

La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales

Alicia Rosa Caporossi*

Resumen

La narración como dispositivo pedagógico permite volver sobre la práctica, sobre cómo se construye el conocimiento profesional de la práctica, ya que es una de las formas más potentes de crear significado y de organizar el conocimiento. La narrativa se fundamenta en un enfoque hermenéutico, reflexivo y crítico que posibilita entender las prácticas pre-profesionales y la construcción del conocimiento profesional en ese momento de la formación inicial. Los relatos acerca de la práctica no son solo fundantes de la identidad docente, sino que también permiten comprender cómo se aprende a enseñar, cómo se deciden las prácticas de enseñanza, cómo se configura la «buena enseñanza». El énfasis está puesto en la importancia de interpretar las acciones que significan los sujetos desde la articulación teoría-práctica.

Palabras Clave

narrativa - dispositivo pedagógico - práctica reflexiva - conocimiento profesional

* Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación por la UNR (Universidad Nacional de Rosario). Coordinadora Maestrías en Práctica Docente y en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes - UNR. Contacto: aliciarosacaporossi@gmail.com

La preocupación por cómo mejorar la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente, cómo favorecer los procesos formativos, cómo producir mejores aprendizajes en los futuros docentes y en los docentes que todos los días enseñan en las diferentes instituciones educativas moviliza a los formadores de formadores y, también a los futuros profesores de todos los niveles educativos.

Por ello, la propuesta para abordar, en este artículo, la narrativa autobiográfica como dispositivo de formación en las prácticas reflexivas la desarrollaré en tres ejes. El primero está dedicado a analizar la práctica docente en el que hago referencia a la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente. En el segundo desplegaré la narrativa autobiográfica en el campo de la pedagogía y, por último, trabajaré las prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales.

La práctica docente: construcción del conocimiento profesional de la práctica docente

Es necesario para analizar la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente partir desde concepciones acerca de la educación para, luego trabajar lo singular de las prácticas docentes.

Consideramos a la educación como un acontecimiento que involucra lo ético, lo político y la creación. Barcena y Mélich (2014) sostienen que el hecho educativo es un acontecimiento en tanto y en cuanto produce rupturas que dejan marcas subjetivantes, quiebres que inciden en aquellos aprendizajes que significan apropiación. Quiebres que dejan huellas éticas porque da respuestas al otro en una situación no prevista por lo normado y generalizable, sino porque es única, singular como gesto político de resistencia, de acompañamiento, de hospitalidad al otro. Por lo tanto, ese acontecimiento que respeta y acoge al otro es un acontecimiento creativo que recrea, reconstruye, reconfigura el hecho educativo en un aquí y ahora que historiza el presente para volver al pasado y pensar el futuro.

La formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional, sostienen los Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios presentados por ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) en el año 2011. Y prosiguen, la docencia es una profesión y un trabajo caracterizado por la transmisión y la producción de conocimientos en torno a la enseñanza orientada a una formación crítica de los sujetos con los que interactúa. La enseñanza constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, y según

los contextos en los que se sitúa; por ello, dicen que requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que componen la complejidad de aquel proceso para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada.

La construcción del conocimiento en las prácticas profesionales y, en particular, en la práctica docente implica diferentes momentos Barbier (1996, 2000). La enseñanza como posibilitadora de aprendizajes, la formación como desarrollo de las capacidades para el trabajo. «La formación no es sinónimo de enseñanza y de aprendizaje; estos procesos forman parte de ella, pero no son la formación en sentido estricto, como sostiene Ferry (2004)». (Castro, 2014, p. 22) La formación guarda relación con la forma y, además, permite ciertas adquisiciones para actuar, expresarse, pensar. «La formación consiste en ayudar a buscar formas propias para desempeñar tareas y para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo». (Ídem) Y la profesionalización implica la transferencia de las competencias en el trabajo, momento éste en el que se conjugan los saberes teóricos y los saberes prácticos.

Asimismo, es importante reconocer que en el proceso de construcción del conocimiento profesional de las prácticas intervienen el registro de las dimensiones subjetivas relacionadas con lo singular, con lo psico; el registro de lo familiar, con los aprendizajes realizados en el ámbito de lo familiar, barrial; y con la implicancia de las interacciones sociales que conllevan la construcción de concepciones acerca de la práctica docente, en este caso.

Por eso, sostenemos que el conocimiento profesional de las prácticas se construye en un largo trayecto que abarca cuatro momentos (Davini, 1995) que conllevan un largo trayecto de formación. Esos momentos son: la biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y el desarrollo profesional. Investigaciones recientes acerca de la formación docente señalan que los trayectos más asistemáticos y acrílicos son la biografía escolar y la socialización profesional. Sanjurjo (2009) considera que estos dos momentos inciden fuertemente en las formas de enseñar, porque en esos trayectos se realizan aprendizajes que influyen y dejan marcas profundas en la manera en que asumimos nuestras prácticas. La biografía escolar se refiere a los aprendizajes incorporados en nuestro paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender los contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, a cómo se estudia, a cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente. Davini (1995) define la biografía escolar como el producto de complejas internalizaciones realizadas en las propias experiencias como alumnos –generalmente en forma inconsciente–, que constituyen un

«fondo de saber» regulador de la propia práctica. «Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica». (Sanjurjo, 2009, p. 37 en Caporossi, 2011)

La socialización profesional nos remite a los procesos que se llevan a cabo en los lugares de inserción laboral como así, también en las prácticas pre-profesionales, a través de los cuales los docentes desarrollan habilidades y actitudes relacionadas con la puesta en acto del conocimiento con el que cuenta. Los docentes en este trayecto construyen un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas, a la par que se identifica con valores, creencias y modalidades de aquellos que se constituyen en «otros significativos» (Glazer, 1966). Davini (1995) lo define como «proceso de largo alcance que implica la incorporación explícita e implícita de formas de pensamiento, valoración y actuación en distintos ámbitos sociales». (p. 111) Tomando la teoría del *habitus* de Bourdieu (1980) podemos decir que en la institución de desempeño laboral los docentes internalizan formas de pensar, percibir y actuar que garantizan la regularidad de las prácticas puesta en acto en la clase y su continuidad en el tiempo. (Caporossi, 2011)

La formación inicial es aquella que se recibe en la carrera de grado de forma organizada, intencional, sistemáticamente, en la que se trabajan teorías científicas como en el desarrollo profesional. El concepto de desarrollo profesional se refiere a la formación continua sobre la propia práctica.

También se ha denominado, habitualmente, como perfeccionamiento docente, entendiéndose por tal las acciones que se desarrollaban para profundizar, intensificar, llevar a un mayor grado de perfección algunas habilidades ya logradas en la formación inicial o en el trabajo. En esa misma dirección, el concepto de actualización hacía referencia a poner al día conocimientos ya adquiridos en la formación inicial. Subyace a ambos conceptos la idea tanto de un sujeto que recibe la formación como algo dado desde afuera, como de un modelo único al que habría que tender. (Sanjurjo, 2009, p. 19)

En la actualidad en algunos posgrados, sobre todo se están haciendo propuestas didácticas curriculares desde enfoques hermenéuticos críticos para superar enfoques tradicionales que se reproducen en los posgrados. Por ello, la pregunta que nos planteamos es acerca de cómo revertir el enfoque tecnocrático-instrumentalista tanto en las formas de concebir la enseñanza, las instituciones educativas como de interpretar el desarrollo profesional de la práctica docente.

El enfoque instrumentalista escinde la teoría de la práctica, transforma a la práctica en una técnica. La teoría informa la práctica, entendiéndose a la práctica como aplicación de la teoría, valorizando la teoría por sobre la práctica, negando la construcción subjetiva y social de las prácticas. Esa fuerza instituyente de la tradición instru-

mentalista que separa la teoría de la práctica, incide en los diseños de formación docente, en particular y de formación profesional, en general. Diseños que prevén la formación específica en todos sus años y solo en el tramo final abordan la formación general y la práctica como aplicación de la teoría. La tradición instrumentalista desconoce la complejidad del aula, porque la racionalidad técnica, tal como señala Schön (1992), no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la inmediatez, la simultaneidad, la incertidumbre, la imprevisibilidad, la singularidad, la multicausalidad, la multireferencialidad. Las situaciones complejas que plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría.

Desde esta perspectiva, por un lado, se espera que los profesionales sean buenos operarios, sin espacios para la toma de decisiones, pero, por otro, se intenta hacerlos cargo de los resultados, generando a menudo problemas éticos, personales y profesionales muy profundos. Muchos autores críticos han analizado los procesos alienantes que han provocado las políticas neoliberales en las prácticas profesionales. (Sanjurjo y Caporossi, 2018)

En síntesis, el enfoque tecnocrático-instrumentalista no concibe la formación de un conocimiento reflexivo ni metacognitivo. No considera a la teoría como garantía del conocimiento mismo ni piensa a la teoría como la que destruye los mitos fáciles sobre el valor del conocimiento. En tanto, la propuesta es revisar los paradigmas, enfoques o perspectivas desde la que se considera la práctica docente. Paradigmas en tantos marcos teóricos de interpretación de acuerdo a una cosmovisión filosófica, epistemológica que conlleva formas de compromiso existencial.

Una propuesta alternativa al enfoque tecnocrático-instrumentalista es la perspectiva hermenéutica-crítica, ya que comprende a la humanidad como expresión de lo singular, producido social e históricamente. Una perspectiva que busca el significado que los sujetos le asignan a las acciones singulares, inmersas en lo múltiple, distinguiendo entre la explicación, que responde a un pensamiento lineal, único, y la comprensión que interpela múltiples sentidos en un devenir de significados.

Revisar los supuestos básicos subyacentes (Lórez Arnaiz, 1986), nos lleva identificar esos principios ocultos que gobiernan nuestra visión de las cosas y del mundo sin que tengamos conocimiento de ello, para poder preguntarnos acerca de qué concepción de humanidad tenemos, de la relación de los hombres, las mujeres con el medio ambiente y entre ellos; cómo concebimos al conocimiento, a la ciencia, a la sociedad; cómo entendemos la función de las instituciones educativas, la relación entre las instituciones y la sociedad; qué concepción de enseñanza, de aprendizaje traducen nuestras prácticas.

Reviendo las teorías epistemológicas podemos acordar con Paulo Freire cuando dice;

El maestro es, necesariamente, militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía, su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los «expulsados de la vida». El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales.

Filósofos, políticos, operadores culturales proponen reflexionar, repensar la epistemología eurocéntrica, paternalista, reproductivista de las relaciones de poder desde el centro a la periferia. Los representantes de las teorías decoloniales instan a revisar esas jerarquías epistemológicas, culturales, raciales, de género, sexuales. Ese *rever, desamar* implica un proceso de resignificación, de producción de epistemologías de las culturas subalternas. Revisar, desarmar, analizar, comprender, en este caso particular, la práctica docente nos lleva a historizar los procesos de construcción del conocimiento. Comprender desde este presente el pasado para entender por qué, cómo se fue construyendo el conocimiento de la práctica docente, por qué triunfa una forma y no otras maneras dialógicas de concebir la práctica docente.

La narrativa autobiográfica

En una época fracturada, donde se endiosa al cinismo, esbozamos una posible herejía: vivimos de los relatos y también vivimos en ellos. De una u otra manera, vivimos los relatos sembrados tempranamente en nosotros o –a sabiendas o no– los vivimos dentro de nosotros mismos. Vivimos relatos que otorgan significado a nuestras vidas o lo niegan con su sinsentido. Si cambiamos aquellos relatos de los cuales vivimos, posiblemente cambiemos también nuestras vidas (Okri, 1997 en King, 2003:153 en Huber y Otros, 2014).

La educación se entrama con el vivir y con la posibilidad de volver a contar nuestros relatos de vida. Relatamos lo vivido, escuchamos relatos de lo vivido, volvemos a vivir relatos que necesariamente relatamos. La narrativa ha sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad. La importancia de la narrativa en la educación está relacionada con su condición de capacidad humana fundamental, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos de las vidas de los sujetos. En la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. Como destaca Arendt (2005), el sujeto se revela en la acción y en el discurso, el sujeto es narrado por las acciones que narra.

La narrativa como dispositivo pedagógico para trabajar la memoria, para actualizar los recuerdos, para significar las acciones educativas, para volver a ellas y reencontrarnos con las banales como con las memorables. La narrativa pedagógica colaborativa nos propone la reflexión sobre las acciones educativas.

El dispositivo narrativo se fundamenta con el aporte de diferentes campos del saber. Desde el campo de lo filosófico nos permite comprender lo narrativo desde la rememoración, la mimesis; desde la creación porque la memoria no es especular, sino que los conocimientos, las emociones, las afectaciones recrean, reconstruyen los recuerdos; desde la interpretación resignificamos lo recordado. El campo de lo político y de la antropología aportan la singularidad del conocimiento local (Geertz, 1994). El sujeto que narra está inmerso en la situación, en el contexto narrado. Esta perspectiva rompe con el conocimiento objetivo, único, externo al sujeto que relata, para interpretar lo singular, lo subjetivo, lo histórico relacionado con las decisiones, con los valores, con los sentimientos. Y, por último, el campo de la literatura, le otorga a los relatos, a las narraciones, orden, sentido que construye la intriga, la trama, la urdimbre de la vida del autor de lo narrado.

Según Barthes (1970) el relato comienza la historia misma de la humanidad, en tanto no existe ni ha existido en ningún lugar un pueblo sin relato, el relato está ahí como la vida. Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de las narraciones: probablemente las dos cosas. (Bruner, 1984) Sembramos nuestros relatos en las vidas de las generaciones futuras, haciéndolas recordar a través de nuestros relatos para que construyan contra-relatos que reconfigurarán la urdimbre de los hilos de sus vidas. En tanto y en cuanto somos lo que recordamos, somos memoria. Recordamos selectivamente, comprendemos lo que recordamos selectivamente, hacemos presente el pasado, hacemos presente lo ausente, la restitución del pasado organiza el mundo en un devenir relatado.

Sintetizando, no hay tiempo humano sin relato, en cuanto es un entrelazamiento entre el pasado, el presente y el futuro, los relatos refieren no solo a la temporalidad, sino a la espacialidad, lo narrado refiere a un lugar, a lugares y a la interacción con otros que son narrados y, también se narran. Las dimensiones temporales, espaciales y sociales de la narrativa son un modo de organizar el pensamiento, el conocimiento, son un modo de significar las acciones humanas. Litwin (2008, p. 77) sostiene que «los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos», que reconstruyen la vida en las aulas.

Por ello, los relatos no se tratan con liviandad, ya que son portadores, e inspiradores, de obligaciones y responsabilidades significativas. Cuidar los relatos porque viven en el corazón de cómo significamos nuestras experiencias o cómo las tornamos signi-

ficativas. Ciertamente, «el contar relatos involucra la supervivencia». (Ross, 2008:65 en Huber y Otros, 2014) Los relatos de la vida en el aula, de las experiencias de la práctica docente se viven y se narran, se vuelven a narrar y se reviven. Indican «cómo los humanos crean sentido al contar y al volver a contar y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro». (Clandinin y Connelly, 1986:385 en Huber y Otros, 2014)

La narrativa pedagógica no relaciona el desarrollo del conocimiento docente con el desarrollo de técnicas y terminologías especializadas, sino con el «proveer (a los docentes) de oportunidades para reflexionar sobre su práctica en momentos de contradicción y discontinuidad, para permitir a los maestros comenzar a reconstruir su narrativa de la experiencia». (Ídem)

Las prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social de la práctica docente en la formación inicial supone que la formación en las prácticas pre-profesionales abarque un amplio recorrido en el plan de estudios, articulada con los otros campos de formación específica, general, pedagógica y se proponga la construcción reflexiva de la práctica docente. En la formación en la práctica profesional docente se produce un juego de múltiples relaciones, por un lado, entre instituciones formadoras y asociadas y, por otro, se teje una trama de vínculos intersubjetivos entre todos los sujetos participantes del proceso de formación, que se concreta mediante experiencias prácticas que permiten vivir, relatar, analizar y reconstruir prácticas docentes.

La formación en las prácticas profesionales requiere del aprendizaje de procesos reflexivos que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. Para ello, los instrumentos biográficos-narrativos aportan experiencias que se constituyen en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. El trabajo con instrumentos como las autobiografías o biografías, los diarios de clase, la escritura de la clase como narrativa conjetural, la narrativa evaluativa para revisar lo hecho, el registro de las entrevistas de explicitación, el relato de experiencias, de incidentes críticos, los relatos de vida posibilitan la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos. (Sanjurjo y otras, 2009) Relatar las propias prácticas implica volver al pensamiento para reconfigurar, reconstruir otros relatos, transformándolos en contra-relatos que hacen posible otros acontecimientos, otras éticas diferentes.

El conocimiento práctico singular reside en la experiencia, en lo encarnado, en el conocimiento hecho cuerpo, en lo narrado, relatado, en lo ético, en lo emocional, en lo relacional, en la interacción. El conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinin, 1988:25 en Huber y Otros, 2014) constituye una forma singular de construir el pasado y los relatos del futuro para vivir la situación presente que se inscribe en la historia del mundo. Por eso, las prácticas reflexivas suponen un examen minucioso, es necesario, para ello, describir detalladamente. Además, el proceso reflexivo propone una revisión crítica que conlleva trabajar sobre lo naturalizado, lo obvio, aquello que hacemos porque se viene haciendo, en tanto que lo tenemos hecho cuerpo, encarnado.

Las prácticas reflexivas suponen sistematización, persistencia, confrontación y articulación con teoría en el análisis de las rutinas, de las tensiones, de los incidentes críticos. La propuesta de construcción de prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales, es el trabajo sobre uno mismo, sobre el propio *habitus* profesional, entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada y puestos en acto en las prácticas cotidianas. Es decir, retornar sobre sí mismo, volver sobre sí se da en condiciones de lugar, de tiempo y de interacciones, como antes decíamos lo narrado implica la temporalidad, la espacialidad y la sociabilidad. Por ello, reflexionar sobre lo hecho, entendiendo que reflexionar es comprender lo realizado, es producir contra-relatos para, nuevamente, contarlos y vivir relatos diferentes. En tanto y en cuanto «los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión». (Freire, 1985)

La formación en las prácticas reflexivas supone la resignificación de la práctica docente a través de la construcción de proyectos políticos-pedagógicos que revise los supuestos básicos subyacentes, que implica que reveamos y trabajemos sobre qué concepción de humanidad, de sujeto, de institución educativa tenemos; cómo y qué se enseña, y cómo y qué se aprende. La construcción de proyectos políticos-pedagógicos conllevan procesos reflexivos, en tanto y en cuanto volvemos sobre la práctica articulada con la teoría que implica volver a mirar la práctica docente con los «lentes epistémicos de la complejidad». (Montero, 2001)

Desde esta perspectiva, sostenemos que la construcción del conocimiento de la práctica profesional docente responde a un largo trayecto en el que hay que revisar lo singular inmerso en lo múltiple, en lo socio- histórico-político. El volver sobre la historia de la formación podemos hacerlo desde un orden moral-policial (Rancière, 1996), donde nos convertimos en cuidadores de ese orden naturalizado, legitimado desde la costumbre, desde la repetición. O como venimos proponiéndolo desde la revisión de la práctica desde formas reflexivas-colaborativas en las que se visibilice lo invisible, lo no contando, entendiendo por tal como lo que no sucede. Visibilizar desde los contra-relatos, desde esos relatos que al ser reconstruidos proponen acciones diferentes, ética y políticamente diferentes, transformadoras. Por

ello, Ulloa (2016) sostiene que «hablar de ternura en estos tiempos de ferocidades no es ninguna ingenuidad. Es un concepto profundamente político. Es poner el acento en la necesidad de resistir la barbarización de los lazos sociales que atraviesan nuestros mundos».

Referencias Bibliográficas

- Arendt, H.** (2005) *De la Historia a la Acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R.** (1970) «Retórica de la Imagen». Capítulo de *Elementos de Semiología*, in *Communications* N.º 4. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Bruner, J. S.** (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Freire, P.** (1985) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Geertz, C.** (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Huber, J. y Otros.** (2014) «La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias». *Revista de Educación*. Año 5 N.º 7. 2014 pp. 33-74.
- Litwin, E.** (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lórez Arnaiz, M. del R.** (1986) *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Montero, L.** (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rancière, J.** (1996) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sanjurjo, L.** (Coordinadora) (2009) *Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ulloa, F.** (2016) «El buen uso del criminal». Buenos Aires: Página 12, 16-10-2016.

