctica entramados con los saberes de oficio.

Se procura tender puentes entre el hacer y el saber; la teoría y la práctica; aspectos generales (la comprensión de lo teórico) y lo específico (plano más empírico) lo que facilita la comprensión de lo situacional. Los marcos y referencias sometidos a la reflexión y comprobación en la acción (Davini, 1995). Nos proponemos, de esta forma, alejarnos de una lógica aplicacionista o de “recetario” para acercarnos más bien a “sedimentar” o a reflexionar de modo sistemático en los marcos teóricos referenciales, desde una visión “totalizadora” teniendo en cuenta lo disciplinar en diálogo con la práctica, lo experiencial, lo instrumental y lo afectivo; ello en continua articulación.

Por lo antes dicho, necesitamos problematizar la noción de práctica docente: ¿Cómo entendemos la construcción de los saberes docentes? ¿Cómo entendemos la práctica docente? En nuestro recorrido histórico, encontramos diversas concepciones para discutir la práctica: a) *Concepción técnica*: es planteada desde los campos teóricos disciplinares, de forma unilateral y aplicacionista. El criterio es el propio de una racionalidad instrumental y utiliza lenguajes formalizados como medios de profesionalización de la práctica de la enseñanza; b) *Concepción dialéctica*: se pueden distinguir dos movimientos: uno que podemos ilustrar con la imagen de un péndulo y otro con la de un espiral. El primero muestra la práctica en la tensión con la teoría, en una relación de mutua dependencia; sin embargo, aún

cuando propone relación de reciprocidad, mantiene la atomización de los campos. El segundo parte de la oposición teoría-práctica pero propone la formación como una superación sintética del proceso para alcanzar una suerte de totalidad/unidad/integración teoría-práctica; c) *Concepción estructuralista*: parte de la noción de campo y habitus de Bourdieu, la práctica se propone como “esquemas de acción” socialmente estructurados y estructurantes a partir de los cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente, se configuran entre dos sistemas de relaciones (el sistema de relaciones –históricamente construido– que constituye el “campo” específico en que se desarrolla la práctica y el sistema de relaciones que produce a los agentes de las prácticas, habitus que nos remite a las condiciones sociales de la producción de estos agentes en su historia anterior), d) *Concepción crítica genealógica*: reconoce el campo de la práctica como configurador de los saberes y de los modos de subjetividad. Es ese espacio el de la emergencia de las experiencias y de las posibilidades y por esto, es posible comprenderlo como el lugar de los comienzos y (re)comienzos. Esta concepción, que consideramos como un desafío para la formación, reconoce la configuración de la práctica desde relaciones de poder/juegos de fuerza, incorpora rupturas/experiencias anómalas/fugas y plantea la práctica como apertura y (re)comienzos. Aquí teoría/crítica disputan y fundan un particular modo de legitimación del discurso en el que ambas no se subsumen ni se armonizan, ni permanecen atomizadas, por el contrario se tensan, se desajustan, se friccionan.

Desde los aportes filosóficos del francés Michel Foucault y el argentino Arturo Roig ampliamos las consideraciones relativas a la concepción crítica-genealógica. Para Foucault son las prácticas sociales las que generan saberes y con ellos nuevos objetos disciplinares, conceptos, categorías, técnicas y nuevos sujetos de conocimiento. Con lo que los saberes y los modos de relación sujeto-objeto son configuraciones históricas. Esto porque: “el propio sujeto de conocimiento también tiene una historia, la relación del sujeto con el objeto o, más claramente, la verdad misma tiene historia” (Foucault, 1996: 14). Interrogar por esa historia exige estar atento a “percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia; captar su retorno, pero en absoluto trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que se han jugado

diferentes papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han tenido lugar” (Foucault, 1992: 7). Comprender la práctica de modo genealógico es ocuparse de los comienzos conjurando modos fijos, a-históricos y absolutos de postularla y reconocer los cuerpos “como superficie de inscripción de los sucesos” (*ídem*: 15), y de esta forma, se produce siempre en el intersticio no ajeno al juego de fuerzas, a las continuidades tanto como las discontinuidades, a las emergencias, a las marcas en los cuerpos, a la compulsión de rituales y normas, a emplazamientos y desplazamientos, etcétera.

En esta concepción también tomamos de Roig la idea de (re)comienzos, él la acuñó para referirse a la práctica del filosofar y acentuar su criterio histórico de desarrollo, cada experiencia vital como su punto de partida y su sentido como ejercicio que se inicia cada vez que se visibiliza un problema para pensar. Para Roig, era fundamental iniciar un proceso de denuncia de los sistemas filosóficos propuestos como totalidades ideológicas cerradas y de construcción crítica de un saber de liberación, de vocación práctica, situado y abierto, lo cual nos exige una ampliación metodológica (de materiales, de archivos, de registros y aperturas axiológicas). Entonces “Pierde sentido la discusión en torno del comienzo del pensar filosófico y adquiere entidad la categoría de “comienzos” y “recomienzos” de un pensar abierto porque nunca alcanzará la identificación con su objeto, simplemente, porque ese objeto es un otro, exterior a él, en constante configuración” (Roig, 1981: 21). Adquiere importancia “quién” filosofa porque es un sujeto que lo hace desde su facticidad histórica, inserto en un mundo variado. Ahora bien esta diversidad *a priori* reconocida desde la pluralidad en la que se inscribe el sujeto filosofante puede ser encubierta, negada, silenciada (Ripamonti, 2014). Nosotras aquí decimos, que es posible proponer la práctica educativa como el espacio práctico de los (re)comienzos (que escapan a cronologías) y ello simplemente por la pluralidad que somos, por la singularidad de las experiencias y por la trama de relaciones en la que es articula. Ya no espacio de entrenamiento, de aplicación de teorías o de puesta en ejercicio de actividades secuenciadas.

Pensamos las narrativas como un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite. Esto porque lo hace desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican sujetos, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto. Como señala Bruner (2013), la narrativa expresa

importantes dimensiones de la experiencia vivida, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad, involucra una forma de construir realidad, de apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos como otra forma de conocimiento igualmente legítima (Ripamonti, 2015).

La narrativa supone modos de mirar genealógica y críticamente la práctica educativa, situada. Se trata de la textualidad de una experiencia (Sardi, 2013) que la expone desde sus problemas, incidentes críticos, que exigen revisar los modos de intervenirlos, resolverlos, trocarlos en saberes comunicados, no como procedimientos formales, sino como cualidades de un quehacer posible en un determinado contexto. Así el saber sobre la práctica es un saber conjetural que requiere la mirada de otros. Distinguimos entonces relatos referidos a experiencias transitadas (narrativas escolares biográficas o de experiencias pedagógicas) y futuras (narrativas sobre prácticas a desarrollar al modo de un “guión conjetural”, género denominado de “didáctica-ficción”, Bombini, 2006, 2015). Entre uno y otro momento, instancias de ateneos, talleres y comunidades de narradores, pueden promover relatos compartidos para la objetivación crítica de las experiencias<sup>5</sup>.

Estos relatos requieren su puesta en circulación, ponerlos a disposición para que formen parte de algo en común. Lo común como espacio de relación, no como topos de construcción de miradas homogéneas o búsqueda de generalizaciones formales. Una modalidad de indagación y acción pedagógicas lo constituye, entonces, la documentación de experiencias pedagógicas narradas. Así es posible reconstruir y tornar públicamente disponibles los sentidos y significaciones que las/los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (cfr. Suárez, 2012). Estamos pensando en la importancia de que las instituciones formadoras se constituyan en centros de estímulo de los procesos de escritura, de generación de espacios de intersubjetivos de diálogo y de documentación de experiencias para la circulación de la palabra.

### **A modo de conclusión**

Las prácticas educativas (incluyendo especificaciones, como prácticas de enseñanza<sup>6</sup>, práctica docente<sup>7</sup>) expresan entrecruzamientos de cuestiones

de distinto orden: epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas, etc., que exceden lo individual, ponen en juego un complejo proceso de mediaciones y expresan conflictos y contradicciones.

Actualmente, la necesidad de desarrollar prácticas reflexivas en los trayectos de la formación inicial y del denominado desarrollo profesional docente suele ser reconocida sin mayor dificultad. El breve recorrido histórico que propusimos dio cuenta de las dificultades vinculadas a esto. El problema se suscita en relación con los modos de promoverlas y articular las prácticas educativas en los contextos de formación y ejercicio. Sostenemos que se requieren de instancias de habilitación de la palabra, es decir, posibilitar la emergencia y construcción de relatos sobre las propias prácticas durante la formación inicial y continua.

Estamos pensando en la configuración de narrativas como estrategias/dispositivos de formación. Esto implica la producción de narrativas en comunidades de aprendizaje mutuo, que posibiliten subjetivar la propia práctica y des-automatizar la relación construida con la lectura y la escritura durante la formación académica.

Si bien la escritura con relación a las prácticas docentes está presente en la formación, ésta se desarrolla de modo impersonal, a través de lenguajes formalizados y prescriptivos (por ejemplo, planificaciones, secuenciaciones). Esto funciona muchas veces, como formas más bien obturadoras de la dinámica de la práctica, que no permiten apropiarse de las significaciones producidas en contextos reales y posicionarse/nos como autores/as y portadores/as de un saber legítimo.

La narrativa de experiencias pedagógicas desafía formas tradicionales de formalización a través de la elaboración sistemática de registros narrativos, tanto escritos como orales, en los que los sujetos se involucran como protagonistas que problematizan sus experiencias vividas, objetivándolas para poder pensarlas y revisarlas, en contextos dialógicos.

El conocimiento de los docentes no reconoce como fuente única la teoría pedagógica, asume saberes prácticos, saberes de experiencia (Alliaud, 2013). Este saber ligado a la experiencia involucra una dimensión oculta de la enseñanza, es decir, lo que comúnmente se denominan “secretos de oficio”. Las narraciones, desde esta perspectiva, son formas propicias para el pasaje de estos secretos o “intimidad” entre los docentes. Recuperar los saberes de referencias, saberes prácticos, saberes del trabajo resignifica el saber hacer que entiende a la práctica educativa como ensayar y recomenzar.



## Bibliografía

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 1(2), 5-19.
- Aguirre, J. (2008). *Sistema Educativo y Mundo del Trabajo. Aportes teóricos y metodológicos a la problemática del Desgaste Laboral en docentes de Nivel Medio y Universitario*. Tesis Doctoral. Disponible en la Biblioteca Digital de la UNCuyo <http://bdigital.uncu.edu.ar/5071>
- y Marsollier, R. (2012). Organización, expectativas y salud mental. Un análisis psicosocial en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo-RIDE*, 9.
- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En *VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Revista de política educativa*, 51.
- (2016). Acerca de la formación docente. Definiciones y Debates Actuales. *Seminarios de Nivel Superior 1 y 2*. Ciclo de Formación Permanente. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro.
- y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. En: Profesorado. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1.
- Anijovich, R. y otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Armendano, C. (1998) El caso del PTFD. En Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. y Tiramonti, G. *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel.
- Barbier, J. M. 1999. *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bombini, G. (2006). “Narrar las prácticas”. En: *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- (2015). “Prácticas de formación docente y escritura de ficción”. En: *Cuadernos de Educación*, Año XIII, Nº 13, mayo 2015.
- Camilloni, A. y otros. (2015). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

- y Birgin, A. (1998). “Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones”. En: AA.VV. *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Editorial Paidós.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel. (1992). Nietzsche, la genealogía de la historia. En: *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Frigerio, G. (1991). “Currículum: norma, intersticios, transposición y textos”. En Frigerio, G. (comp.). *Currículum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Vol. I: pp. 17-45. Buenos Aires: Miño y Dávila; FLACSO.
- Lewkowicz, I. (2004). Sobre la destitución de la infancia. Frágil el niño, frágil el adulto. In *Conferencia en el Hospital Posadas* (Vol. 18).
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. (1998). *La historia institucional y el director en la escuela*. Versiones y relatos. Buenos Aires: Paidós.
- Poggi, M. (1999). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ripamonti, P. (2014). “Teoría y crítica”: claves epistemológicas para un humanismo crítico. En *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*. 2014, vol.16, núm. 1, 53-61. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-94902014000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902014000100006)
- (2015). *Investigar las prácticas: narrativas, identidades y alteridades*. Clase 10 del curso virtual “Epistemologías críticas y metodologías poscoloniales en contexto: genealogías, procesos, temas y materiales”. Espacio de Formación Virtual de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales. Cátedra Orlando Fals Borda, CLACSO. Programa Académico 2015.
- , Lizana, P. y Yori, P. (2016). “La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas”. En: *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*. Vol. 1/2016. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/780/489>
- Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE. Disponible en: <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/teoria/>

Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En Butelman I., (comp.) (1996). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Sardi, V. (2013). Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras. En *Memoria Académica*. La Plata: Edulp. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>

Suárez, D. (2012). Docentes, Narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdilck, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Revista *Todavía*.

– (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Disponible en: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion\\_nacional\\_TENTI\\_.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Investigacion_nacional_TENTI_.pdf)

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

## Notas

<sup>1</sup>En adelante nos referimos con “formación inicial” a la formación docente de grado (y sus titulaciones de profesorado brindados tanto por institutos de educación superior como universidades) y con “formación continua” o “desarrollo profesional” aludimos a todas las instancias de actualización, capacitación y/o perfeccionamiento de docentes en ejercicio y que en algunos casos, tienen la forma de carreras de postítulo o posgrado.

<sup>2</sup>Mencionamos algunos hitos de ese proceso:

-En 1886, se inició el primer profesorado para maestras jardineras, luego de la incorporación de un jardín de infantes a la Escuela Normal durante 1884.

- En 1887, se crearon los “profesorados normales”. Esta modificación implicaba por un lado la formación de maestros normales en tres años de estudio y la de profesores normales, luego de dos años más de estudio.
- En 1903 la creación del Seminario Pedagógico cuyo objetivo fue formar profesores para el nivel medio.
- En 1904 se crea el Instituto Nacional del Profesorado “Joaquín V. González” en Buenos Aires.

- En 1908, se crea el profesorado especializado en Educación Física y, hasta la década del 60, sólo existieron dos profesorados nacionales en esta especialidad para formar profesores para el nivel medio.

A partir de 1910, se comenzaron a introducir reformas en los planes de estudio de los profesorados normales que pasaron de dos a tres años de duración y a los que se incorporaron dos modalidades –Ciencias y Letras– manteniendo un cuerpo de materias pedagógicas comunes para ambas modalidades. Esta organización de los profesorados normales se mantuvo hasta 1953.

Todos estos estudios eran de tipo pos-secundarios, es decir, se articulaban luego de los cuatro años de estudios de la escuela normal. Mientras tanto, la escuela Normal había continuado su propio proceso de crecimiento y diversificación y hacia 1916 existían en todo el país más de un centenar de establecimientos formadores de docentes primarios (Solari, 1975).

<sup>3</sup>En la actualidad este Instituto está sufriendo modificaciones en el marco de los cambios políticos de gobierno del país. En 2016, se anunció la puesta en marcha de un nuevo Plan Nacional de Formación Docente, centrado en cuatro principios: justicia educativa, valoración de los docentes, centralidad de la práctica y renovación de la enseñanza. Pero aún no se informa con precisión sobre las acciones específicas con su financiamiento. Varios programas existentes se cerraron y no se conoce cómo serán sustituidos o cómo continuarán los vigentes, por ejemplo, postítulos para formadores, convocatorias a proyectos de investigación educativa, Centro de documentación (CEDOC), etcétera.

<sup>4</sup>Además, la actual Ley especifica ocho modalidades educativas (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria) que requieren una práctica organizada de otro modo, no meramente como objeto de estudio sino como praxis político-jurídica, en la que se juegan oportunidades y derechos. Este es un desafío aún de las residencias docentes.

<sup>5</sup>Con mayor detalle nos referimos a estos dispositivos en Ripamonti, Lizana, Yori (2016).

<sup>6</sup>En referencia al proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”. Actividad intencional que se define por proponer una intervención y diferentes formas de mediación con el propósito de enseñar.

<sup>7</sup>Como el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en condiciones sociales, históricas e institucionales concretas y específicas, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente (Achilli, 1988).