

## **Las narrativas de experiencias pedagógicas: un modo de construir huellas en la formación docente poniendo en diálogo la práctica y docente**

*Narratives of teaching experiences: a way of building footprints in teachers training by putting practices and subjectivity in dialogue*

María Valeria Busaniche<sup>1</sup>

Instituto Provincial de Enseñanza Superior Florentino Ameghino

### **Palabras claves**

Dispositivo; Narrativas; Formación Docente; Prácticas Profesionales Docentes

### **Keywords**

Device; Narratives; Teacher Training; Professional Teaching Practices

### **Introducción**

Este trabajo se enmarca en el análisis de un dispositivo de acompañamiento de la formación en prácticas profesionales que venimos poniendo en juego en la Práctica I del Profesorado de Matemática del Instituto Provincial de Formación Docente “Florentino Ameghino” de la ciudad de Ushuaia. dispositivo que surge del planteo “lo que no funciona en la Práctica I” Los y las invito a conocer esta aventura de “Las narrativas de experiencias pedagógicas: un modo de construir huellas en la formación docente poniendo en diálogo la práctica y la subjetividad”. Aventura acompañada de replanteos, preguntas, reestructuración que a partir de lo transitado se ha generado. Esta travesía se compone de diversas paradas, cada una con su propia esencia y propósito.

**Primera parada: Pensar y pensarnos en una aventura. Entre deseos y desafíos.** Aquí se plantea la importancia de reconocernos como protagonistas de nuestro propio proceso formativo, abrazando tanto las aspiraciones como los retos que surgen en el camino.

**Segunda parada: Armando la valija. Huellas en el cuerpo, ropajes que se eligen.** En este tramo, se reflexiona sobre la construcción de nuestra identidad docente, tomando en cuenta los aportes de la experiencia y lecturas realizadas. Se analiza cómo las experiencias previas marcan nuestro recorrido y cómo elegimos las herramientas que nos acompañarán.

**Tercera parada: Lo que interroga, lo que inquieta. Pliegues en la piel de un camino recorrido.** Finalmente, se pone en juego la incertidumbre y las preguntas que emergen a medida que transitamos el trayecto formativo. Se revisan aquellos aspectos que nos desafían y que nos impulsan a seguir construyendo nuestra práctica con una mirada crítica y reflexiva.

**Las narrativas de experiencias pedagógicas: un modo de construir huellas en la**

---

<sup>1</sup>mvalebusaniche687@gmail.com

## **formación docente poniendo en diálogo la práctica y la subjetividad.**

**Primera parada:** *Pensar y pensarnos en una aventura. Entre deseos y desafíos.*

Este trabajo intenta transmitir el análisis de una aventura. La aventura que tiene por protagonistas a **las narrativas pedagógicas y a sus narradores**. Aventura que ha marcado “pliegues”. Como dice Marta Souto se trata de “pliegues en la piel, arrugas del pasar del tiempo, huellas en mi cuerpo. Sentidos que se abren para ser retomados” (Souto, 2017, p. 38)

**¿Cómo surgió la aventura? ¿Cómo armamos y que llevamos en la valija?**

**“Si quieres caminos diferentes, camina distinto” Calle 13- “La vuelta al mundo.”**

La siguiente experiencia de formación se enmarca en el trayecto de la Práctica I del Profesorado en Matemática del IPES Florentino Ameghino de la ciudad de Ushuaia. Este trayecto está pensado desde el eje aprendizaje en servicio, siendo las ONG y los centro comunitarios, entre otros, los territorios de abordaje.

La práctica en territorio se lleva a cabo semanalmente durante ambos cuatrimestres. Ello permite la concurrencia porque asistimos los días y horarios establecidos en el taller de cursada. Los estudiantes se organizan en parejas o en grupos de no más de tres integrantes, con roles rotativos de observador y enseñante. Durante su asistencia al territorio llevan a cabo acompañamientos y clases de apoyo a los sujetos que asisten con sus consultas, dudas e inquietudes sobre el contenido matemático. Esta instancia tiene un tiempo estimado de una hora, en tanto que la siguiente hora es utilizada para trabajar sobre lo acontecido, en torno a los sentimientos presentes, lo que experimentaron como sujetos, dudas del contenido disciplinar, orientaciones y dilemas emergentes.

Los dispositivos que acompañan el proceso de mejoramiento de la práctica son: la biografía escolar, la reflexión grupal, los registros de observación y diarios de formación. Estos dos últimos se alternan en relación al rol de enseñante u observador. Cabe destacar la diversidad de escrituras, procesos y significados con respecto a los mismos y las resistencias y los desafíos que se presentan a la escritura problematizadora. Una hipótesis para pensar esa singularidad tiene que ver con las representaciones construidas en referencia al Profesorado de Matemática. Por ejemplo, en este profesorado se escribiría y leería menos que en otros profesorados porque sería más “práctico”. Desde el equipo, que en ese momento estaba conformado por dos docentes de diferentes campos disciplinares (específico, profesor de matemática, y especializado, psicopedagoga y profesora en psicopedagogía) observamos entusiasmo y compromiso por parte del estudiantado con la propuesta del taller. No obstante ello, al momento de la entrega del Trabajo de Escritura Final y del posterior coloquio, ese entusiasmo disminuía notablemente. Ello hacía que no entregaran los trabajos finales sin acreditar el trayecto realizado. Quienes sí lo hacían estaban alejados de poner en diálogo sus propias percepciones subjetivas acerca de la práctica. Esto reducía el escrito a una descripción de sucesos, lugares, sujetos.

Esta situación nos interpeló y nos llevó a evaluar el instrumento que veníamos utilizando, los tiempos establecidos para la realización del mismo, la mediación en el proceso de escritura, la articulación con las observaciones y diarios y buscar otros dispositivos que habilitaran la

reflexión, de modo que se ajustaran y acompañaran los recorridos de quienes se están iniciando en la formación. Ante esto, se acordó focalizar en las narrativas de experiencias pedagógicas como trabajo final y su socialización en la instancia de coloquio. Acuerdo al que se arribó en el equipo docente luego de resistencias y tensiones que se generaron ante este nuevo dispositivo, ya que implicaba deconstruir una tradición cultural e imaginaria en este profesorado para enfrentar desde otras estrategias la incertidumbre ante lo nuevo.

Pero asumir este viraje no supone únicamente una reconfiguración de sentidos pedagógicos implica también sumergirse en una práctica que moviliza al sujeto que escribe. La escritura, especialmente aquella que emerge desde la experiencia vivida, es profundamente afectiva y política. No es tarea fácil, y menos aún la escritura implicada. Como señala Marta Souto

*Sea la historia de vida, sea el relato de experiencias, sea un ejercicio de rememoración libre o dirigido, todos tienen en común la autorreferencialidad de quien escribe. Ello significa a la vez la invitación y el riesgo al placer narcisista de verse uno mismo; al encierro especular del imaginario narcisista; al riesgo de exponerse y de verse contemplado por otros, potenciales lectores o escuchas de una historia; el temor a mostrar, a que se cuele lo que se quisiera mantener en la intimidad; a aventurarse al juego de mirar y ser mirado; a sentir la angustia de rotura y de ser despedazado en la propia imagen al ser objeto de la mirada de otros; a la angustia de estar solo, al vacío. Entre el deseo y el temor toda la gama del conflicto y el juego de las ansiedades y defensas inconscientes se despliegan. El escrito será objeto de ello. (Souto, 2017, p. 52)*

Desde esta perspectiva, el dispositivo narrativo propuesto en la Práctica I del profesorado de matemática se constituye como una invitación a transitar esa zona de conflicto para producir saber pedagógico desde la experiencia. Lo que se plantea no es solamente un recurso metodológico, una herramienta, sino una apuesta formativa situada, donde el acto de escribir aparece como instancia de subjetivación y reflexión crítica. Por ello, resulta necesario preguntarse.

¿Cómo escribir relatos pedagógicos que reconozcan la complejidad de la práctica? ¿Cómo orientar la práctica de escritura? ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos narrativos sin despojarlos de su singularidad? ¿Cómo construir nuevas posiciones en el campo educativo como productores legítimos de saber pedagógico sin reproducir lógicas de experticias excluyentes? ¿Cuáles son las potencialidades y límites de las narrativas de experiencias pedagógicas? ¿Cómo disponer públicamente de los relatos de experiencias pedagógicas y hacerlos circular sin que afecte el proceso íntimo de escritura? ¿Cómo construir el itinerario del dispositivo pedagógico? ¿De qué modo la narrativa de experiencias pedagógicas puede convertirse en una línea de trabajo a ser desarrollada con los docentes en formación del trayecto de la práctica del profesorado de matemática? ¿Cómo pensar este dispositivo en el escenario de una Práctica I? ¿Cómo orientar para no quedar atrapados en la dimensión descriptiva? Ante estos interrogantes, que implican mirar la práctica con ojos curiosos, preguntarnos sobre el sentido de nuestra tarea, interrogar sobre aquello que realizamos y lo que genera en los estudiantes fue que nos aventuramos a un nuevo desafío con la complejidad que este conlleva.

## ¿Cómo armamos las valijas? ¿Qué llevamos?

Primeramente se estableció un plan de trabajo por etapas para andamiar al grupo en este proceso de reflexión y construcción. Para esto, se finalizaron las prácticas en territorio a mediados del mes de octubre con la intención de planificar las acciones del dispositivo de narrativas pedagógicas para ser trabajadas en las clases hasta la terminación del ciclo escolar.

Algunas de las acciones llevadas a cabo en esta aventura fueron las siguientes:

- Se presentó la propuesta como una invitación a un ejercicio pleno de toma de la palabra.
- Se organizaron encuentros con pares de otros años, para compartir sus narrativas y experiencia como escribientes. Contar e intercambiar qué les pasó a los autores en esa travesía que vivieron y transitaron. Ello habilitó la formación de un espacio para pronunciarse y recrear simbólicamente la experiencia.
- Se presentó el plan de acción que contemplaba la escritura de la narrativa por etapas, (la evocación de los recuerdos de experiencias, la selección de la experiencia y los aspectos de la experiencia a documentar, transformar lo dicho y lo pensado en un relato escrito). Se hizo acompañamiento en el taller para enriquecer la producción con los aportes de la figura del tutor especializado en Prácticas del Lenguaje.
- Se utilizó una rúbrica como dispositivo mediador para acompañar, andamiar y evaluar el proceso de trabajo. La rúbrica contaba con los indicadores referentes a cada una de las etapas. Esta les permitió orientarse y se constituyó en su mapa de ruta acerca de cómo avanzar.
- Durante el proceso, el grupo compartió los avances de escritura, se generaron espacios de preguntas, aportes, resignificaciones e intercambios, entre otros. Esto movilizó al grupo y los alentó a seguir escribiendo, ya que ponían en diálogo la subjetividad y la práctica.
- Una vez finalizadas las narrativas, se organizaron instancias de trabajo para planificar la presentación de las mismas en el coloquio final. En esta oportunidad pudieron articular la escritura con otros recursos lingüísticos como imágenes, canciones, frases, etc., que les permitió trabajar la lectura y la oralidad con todas sus implicancias. A partir de ello realizaron ensayos que fueron retroalimentando la propuesta con los aportes de la coevaluación.
- El coloquio final se transformó en un espacio de encuentro entre el grupo y los actores invitados de la institución para compartir estas experiencias. Cada uno pudo buscarse y reconocerse entre líneas: “Ese es mi relato”, “allí estuve yo”.

Cabe aclarar que, si bien se mencionaron las acciones, las mismas estaban en diálogo con marcos teóricos que tensionaron los procesos reflexivos. Estos respondían a los interrogantes sobre el sentido de la enseñanza de la matemática en la escuela secundaria, significaciones

sobre la enseñanza y el aprendizaje, el lugar de la biografía escolar en la formación docente, las prácticas en instituciones no formales vinculadas desde aprendizaje en servicio.

Al finalizar la cursada, el grupo evaluó positivamente tanto la experiencia como el coloquio final. Destacaron que el dispositivo les permitió “perder el miedo a escribir”, hacer presente su voz, poder recuperar y hacer evidentes aquellas ausencias que se deslizaban en otros formatos documentales, y pudieron recrear la experiencia en su dimensión pedagógica.

Este recorrido nos permitió vivenciar a docentes y estudiantes la evaluación como oportunidad, la narrativa pedagógica como dispositivo de formación y dejar ese surco, ese doblez, ese pliegue que hacen a nuestro modo de comprender, sentir y pensar la **experiencia** en su dimensión pedagógica.

**Segunda parada:** Armando la valija. Huellas en el cuerpo, ropajes que se eligen.

**¿Por qué seguir construyendo pliegues desde la aventura de las narrativas pedagógicas? ¿Qué ropajes, aportes ponemos en la valija?**

“Solo dale luz al instante, nunca te arrepentirás” Spinata - Disco “PAN”

Tengo que mencionar que deconstruir tradiciones en el Profesorado de Matemática no es tarea fácil: como expresa Cristina Davini (2015), las tradiciones se perpetúan en el tiempo, lo que conlleva a revisar, resignificar, lo que entendemos, promulgamos, decimos, transmitimos y lo que vivenciamos, experimentamos por formación en la práctica docente.

Esto es, poner en tensión nuestras teorías implícitas o conocimiento implícito (concepciones, creencias, representaciones) y las teorías explícitas o conocimiento explícito, es decir, lo que hacemos. En este sentido, tiene vigencia ese viejo adagio que dice que “del dicho al hecho hay mucho trecho”. Gilles Ferry en su texto *Pedagogía de la Formación* (1997) nos invita a reflexionar sobre qué entendemos por formación, ya que no todos le damos el mismo sentido. Situación que, si no ponemos en conversación, entendiendo a la misma como espacio de construcciones y disidencias, ejerce un impacto significativo al momento de pensar las prácticas profesionales como lugar que se construye junto a otros de manera colectiva.

El desafío era deconstruir para pensar desde una dinámica de tensión entre lo instituido y lo instituyente, y constituir un espacio para la creación de nuevos sentidos de la formación y por relaciones retroactivas de cambios en la enseñanza. Si entendemos que la formación tiene un lugar protagónico en la educación, como espacio de renovación, de creación de algo nuevo que genere y sostenga transformaciones en las prácticas de enseñanza, no podíamos hacer oídos sordos ni generar ceguera ante lo que estaba aconteciendo en la Práctica I del Profesorado. Acordamos con Marta Souto (2017) que en la formación inicial, la pregunta acerca del cómo hacer es constante y continua y que debe ser atendida y escuchada. Al mismo tiempo y este fue nuestro acercamiento, tiene que ser interpretada en función de un análisis de la demanda. Pensarnos desde este lugar es hacerlo, según sostiene Gloria Edelstein (2011) como docentes reflexivos, críticos, con capacidad de lectura y análisis de situaciones, con capacidad de crear y poner en acción construcciones didácticas diversas en función del análisis de la demanda y de la situación.

De esta manera, el problema se pudo correr de la norma y la prescripción de que “en el profesorado se viene haciendo así”, y tensionarse para crear un dispositivo que abriese caminos y habilite a los estudiantes a construir sentidos para la formación.

Ahora bien, ¿por qué pensar en las narrativas pedagógicas como dispositivo de formación? ¿Desde qué visión de formación?

Comparto el posicionamiento de Ferry, Souto, Edelstein entre otros teóricos respecto a que los formadores y las instituciones no forman, en tanto no se forma al otro. No se trata de imprimir una forma, sino que se construyan y organicen situaciones, dispositivos para que se formen en su trayectoria en ellos. Esto me lleva a pensar ¿Qué sentido tenía seguir reproduciendo una modalidad de abordaje e instrumento de evaluación final donde los estudiantes no sienten que valga la pena? ¿Desde qué lugar se estaba pensando la formación? ¿Queríamos imprimir una forma? ¿Cómo pensarnos, como “arquitectos” y “anfitriones” para no ser indiferentes y registrar lo que de verdad estaba sucediendo más allá de lo planificado? (Brailovsky, 2020) ¿Qué dispositivo proponer para que merezcan ser habitados?

El teórico Gilles Ferry (1987) plantea:

*Considerar la práctica de la enseñanza como un trabajo esencialmente relacional es, a la vez, situarla personalmente, vivirla y asumir la dinámica de las interacciones con sus modalidades de reciprocidad, de dominación, de dependencia, de conflicto. Juego apasionante o más bien compromiso pasional al que uno deja de jugar, donde la pedagogía se burla de toda pedagogía, asume todos los riesgos, y conjura el miedo de no poder lograr dominar las fuerzas que de todas maneras actúan, pero que ya no se pueden ignorar (Ferry 1987, p.42).*

Si uno se forma a sí mismo por mediaciones, en la relación con otros, en un “lugar y tiempo de conversación y análisis” como dice Ferry, considero que la propuesta del dispositivo de la narrativa pedagógica fue una oportunidad para trabajar desde el lugar de mediación, de intermediario, para favorecer que los estudiantes al vivir situaciones compartidas de formación, generen su propio trayecto en función de las oportunidades y de lo que ellas le significan. Me parece relevante traer aquí los aportes de Marta Souto (2019) para analizar el dispositivo generado desde las miradas epistemológica, didáctica y grupal.

Si bien el término dispositivo adquiere significados particulares en función de los usos propios de cada campo, es posible dar cuenta aquí de un dispositivo, en el sentido que dice Souto (2019, p. 6) de “artificio que se inventa, mezcla de arte y técnica, de oficio y profesión, de habilidad, destreza, conocimiento, maestría para ser puesto en práctica.” El mismo dispone de un poder, resuelve, decide, pero a la vez pone a disposición, propone, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro. En palabras de Sandra, una estudiante del Profesorado de Matemática:

*Cuando nos indicaron que teníamos que hacer una narrativa pedagógica, en un primer momento pensé que era un desafío muy difícil de cumplir pero a medida*



*que fuimos haciendo las prácticas y llevando nuestro diario, cada vez lo veía más posible de concretar, además de la ayuda por parte de la tutora de lengua lo cual nos facilitó bastante la redacción... después de haberla redactado pude ver que fue una experiencia muy enriquecedora (Sandra Narrativa Personal 2023)*

Edgar Morin (1990), en su epistemología del pensamiento complejo, caracteriza dos modos de pensar el conocimiento: desde la simplicidad y desde la complejidad, proponiendo correlativamente dos modos de acción propios de cada uno de ellos: el programa y la estrategia. Ahora bien, analizando la aventura, sus avatares y las discusiones, puedo destacar que las resistencias a la producción escritural pueden estar influenciadas por un modo de pensar el conocimiento desde la simplicidad, lo que hace que nos enfoquemos en un trabajo predeterminado y que prefigura un camino que supone asegurar la llegada a un fin. Es un hacer que sigue un orden.

*Ver todo ese trabajo con las consignas ya resultaba cansador a simple vista y en cierta forma no me podía concentrar en la reflexión acerca de la práctica. (Leyni narrativa personal 2023)*

Pensar en términos de estrategia implicaba pensarnos desde la complejidad, hacernos esas “molestas” preguntas para trabajar sobre lo posible, cambiante, donde construir las opciones van determinando el camino. Esta noción está en la base de la de dispositivo.

Desde la mirada didáctica, considero que se construyó un dispositivo en el sentido que posibilitó que los sujetos se dispongan y se habiliten a aprender utilizando como herramienta, un artificio que conjuga tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos, técnicos y materiales, entre otros. La hoja de ruta o plan de acción que armamos y fuimos ajustando con lo que acontecía en los encuentros fue pensado en función del conocimiento de las demandas: “me cuesta escribir”, “no sé cómo hacer una reflexión”, “cómo hago para articular teoría y práctica”, “no tengo con quien compartir el escrito”, “terminan las clases y me cuesta ponerme solo/a a realizar el trabajo final, por eso lo dejo”.

Fue un espacio creativo, abierto, plural, libre, productivo, múltiple, transformable en su potencialidad de apertura de nuevos caminos en trayectos de formación únicos y singulares para cada sujeto y grupo. Es interesante cómo esto se pudo visibilizar en la observación de los procesos, en las producciones realizadas y en los espacios de socialización. Este tipo de propuesta atendió a las necesidades heterogéneas de formación de los estudiantes de primer año, con el objetivo de ofrecer una propuesta superadora de una concepción lineal. Se sitúa en un contexto que busca que el estudiante se vincule a su formación.

En comparación con el año pasado (2022) que también cursé la Práctica 1, se hacía un trabajo final que requería no solo de reflexión sino que a su vez teníamos que hacer un análisis de la dimensión institucional, como así también de lo grupal... Ver todo ese trabajo con las consignas ya resultaba cansador a simple vista y en cierta forma no me podía concentrar en la reflexión acerca de la práctica... No quiero desacreditar ni demeritar ninguno de los dos trabajos, porque los dos tienen sus respectivas dificultades, pero sí siento que es más enriquecedora

la experiencia de poder hacer una narrativa, donde incluso se deja entrever un poco de la vida de cada uno (si así lo quisiera) a la vez que no pierde el foco de la biografía escolar y bibliografía de la práctica (Leyni entrevista personal 2023).

Desde la mirada grupal, el dispositivo generado se constituyó en un artificio revelador, analizador y provocador de aprendizajes en el grupo. En las instancias de lectura de borradores e intercambio apareció un componente, hasta el momento quizás solapado: lo emocional, afectivo, subjetivo. Los sentimientos relatados, la emotividad en los matices de sus voces, la libertad para hacer público la intimidad de la escritura. Diré que estos primeros acercamientos nos movilizaron y celebraba que hubiéramos podido construir un espacio democrático para transitar, para hacer circular la palabra, para hacer camino al andar, para dar lugar al proceso, al azar, al acontecimiento. Semanalmente se construyeron esos espacios para revisitar la mirada en la escritura, la reflexión, compartir aportes. Se escuchaba frecuentemente al grupo manifestar que esto había permitido conocerse más, identificarse en algunos aspectos, trabajar colaborativamente e intercambiar ideas en un espacio intersubjetivo donde se alojó lo emocional.

Marta Souto (2017) expresa:

*Los hechos pueden ser descritos en una crónica, en un informe o en un registro, pero es en el relato donde se transforman en una historia, en él se escribe una experiencia, que reinventa lo real, lo recrea en la minuciosidad de los detalles. Las relecturas, la reflexión que abre lo escrito, permiten reapropiarse de las prácticas y volver a pensarlas. En las prácticas está incluido el sujeto que las produce y que narra, y la reflexión es posible desde esa implicación en lo que se narra. El relato toca más el afecto que el intelecto nos dice la autora. (Souto 2017, p. 50)*

Allí estriba el potencial de formación, distinto al trabajo de informe final con su rigurosidad donde alejaba a sus protagonistas. “Ver todo ese trabajo con las consignas ya resultaba cansador a simple vista y en cierta forma no me podía concentrar en la reflexión acerca de la práctica” (Leyni narrativa personal 2023).

En este recorrido se puede apreciar, tomando los aportes de Gilles Ferry, las tres condiciones requeridas para que la formación tenga paraje: lugar, tiempo y relación con la realidad. La experiencia va a ser formadora si, en un tiempo y en un espacio concreto, uno trabaja sobre sí mismo, si puede reflexionar sobre lo que se ha hecho: cómo, por qué y para qué buscar otras maneras de hacer. Las narrativas de experiencias pedagógicas se constituyeron en una alternativa para volver, de rever lo que se ha hecho, de hacer un balance reflexivo. En referencia a esto, me interesa destacar, para agregar a la valija, los aportes de Etienne Wenger (2001) de su libro Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad, donde describe a las comunidades como un espacio donde un grupo de personas interaccionan de manera continua compartiendo preocupaciones, problemas o intereses comunes sobre un tema concreto. El dispositivo de narrativas pedagógicas nos puso en situación para que cada uno de los estudiantes comparta su propio conocimiento, lo que iba construyendo semanalmente y que no importa el nivel de experticia, sino la capacidad de ponerlos a disposición de otros. Un verdadero trabajo



en equipo entre docentes y estudiantes sostenido en actitudes dialogantes y democráticas, permitieron que los aportes, preguntas, sugerencias y reflexiones generaran significado e identidad a la escritura. ¡Ahora sí! Les voy a relatar lo que me enseñó esta experiencia! es el título de una de ellas. Manifestando con esa muestra de signos de exclamación los pliegues en la piel, en el cuerpo.

*“Esta nueva propuesta para nuestro profesorado, a mí en lo particular, me ayudó a tener más confianza en el ámbito áulico a la hora de la enseñanza a otro...” “Me ayudó a tener más confianza, en el ámbito áulico a la hora de la enseñanza a otro” escribe la estudiante. (Estudiante 3 Narrativa personal 2023)*

Sigo armando la valija, e incorporo ahora los aportes de Andrea Alliaud (2019) enseñar “hoy ya no puede entenderse como “aplicar” o bajar lo aprendido en el profesorado al espacio del aula. Enseñar hoy es ante todo, probar, experimentar, crear, inventar, innovar, recrear en situación”(11). La experiencia de las narrativas pedagógicas se constituyó para los estudiantes en un dispositivo para poder reflexionar acerca de las complejidades propias del oficio, para poner en tensión las acciones y decisiones. Así como en la producción artesanal “mano y cabeza” no pueden estar separadas, pues la artesanía no es un hacer sin más, se apoya en conocimientos pero también los produce a medida que se desarrolla, en la práctica de la enseñanza la teoría y práctica no se separan, sino que van unidas.

Si bien en el primer año iniciamos esta aventura de las narrativas pedagógicas poniendo el foco en la reflexión articulando teoría y práctica, en esta oportunidad selecciono los aportes de Rebeca Anijovich (2021) y Graciela Cappelletti (2021), porque entiendo que formar es un proceso que se despliega en la práctica reflexiva ya que hay una tendencia a describir, a lo anecdótico y evitar, al decir de Daniel Liston y Kenneth Zeichner (1996) la rumia, ir y volver recursivamente sobre el pensamiento. ¿Cómo formar y cómo enseñar desde la práctica reflexiva? ¿Cómo construir este vínculo teoría y práctica? ¿Cómo pensar los niveles de reflexión a lo largo del trayecto de las diferentes prácticas del profesorado?

**Tercera parada:** Lo que interroga, lo que inquieta. Pliegues en la piel de un camino recorrido

Para concluir, si bien el dispositivo de las narrativas pedagógicas se tiene que pensar en cada escenario, por lo vivenciado no tengo dudas de su potencial formativo. En el trabajo de memoria, de evocación, en el darse cuenta de las emociones y sentimientos, reconocerlos, habitarlos, compartirlos, en las creencias, representaciones, sentidos e ideologías que la experiencia vivida despertaba, en el recuerdo del entorno y las circunstancias, en el pasaje a la palabra escrita, en las relecturas sucesivas que permitieron modificaciones, en las idas y vueltas entre interioridad, distanciamiento, confrontación, en esa construcción cuidadosa, comprometida, confiada, implicada, el trabajo de escribir forma permitiendo así aprender de lo ya vivido, resignificando y hallando nuevos sentidos. Sigo sumando ropajes a esta valija: ahora pongo las voces de los protagonistas, de los autores que al enunciar se enuncian a sí mismos en tanto sujetos que se construyen en su singularidad.

*“Al poder dialogar con los alumnos y tratar de resolver los problemas juntos, pude sentir un montón de emociones juntas, imaginándome de profesora, una sensación única que sentí en ese momento, era algo que solo lo imaginaba, pero nunca lo sentí de cerca. Y fue ahí cuando mis miedos y nervios de como tratar con los alumnos fueron desapareciendo” sostiene Loida (narrativa personal, 2023)*

*“Me atravesó cambiar mucho mis pensamientos y pensaba que no era posible... y ver que enseñar es algo que uno aprende de a poco me hizo repensar todos los estereotipos de cuando salís del secundario” (Chiara narrativa personal, 2023)*

*“Quedé desconcertada y un poco confundida, para mí la matemática era un resultado exacto, donde la prolijidad, el orden y los cálculos auxiliares no tenían rango de discusión, todo debía ocupar un cierto lugar en esa hoja cuadriculada... yo había aprendido de otra manera, aplicando métodos, fórmulas y pasos que uno debía cumplir y repetir, sin tener derecho a ningún tipo de planteo o cuestionamiento” (Claudia, narrativa personal, 2023)*

Darle luz al instante, como dice Spinetta, nos permitió darle luz al instante de la demanda, de la discusión, de las preguntas, del intercambio. Ello pudo generar la construcción de un dispositivo que habilitó una propuesta de formación inclusiva. Dale luz al instante, que no te arrepentirás. La formación docente es transformación en tanto modifica y deja huellas en la subjetividad, en sus modos de hacer, pensar, relacionarse.

Hoy me encuentro repensando, resignificando el dispositivo para seguir la aventura de las narrativas pedagógicas.

### **Referencias Bibliográficas**

Alliaud, A. (2019). *El campo de la práctica en la formación docente : material de trabajo para educadores y educadoras*. En: Cuadernos del IIICE, no. 1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la Práctica pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2021). *Formar en la práctica reflexiva*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). Problematizar las prácticas de la enseñanza, en revista *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p 467-482, jul./dez.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de Formadores. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid: Garó.

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Steiman, J. (2019). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, M. (2016). *Los pliegues de la formación*. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria publicado en Revista *Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol.XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-16.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Narrativas de experiencias pedagógicas realizadas por las estudiantes de Práctica I del Profesorado de Matemática. 2023

Video

¿Arquitectos o anfitriones? Daniel Brailovsky (2020)