

# Las prácticas docentes iniciales: biografías escolares y narrativas. Aportes de un estudio interpretativo

Branda Silvia  
branda.silvia@gmail.com  
CIMED/ UNMdP

## Resumen

*El presente artículo se gestó en el marco de mi tesis para el Doctorado en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación, finalizada en el año 2017. La investigación realizada tuvo como objetivo principal: interpretar, a partir de las biografías escolares de estudiantes del Profesorado de Inglés, las enseñanzas que dejaron huella y se manifiestan en las prácticas iniciales, más precisamente al momento de realizar la Residencia Docente II. Para explorar las huellas docentes en toda su variedad y complejidad, se realizó una investigación cualitativa y se adoptó una perspectiva interpretativa y narrativa. Se utilizaron instrumentos de recolección de datos, que permitieron tratar la biografía del grupo de participantes, desde diferentes perspectivas: entrevistas biográficas y focales, registro etnográfico, entrevistas flash y observación documental. Mediante el análisis de los textos de campo confeccionados con los datos que arrojaron los distintos instrumentos, la narrativa articuló una singular reconstrucción de la experiencia, mediante un proceso reflexivo que resignificó lo sucedido y vivido. La investigación arrojó tres grandes aportes que se desarrollarán en este artículo: al campo disciplinar; la narrativa como proceso reflexivo y metodológico, en relación a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa. Palabras clave: investigación narrativa; biografía escolar; huellas docentes; aportes.*

## Teaching practices initials: school biographies and narratives. Contributions of a interpretive study

### Abstract

*This article stems from the research carried out for my thesis for the Doctorate in Humanities and Arts. Mention Education Sciences, finished in 2017. Its main objective was: to interpret, from the school biographies of students of the English Teaching Program the teachings that left their marks and are present in the initial practices, more precisely at the time of carrying out their Teaching Residences II. To explore the traces of teachers in all their variety and complexity, we adopted a narrative perspective, which gave us a way to co-construct students reality. We collected data using instruments that allowed us to approach the biography of the participants*

*from different perspectives: biographical and focal interviews, ethnographic record, flash interviews and observations. As a way to explore teaching traces in all their variety and complexity, a qualitative study with an interpretative approach was adopted. A narrative inquiry perspective that displayed a way of co-constructing the reality of the subjects involved, was chosen. Thus, through the analysis of the field texts, the narrative articulated a singular reconstruction of the experience, from a reflective process that resignified what was lived. The research offered three major findings that will be revealed on this occasion: a) in relation to the disciplinary field, b) about narrative inquiry as a reflective process, and c) methodological contributions around the interpretative and biographical narrative research.*

*Key words: narrative inquiry; school biography; teaching traces; contributions.*

## **Introducción**

A partir del segundo año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMdP), los estudiantes de la mencionada carrera realizan observaciones de clases y prácticas iniciales en diferentes instituciones educativas, que luego finalizan en la asignatura Residencia Docente II –última materia del Área de Formación Docente-. En ocasiones, los vemos llegar a las escuelas con incertidumbre, ansiosos, temerosos y con muchos interrogantes. Carta de presentación en mano, se contactan con el docente a cargo del curso asignado. Algunos lo invaden con preguntas, otros, simplemente se sientan atentos a lo que transcurre en el aula; cada uno con su estilo, personalidad, expectativas y ansiedades observan, luego enseñan. Además, llegan con una “mochila” cargada de recuerdos que, de alguna manera, condicionan la observación y práctica misma y los lleva a orientar la mirada y sentir, hacia esa compleja realidad que es la situación de las prácticas.

Esta mochila es la que, con el generoso aporte de cada uno de los residentes que participaron de esta investigación y con la incondicional guía de mi director de tesis, el Dr. Luis Porta, nos atrevimos a abrir y explorar para alcanzar nuestro objetivo: interpretar, a partir de las biografías escolares de los alumnos del profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron huella y se manifiestan presentes en las prácticas pre-profesionales. Para ello debimos primero, identificar en la práctica inicial de los residentes, las enseñanzas que dejaron trazas en su trayectoria escolar; luego, indagar a través de sus relatos, cómo se manifiestan estas enseñanzas en su propia práctica; finalmente analizar, a través

de las observaciones de clases y documental, la impronta que deja la biografía escolar de los estudiantes del profesorado en sus prácticas iniciales.

Propusimos a los residentes narrar sus propias vivencias, cuestiones que surgen desde el quehacer cotidiano. El acto de contar alguna experiencia de su biografía escolar, alentó a los practicantes a buscar en sus recuerdos para realizar una elaboración personal en la que debieron tomar posición y contarlo desde su yo y al hacerlo, se reconocieron a sí mismos en aquello que estaban contando (Alliaud, 2010). Las narraciones así entendidas, más que prescribir cómo deben actuar los docentes, inspiran cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas variadas; provocan, sorprenden e intrigan; nos dejan pensando, tanto a quien las narran como a quien las escuchan o leen. De esta manera, para quienes eligen el Profesorado de Inglés como actividad profesional, las biografías escolares constituyen una mochila de experiencias listas para usar al momento de resignificar y poner en práctica la formación recibida. Estas experiencias fueron cobrando vida durante la investigación y se tradujeron en actitudes y supuestos, a partir de los cuales los practicantes reacomodaron sus decisiones en el aula y fuera de ella. El proceso de indagación arrojó tres grandes aportes: metodológico, al campo disciplinar y de la narrativa como proceso reflexivo.

## **Metodología**

La investigación que alimenta este artículo se gestó en el marco de las residencias como dispositivo de práctica inicial y quienes participaron en ella estaban realizando sus prácticas pre-profesionales, más precisamente su Residencia Docente II, en diferentes colegios secundarios de la ciudad Mar del Plata. En el análisis debimos recordar que estas se ven atravesadas indefectiblemente, por un lado, por la impronta evaluativa que, en términos de calificación, tiñe toda instancia (Edelstein, 2015), por el otro, por la presencia de otros –tutor, pareja pedagógica, profesor del curso e investigadora– ajenos al aula, que de alguna manera condicionan al practicante. Las prácticas docentes en sí implican “poner el cuerpo; estar al frente, de frente, enfrente: sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros [...]” (Edelstein, 2015: 191), provocando en los practicantes gran sensación de

vulnerabilidad. Durante todo el proceso de investigación, tuvimos en cuenta estos rasgos tan particulares que de alguna manera tienen su efecto y moldean las prácticas iniciales.

## **Enfoque**

Nuestro objetivo de estudio y la manera de interpelarlo nos permitió comprender un entramado de relaciones que muestra procesos de construcción de subjetividades individuales. En este sentido, examinamos esa urdimbre que se va tejiendo entre la dimensión personal y la profesional docente. Para ello realizamos una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo entendido como un proceso de comprensión de las representaciones cercanas de los propios sujetos, lo cual necesita la configuración de una lectura de significados, jugando entre lo general y lo particular es decir, entre los detalles inmediatos y la teoría relevada. Asimismo, adoptamos una perspectiva narrativa. Desde que la investigación educativa sufrió su giro narrativo, se ha comenzado a estudiar la vida de docentes y estudiantes, en las cuales importa el conocimiento del pasado y no sobre este (Bruner, 1997). El material textual constituye aquí una fuente legítima de nuevos saberes sobre el mundo social. La conexión entre narrativas biográficas de futuros profesionales de educación ya en sus últimos años de su carrera de grado y el contexto sociocultural e institucional en el que se inscriben, tiene la pretensión de hacer posible que lo individual se torne colectivo.

## **Participantes**

Inicialmente participó de la investigación el grupo completo de estudiantes que cursó la materia Residencia Docente II (última materia del Área de Formación Docente) del Profesorado de Inglés de la UNMdP durante el ciclo lectivo 2016. Comenzamos el trabajo de campo con el aporte de catorce relatos, que brindó la totalidad del alumnado que estaba realizando su residencia en ese momento. En la medida que fuimos avanzando en la propuesta, el número se fue delimitando hasta llegar a nueve, que fueron quienes finalmente se involucraron, tanto en las entrevistas biográficas como en las focales. Si bien nuestra intención inicial fue contar con la totalidad del grupo de residentes desde el inicio al final del proceso de indagación, es

decir, catorce estudiantes que estaban realizando la residencia en ese cuatrimestre, esto no fue posible debido a la escasa disponibilidad horaria durante la cursada de una materia que les demandaba mucho tiempo, tanto en la planificación como en el encuentro con tutores y el dictado de las clases mismas. Respetamos su decisión de intervenir únicamente en la primera etapa de la investigación –relatos escritos– y continuamos el trabajo de campo con los nueve practicantes que tuvieron la generosidad de brindar su tiempo para las entrevistas biográficas y focales. De esta manera, el grupo se redujo a nueve, con quienes finalmente co-construimos las nueve historias que permitieron revelar las huellas que los docentes habían dejado en la biografía escolar de cada participante.

## **Instrumentos recolección de datos**

Para concretar el objetivo de la investigación diseñamos (la autora de la tesis acompañada por su director) distintos instrumentos de recolección de datos que compusieron los textos de campo: 14 relatos escritos –RE–, 9 entrevistas biográficas –EB–, 3 grupos/entrevistas focales –GF–, registro etnográfico –RET–, entrevistas flash –EF– y diferentes documentos: planes de clases –PC–, diarios de clase –DC– e informes finales –IF–. A continuación describiremos brevemente cada uno de los instrumentos mencionados:

**Relatos escritos:** solicitamos al grupo de participantes que narraran de manera escrita y guiados por cuatro ítems, experiencias de buena enseñanza que recordaran de su biografía escolar. Así la investigación narrativa, utilizando el relato escrito por los propios protagonistas, logró mostrar sin la intervención de palabras ajenas, eso que sucede en especial en la formación docente.

**Entrevistas biográficas:** cada una fue realizada en un encuentro. Buscaron la comprensión de las perspectivas del grupo de informantes respecto de su vida, experiencias o situaciones. En esta investigación, la entrevista permitió el estudio de experiencias pasadas para interpretar representaciones y prácticas residentes, ofreciendo información acerca de la toma de decisiones y otros elementos condicionantes que moldean el desempeño en la enseñanza, dentro y fuera del aula.

La entrevista focal: tuvo ventajas muy provechosas en esta investigación en particular. El ambiente del grupo propició una atmósfera de seguridad en la que los participantes no sintieron presión al responder todas y cada una de las preguntas formuladas, originando maneras espontáneas de expresarse; se logró un diálogo colaborativo abriendo un espacio para la reflexión. Se realizaron tres entrevistas focales en las que participaron el grupo de 9 estudiantes que ya habían realizado las entrevistas biográficas.

Entrevistas flash: se realizaron inmediatamente después de las clases que presenciamos. Fueron preguntas espontáneas que se generaron a partir de nuestra entrada al aula y del registro etnográfico; tuvieron la particularidad de ser rápidas, de pocos minutos. De esta manera se obtuvieron datos en relación a decisiones tomadas por cada practicante durante la clase.

Diario de clase: se trató de un documento personal y autobiográfico que cada practicante compartió con su pareja pedagógica y con su tutor o tutora; un registro escrito que contemplaban opiniones, interpretaciones, reflexiones e incluso sentimientos acerca de las clases. Permitted documentar, mediante la observación, todo lo que sucedía en el aula.

Planes de clase: fueron documentos escritos, tentativos relacionados a lo que se va a enseñar. En ellos cada practicante plasmó datos de la institución, del curso, objetivos generales y específicos, actividades planteadas y tiempo estimado para cada una de ellas y la interacción propuesta en el aula.

Informe final: se trató de un instrumento que permitió analizar el recorrido vivido durante Residencia Docente II. Estos informes fueron confeccionados por el alumnado al final de las prácticas y compartidos con el grupo de tutores. Fueron reflexiones de cada estudiante plasmadas en relatos significativos y vivencias. Aludieron experiencias realizadas tanto dentro del ámbito escolar como fuera de este, pero siempre vinculadas con sus prácticas. Expresaron una memoria personal con relatos de lo vivido, valores, desafíos, dificultades y resultados.

La interacción recursiva con los textos de campo, producto de los datos obtenidos con instrumentos descriptos, permitió encontrar respuestas a los interrogantes que guiaban la investigación: ¿Cuáles fueron las buenas enseñanzas que han dejado huella en la biografía de estudiantes del Profesorado de Inglés de la UNMdP?, ¿de qué manera el estudiantado caracterizó estas enseñanzas?, ¿cómo se manifestaron en sus prácticas iniciales? y ¿cuál fue la impronta que dejaron en su biografía escolar?

El análisis de los datos se realizó en dos momentos: el primero permitió entramar toda información extraída con los instrumentos diseñados, para co-construir cada una de las historias. El segundo consistió en tomar cada instrumento por separado buscando categorías que emergían de los textos de campo para contrastarlas con la teoría relevada.

## **De la triangulación a la cristalización**

Bruner (1997) señala que significamos y construimos el mundo a través de un cristal. La investigación cualitativa ha adoptado esta metáfora de cristal con muchas caras, para oponerla al plano de la triangulación (Guba y Lincoln, 2014), concepto que indica la existencia de una sola realidad externa. La cristalización es una forma de representar la complejidad de la investigación. El cristal es una muestra simultánea de múltiples realidades refractadas (Denzin y Lincoln, 2015). Se torna en prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, transparentándose desde distintos ángulos y miradas, permitiendo avanzar en recorridos múltiples y diversos. Así, la validación no se plasma de manera rígida respetando el carácter bidimensional triángulo, sino bajo el cristal que combina sustancia con infinita variedad de formas, multi dimensionalidades y ángulos de acercamiento (Edelstein, 2015).

En la investigación realizada sugerimos un desplazamiento desde el plano geométrico a la teoría de la refracción. Propusimos, sin anular la idea tradicional de triangulación rígida, superarla y apostar a la complejidad de múltiples realidades que representa la cristalización. Entendemos que la metáfora auditiva de polifonía puede complementarse con la metáfora visual de cristalización. Estimamos

que creatividad y análisis se dan conjuntamente. Esto involucra subjetividad, imaginación, emociones de los participantes que no deben ser acalladas en pos de una rigurosidad de análisis, puesto que no son condiciones excluyentes. Consideramos que la idea de cristalización brinda una compleja y minuciosa comprensión de lo que buscamos responder en nuestras preguntas de investigación, habilitándonos a abrir nuevas puertas que permitan traspasar fronteras.

## **Aportes de la investigación**

Como señalamos en la introducción de este artículo, el proceso de indagación arrojó tres grandes aportes: metodológico, al campo disciplinar y de la narrativa como proceso reflexivo. A continuación nos enfocaremos en cada uno de ellos.

### **Aportes metodológicos en torno a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa**

Una vez finalizado el trabajo de campo, las transcripciones de las entrevistas y la reconstrucción de cada historia de los participantes de la investigación, se inició un diálogo con cada uno por medio de correo electrónico. Eso permitió, por un lado, validar las historias y por el otro agregar más información mediante nuevas preguntas realizadas a los participantes. El trabajo con los ocho instrumentos sumados al diálogo vía correo electrónico tuvo un doble rol: brindó la información que necesitábamos para concretar el objetivo de esta investigación y promovió la reflexión permanente de los residentes, mediante preguntas y re preguntas en busca de ahondar en la información.

En consonancia con las palabras de Bolívar, “la recogida de información de diferentes fuentes y momentos debe ser procesada y combinada para posibilitar una comprensión acertada” (2001, p. 263), cada uno de los instrumentos utilizados generó un aporte nuevo y validó el de los otros, permitiendo aclaraciones e interpretaciones más sustanciosas a través del proceso de cristalización. La construcción de conocimiento fue válida y posible a partir de la trama de relaciones intersubjetivas que ofrecieron los distintos instrumentos y que dieron lugar a la multiplicidad de voces.

Así, las diversas tareas que realizamos durante el proceso fueron agregando validez a la investigación. Grabamos en audio las entrevistas biográficas, luego las transcribimos y las enviamos vía correo electrónico a cada participante para su lectura y validación de la información. Procedimos de la misma manera con las tres entrevistas focales. Luego, realizamos la lectura y análisis de todos los instrumentos que permitieron la co-construcción de historias. Estas historias también fueron enviadas a sus co-autores, quienes tuvieron la oportunidad de leerlas y modificarlas en caso de ser necesario (en algunos casos agregaron información y en otros, solicitaron quitar datos que no deseaban hacer públicos). Al final de cada historia, solicitamos a cada participante que “selle” su co-autoría con una imagen, metáfora o poema que lo represente. Durante todo el proceso de lectura y análisis, el diálogo vía correo electrónico con el grupo de participantes fue constante. Validaron los textos construidos por la investigadora dando lugar a una co-construcción de historias y posterior análisis horizontal de la información al momento de proceder con las conceptualizaciones. La utilización de los distintos instrumentos para la recolección de información con su multiplicidad de voces, sumado al diálogo permanente con el grupo de participantes, generaron un relato polifónico que dio lugar a la saturación de la información en la búsqueda de respuestas a los interrogantes que guiaron todo el proceso.

El espacio de reflexión logrado con los residentes a través de los distintos textos de campo, específicamente, los cinco primeros y el diálogo por correo electrónico, ubicaron en un lugar central a los alumnos de la residencia, sus experiencias, su saber práctico y sus narraciones. Creemos que, mediante el uso y desarrollo de dispositivos formativos centrados en la escritura, lectura y reflexión, podemos contribuir al fortalecimiento y mejoramiento de la formación inicial o de grado de futuros profesores de inglés. Esto es, a partir de las narrativas como saberes fuertes (Sanjurjo, 2002) que, internalizados en las experiencias como alumnos, se convierten en aprendizajes porque vuelven y se hacen acto al momento de enseñar.

Por medio de la reflexión, tanto escrita como oral, los practicantes advirtieron la necesidad de revisar los aprendizajes, ponerlos en tensión, tomar distancia de las situaciones y contextualizarlas. Al

trabajar con las biografías escolares de los participantes, logramos que noten la impronta que dejaron en su formación, en la manera de pensar y resolver situaciones en la práctica. Tanto la escritura como la verbalización de sus experiencias previas, constituyeron dispositivos metacognitivos que les permitieron reconocer las huellas del pasado. Al recorrer las distintas biografías escolares, pudimos observar que el trayecto recorrido en la escuela por esos futuros docentes, constituye un etapa formativa de mucha relevancia y su tratamiento resulta sumamente fructífero para entender la práctica profesional y, por qué no, mejorarla.

## **Aportes al campo disciplinar**

En el recorrido encontramos mochilas llenas de distintos “elementos”, unos compartidos con pares residentes y otros, únicos. Primero, se reveló que algunos estudiantes comenzaron el Profesorado de Inglés estimulados por su vocación docente y por el placer que les provocaba la lengua inglesa. La conjugación de estos dos sentires los condujo a la elección de su carrera. También develamos que otros residentes no tenían intenciones de ser profesores de inglés; comenzaron sus estudios por distintos motivos, pero el denominador común fue el gusto por el inglés. Sin embargo, en la medida que fueron cursando las asignaturas del Área de Formación Docente, se encontraron con la práctica misma y descubrieron que disfrutaban enseñar: estar en contacto con el alumnado, saborear el vínculo que se genera con ellos, observar el avance y motivación de los estudiantes. Su autoimagen como profesores se afianzó: la docencia les aportó sentido a su vida, porque entendieron la educación como un servicio que podían ofrecer al otro.

De esta manera y a partir de estas dos grandes conceptualizaciones iniciales, buscamos más profundamente en la biografía escolar de los residentes, para encontrar rasgos valiosos de buena enseñanza que pudieran recordar de sus docentes. Así llegamos a la actitud docente, que a su vez abrió un abanico más amplio: la actitud afectiva y la actitud intelectual. Finalmente, el abanico terminó de desplegarse para develar los rasgos docentes relacionados con las decisiones pedagógicas y didácticas que aquellos toman y que luego adquieren forma de buena enseñanza.

Así, la investigación devela tres “elementos” que estaban en la mochila de los residentes y que transformamos en conceptualizaciones con la intención de mostrar a los docentes, el poderoso efecto que produce su propia práctica en la de los futuros profesores: dejan huella marcada a fuego que, en ocasiones, atraviesan la vida misma. Estas conceptualizaciones fueron el corazón de la tesis y sus mayores aportes al campo disciplinar. Creemos que pueden contribuir no solamente a la formación de los futuros profesores de inglés, sino que hay rasgos que pueden ser compartidos con todos los profesorado.

Respecto a la actitud afectiva hemos revelado las siguientes trazas: crear lazos afectivos y una buena relación con los alumnos; generar bienestar mediante un clima cordial y tranquilo que haga sentir cómodos a los estudiantes; brindar afecto; valorar y respetar a los alumnos; responder de forma suave y amena; acercarse al alumno en el orden personal; ser generosos al compartir incondicionalmente los saberes; estar disponible para sus alumnos aún fuera del horario de clases; compartir sabios consejos, tanto personales como académicos; ser dulce y alegre.

En cuanto a la actitud intelectual podemos recuperar: lograr una relación flexible y abierta en clase; alentar a los alumnos a seguir adelante y a superarse; promover reflexión y pensamiento crítico; contagiar entusiasmo; lograr una clase tranquila, relajada pero activa; demostrar pasión por la enseñanza y la disciplina, inspirar actitud positiva hacia el aprendizaje; incentivar el deseo por aprender; acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje acercándose a ellos y guiándolos; demostrar interés por el progreso de los estudiantes; motivar el aprendizaje (por ejemplo, ofreciendo textos de interés); involucrar a los alumnos activamente en la clase; ser provocadores, llevar al estudiante más allá de sus límites; desafiar intelectualmente a la clase promoviendo el pensamiento crítico; exigir; incitar a sobrepasar obstáculos para seguir adelante; asumir responsabilidad y compromiso con su clase; enseñar con pasión y dedicación; tener capacidad para involucrar los intereses de los estudiantes; generar un espacio donde se espera que el alumno ponga mucho de sí mismo; procurar una atmósfera de respeto y valoración del aporte del estudiante.

Con referencia a las decisiones pedagógicas y didácticas conceptualizamos los siguientes atributos: ofrecer variedad de textos reales (no adaptados para la enseñanza); promover un entorno de aprendizaje crítico y natural; utilizar canciones y películas como recurso didáctico; ofrecer ejercitación variada y novedosa; recuperar los temas estudiados en clases anteriores; usar el humor como recurso didáctico; alentar a los alumnos a buscar información actualizada y situada en problemas reales para realizar proyectos; brindar actividades que desafíen intelectualmente al alumno; proveer feedback positivo a los alumnos; preparar actividades novedosas, actuales, relacionadas con la vida de los estudiantes que provoquen sentimientos de alegría y empatía, o un interés genuino; tratar temas de interés que promuevan el debate; propiciar la creatividad y la expresión cada estudiante.

A partir de la inmersión recursiva en los textos de campo sostenemos, sin duda alguna, que los estudiantes del Profesorado de Inglés se constituyeron desde las experiencias protagonizadas a lo largo de su vida, entre las cuales el paso por las distintas instituciones educativas es parte de uno de los sucesos tal vez más extenso y de mayor permanencia. Las vivencias en cada biografía no son asépticas sino que van dejando trazas que luego se manifiestan tomando forma de creencias y valoraciones acerca de la realidad en la que se inscriben, moldeando así la práctica docente.

## **Aportes de la narrativa como proceso reflexivo**

En todos los capítulos de la tesis se trató la narrativa desde distintos terrenos, sustentándola con la teoría que la enmarca. Nos aproximaremos a ella ahora y para este artículo en particular, desde su lugar como proceso reflexivo, es decir, la “narrativa reflexiva” (Caporossi, 2009; Connelly y Clandinin, 1990), de esta manera nos reencontramos con las palabras de Bolívar:

[la narrativa] supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida (dar significado, identificar influencias, interpretar la experiencia) (Bolívar et al., 2001: 159).

Me permitiré ahora y desde mi lugar como investigadora, concentrarme en la narrativa como proceso reflexivo. Narrar en el sentido de presentar de nuevo, posee una huella en la memoria. Es la palabra la que interviene en el ordenamiento de las trazas al contar una historia. Desde esta perspectiva, la narrativa en un sentido reflexivo como narrar-se, estaría aludiendo al yo que recoge esa huella y la relata. El narrador ofrece así su propia identidad y permanencia en el tiempo, aún desde discontinuidades (Edelstein, 2015). Es a partir de contar nuestras propias historias, de seleccionar lo que en ella nos pasa y de los sentidos que les asignamos, que construimos nuestra identidad y profesionalidad en el tiempo. Así, aprender a mirar, a nombrar, a juzgar, impulsa a configurar formas de autogobierno, a un actuar sobre uno mismo desde un conjunto de relaciones a partir de la experiencia de sí.

La narrativa es la creación de significado en retrospectiva, es una manera de configurar u ordenar la experiencia pasada, a la vez que se comprenden las acciones propias y ajenas. Se organizan sucesos y objetos en un marco que los resignifica y en ocasiones se logran ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo. La narración de las biografías escolares provocó en los residentes que participaron en la investigación, un espacio de reflexión que ellos mismos valoraron al final del trabajo de campo. Dicho en sus propias palabras estaban “agradecidos por haber tenido esta oportunidad de reflexionar acerca de sus vivencias”. Tanto el relato escrito como los encuentros para las entrevistas biográficas y focales, lograron hacer aflorar en los practicantes memorias de sus pasos por la escuela y al recuperar estas experiencias, al situarlos en un contexto determinado, al darles voz a esos recuerdos, al encontrarlos en un texto que ellos tuvieron que leer después de haber narrado verbalmente sus experiencias, le otorgaron significado y lograron reflexionar acerca de la influencia que han tenido sus docentes, familiares y compañeros en su trayectoria escolar, permitiéndoles ubicarse en el lugar que están hoy.

En estas narrativas reflexivas afloraron todo tipo de emociones, desde felicidad hasta profunda tristeza; aunque los estudiantes que participaron conocían la naturaleza de la búsqueda de buenas prácticas docentes de esta investigación, no pudieron ocultar sus

sentimientos y los expresaron de distintas formas. El ambiente de confianza conseguido en los grupos focales favoreció este proceso, puesto que en su seno lograron hacer emerger esos sinsabores enquistados que pocas veces habían compartido antes. La inmersión en el campo resultó tener un doble valor: uno, para la investigación en sí misma como recopilación de información, otro, para los estudiantes que tuvieron un espacio para la reflexión, pues los tres primeros instrumentos –relato escrito, entrevistas biográficas y focales– junto con el informe final, resultaron ser herramientas valiosas para invitarlos a pensar y a reconstruir sus vivencias. La reflexión e interacción, convertidas luego en producciones individuales y colectivas, se tornaron catalizadoras y propiciaron oportunidades para des-ocultar algunos obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente y traer al presente gratos momentos vividos en su biografía escolar.

Las producciones requerían una comprensión situacional, posible desde una posición de “reflexividad crítica contextualizada” (Edelstein, 2015: 211), la cual se integra en una recursividad de ciclos de experimentación sin un final prescripto o delimitado. Esta forma de reflexividad impulsa una conversación con la situación que no se presenta como una contemplación acallada o templada, que, en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos y de valores que desconocen las situaciones neutrales, en especial cuando se considera la reflexión en educación como práctica política. En tal sentido, procuramos la mediación en la construcción de la experiencia de la práctica inicial que habilitasen nuevas formas de subjetivación en la docencia y buscamos hacerlo a partir de estrategias que permitiesen verse, decirse y conducirse de otro modo en las prácticas cotidianas. Las prácticas reflexivas concebidas de esta manera, se alejan claramente de otras originadas en el seno tecnocrático, cuyo enfoque es aplicacionista y ejemplificador. La reflexividad crítica se da dentro de escenarios que se reconfiguran, a partir de la acción informada y comprometida por parte de los sujetos. Alentamos a continuar este camino en espacios colectivos y en las diferentes instancias de formación, construyendo así comunidades reflexivas dentro del ámbito institucional.

Durante todo el proceso de investigación los residentes manifestaron que el acto mismo de recordar en las entrevistas biográficas, en el relato escrito, en las entrevistas flash y en el informe final, los hizo

pensar, reflexionar, preguntarse el porqué de algunas acciones, decisiones o actitudes que suelen tomar en sus clases. Vamos a ilustrar a continuación algunos de sus comentarios con respecto al proceso reflexivo al que el relato los llevó.

JOY	¡Ah! Me en-can-tó. ¡Cómo me hiciste escribir y recordar! ¡Cuántos recuerdos, cuántos profes que pasaron por mi vida! Y sí, tenías razón el otro día cuando dijiste después de la clase que yo recibo a mis alumnos con los brazos abiertos. Eso me quedó de la profesora de Fonética, ella lo hizo conmigo y yo lo quiero hacer con mis alumnos. También lo que me preguntaste acerca de no corregir los errores orales, eso me hiciste pensar que viene por otro lado... por todo lo que me corrigieron a mí y me hizo tanto daño porque fue de muy mala manera. Los grupos focales estuvieron muy buenos, compartimos opiniones y sentimientos.
MERCEDES	[reflexione acerca de]Qué hice, qué podría haber hecho... esto que vos haces acá, conduce a la reflexión también. Me hiciste pensar en mi vida y ahora entiendo por qué hago algunas cosas que hago. [...] Si... no, porque es que es verdad, nunca te sentás a reflexionar de... tu carrera...
ANDRE	Por ahí pensás vos de... tus frustraciones y cuantos años tardas en la carrera y como que pensas otras cosas de la carrera... [...]No le dan mucho tiempo en el profesorado, de conocer a los alumnos como estas tomándote el tiempo vos hoy, pero sí creo que sería muy útil... [...] Esta bueno el modo de charla, no tanto individual que por ahí... que es por ahí como más carga. Gracias por permitirnos expresar nuestros sentimientos.
MARIAN	Me hiciste pensar un montón, recordé a docentes y me doy cuenta que muchas de mis decisiones son copia de lo que ellos [sus docentes] hacían, tal vez algunas buenas, otras no tanto. Pero sí me sirvió.
FEDE	Muy bien. Me puse a pensar en muchas cosas de mi pasado y ahora logro comprender algunas actuales. SB: ¿Por ejemplo? Fedé: Y... nunca me puse a pensar por qué seguí el Profesorado de Inglés y ahora me doy cuenta que yo no quería ser profesor, pero ahora me gusta.
SOL	Y sí... claro... nos hiciste pensar mucho sobre todo en la otra, en la que escribí. Primero te dije que no tenía nada para contar, luego, insististe y resultó que tenía varias experiencias que me hicieron feliz en su momento. También me gustó recordar cómo terminé acá, en el profesorado.
VERA	Valoro mucho esto que hacés, te tomaste un trabajo bárbaro y me hiciste reflexionar mucho en mi vida escolar. Ojalá todos los profesores hicieran lo mismo, además lograrían conocernos mejor como alumnos.
JULIAN	También quiero agregar que me gustó mucho el trabajo que hiciste para que reflexionemos acerca de nuestra vida escolar. Me hiciste pensar por qué actúo como lo hago en ocasiones. Me doy cuenta que mi vida escolar me ha marcado mucho, positiva y negativamente, como ya lo hablamos.
LAURA	Me parecen muy buenas, tuve que meterme en mi vida pasada, eso me gustó, me hizo sentir bien. Volví a pensar cómo desde una escuela técnica terminé acá, en esta entrevista, con una profe de inglés.

Cuadro III: Proceso reflexivo de los participantes.

También se pusieron en tensión algunas cuestiones relacionadas con la formación docente del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que sería óptimo poder tratar en futuras investigaciones. Observamos que es interesante promover el uso de instrumentos que registren memorias y saberes de experiencias, desde relatos escritos en sus formas discursivas más diversas, que aproximen al practicante y al docente a situaciones vividas y permitan luego reconocer razones e intenciones, como también tomar conciencia de los frutos de la propia actuación y así aportar a la construcción de conocimiento profesional docente. En este sentido, Menghini reflexiona que la formación es posible cuando hay algo para contar sobre lo cual reflexionar “las prácticas y las residencias resultan ser un dispositivo sumamente potente para favorecer las narraciones y

los procesos reflexivos” (2016: 186). Me permito cerrar este apartado recuperando a Polkinghorne: “Alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” (1995: 150).

## **Conclusiones**

Los docentes son artífices o artesanos (Branda, 2015) de su propio trabajo. Es en situación y con otros como se construye su labor, artesanalmente y con el deseo de hacerlo bien; influyen y accionan porque esa es su responsabilidad y obligación; admiten los límites y efectos de esa influencia y de la transformación de los alumnos (Alliaud, 2017). La biografía escolar como paso por la escuela representa para los futuros profesores un torrente de experiencias personales que necesitamos considerar al momento de definir su formación profesional. El peso de estas experiencias radica en el hecho de que se han impregnado a lo largo del tiempo y en distintas etapas de la vida, dejando por su paso, marcas a fuego.

Luego de la inmersión recursiva en los textos de campo sostenemos, sin duda alguna, que el grupo de estudiantes del Profesorado de Inglés que participó en la investigación, se constituyó desde las experiencias protagonizadas a lo largo de su vida, entre las cuales el paso por las distintas instituciones educativas es parte de uno de los sucesos tal vez más extenso y de mayor permanencia. Las vivencias en cada biografía no son asépticas sino que van dejando trazas que luego se manifiestan tomando forma de creencias y valoraciones acerca de la realidad en la que se inscriben moldeando así la práctica docente.

Propusimos al grupo de residentes narrar en sus propias vivencias, cuestiones que surgen desde el quehacer cotidiano. El acto de contar alguna experiencia de su biografía escolar los alentó a buscar en sus recuerdos y realizar una elaboración personal en la que deben tomar posición y contarlo desde su yo y al hacerlo se reconocieron a sí mismos en aquello que estaban contando. Las narraciones así entendidas, más que prescribir cómo deben actuar quienes ejercen la docencia, inspiran cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas variadas; provocan, sorprenden e intrigan; nos dejan pensando, tanto a quienes las narran como a quienes las escuchan o leen. De esta manera, para quienes eligen el Profesorado de Inglés como actividad profesional, las biografías escolares constituyen una mochila de experiencias listas para usar al momento de resignificar y poner en práctica la formación recibida. Estas experiencias van cobrando vida y se traducen en actitudes

y supuestos a partir de los cuales el grupo de practicantes reacomoda las decisiones tomadas en el aula y fuera de ella. La biografía escolar como paso por la escuela, representa para quienes desean ser docentes un torrente de experiencias personales que necesitamos considerar al momento de definir su formación profesional. El peso de estas vivencias radica en el hecho de que se han impregnado a lo largo del tiempo y en distintas etapas de la vida, dejando por su paso, marcas a fuego.

Desde el seno de esta investigación y con una clara postura epistemológica con respecto a la formación de formadores, consideramos central encontrar las condiciones, a nivel institucional, para incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en sus ámbitos de trabajo. Asimismo, en las propuestas de formación docente, resultaría muy fructífero que se adopten enfoques teóricos metodológicos que provoquen la reflexión de experiencias vividas que estimulen las “experiencias anticipatorias” (Edelstein, 2015: 201) necesarias para la formación inicial y continua de los profesores de inglés. De todas maneras, creemos que más allá de los procesos de formación, las decisiones tanto del currículum escrito como del oculto, dependen en gran medida del posicionamiento de cada institución o equipo de cátedra con respecto a la profesionalización del trabajo docente. Es a través de las narraciones de experiencias pedagógicas, como los saberes prácticos pueden recuperarse. Quienes protagonizaron situaciones de enseñanza relatan y reflexionan acerca de lo que vivieron en escenas particulares. En este acto de narrar, la experiencia vivida y los saberes construidos se redimensionan, se tornan accesibles y comunicables.

Destacamos el valor de compartir, de hacer públicas las producciones individuales; mediante este proceso se percibe que aquello que cada uno creía haber vivido de manera individual, como algo privado y único, también lo han vivido otros de modo similar. A partir de los aportes que la investigación arrojó en lo metodológico, al campo disciplinar y de la narrativa como proceso reflexivo, sostenemos que los instrumentos propuestos en la investigación, acompañados por un enfoque interpretativo y biográfico-narrativo, se tornan de gran valor para ayudar al alumnado a reconocer las huellas de buena enseñanza que sus docentes han dejado en su biografía escolar y para analizar la impronta cristalizada en su práctica inicial. Alentamos a la comunidad de investigadores en educación a tener en cuenta los aportes aquí develados, para emprender proyectos que contribuyan con la formación inicial de futuros profesores.

## Referencias:

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y M. Divirgilio (Comps.). El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires: Manantial, 163-178.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Branda, S. (2015a). Marcas que imprimen las instituciones educativas: las diferentes relaciones que se entretajan en su interior. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas 29, 30 y 31 de Octubre, Mar del Plata – Facultad de Humanidades, GIEEC, GIEDHIS, ISBN 978-987-544-655-7 y 978-987-544-656-4.
- Bruner, Jerome. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens, 107-149.
- Caporossi, Alicia. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (pp. 107-149). Rosario: Homo Sapiens.
- Connelly, F.M & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19 (5): 2-14.
- Denzin, N. e Y. Lincoln (Comps.). (2015). Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Edelstein, G. (2015). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En *Handbook of Qualitative Research*. California, Sage Publications Ltd.
- Menghini, R. (2016). Narrativas en la evaluación de prácticas y residencias. *Revista de Educación*, 7 (9): 179-187.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J. A. Hatch y R. Wisniewski (comps.), *Life History and Narrative*. Londres: Falmer, 5-23.
- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.