



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Fernández, Julio Hizmeri; Sanzan, Gladys Contreras; Molina, Carolina Aparicio; Briceño, Maite Otondo; Juan, Javier Espinoza San

Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa*

Revista Brasileira de Educação, vol. 25, 2020

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782020250053

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27563097055>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ARTÍCULO

Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa^{*}

*Julio Hizmeri Fernández*¹ 

*Gladys Contreras Sanzal*¹ 

*Carolina Aparicio Molina*¹ 

*Maite Otundo Briceño*¹ 

*Javier Espinoza San Juan*¹ 

RESUMEN

Este artículo explora experiencias, tensiones y saberes de cinco docentes en el comienzo del oficio educativo para interrogar, mediante la metodología de indagación narrativa, el significado de las vivencias y el saber cultivado, desde el entendimiento de que la formación docente no concluye en la universidad y que los docentes viven un periodo de tanteo marcado por tensiones con la realidad educativa que les empuja a la búsqueda de un modo propio de ser docente. Los resultados muestran sus vicisitudes vividas en torno a la relación con el otro (el estudiante) y con el saber (la materia), donde la relación educativa (relación de alteridad entre profesor, estudiante y saber) aparece como un tema esencial, ensanchando la complejidad epistémica del saber pedagógico, evidenciando los límites de la formación académica tradicional y restituyendo a la experiencia vivida como lugar privilegiado en la construcción de un saber profesional.

PALABRAS CLAVE

saber pedagógico; experiencia; profesores principiantes; indagación narrativa.

¹Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

*Esta investigación fue realizada gracias al financiamiento otorgado por el Núcleo de Investigación, PMI USC 1501, a través del Proyecto de Investigación Código NI-EDU 01/18.

PEDAGOGICAL EXPERIENCES AND KNOWLEDGE OF TEACHERS AT THE BEGINNING OF THE EDUCATIONAL PROFESSION: A NARRATIVE INQUIRY

ABSTRACT

This article explored experiences, tensions, and knowledge of five teachers at the beginning of the educational profession to interrogate, through the methodology of narrative inquiry, the meaning of experiences and construction of knowledge, from the understanding that teacher training does not end at university. Furthermore, it is also considered that teachers live a period of experimentation marked by tensions with the educational reality that pushes them to the search for their own way of being a teacher. The results show vicissitudes experienced around the relationship with the other (the student) and with knowledge (the content), where the educational relation (relationship of alterity between teacher, student, and knowledge) appears as an essential topic, widening the epistemic complexity of the pedagogical knowledge, highlighting the limits of the traditional academic training and restoring the lived experience as a privileged place in the construction of professional knowledge.

KEYWORDS

pedagogical knowledge; experience; beginning teachers; narrative inquiry.

EXPERIÊNCIAS E SABERES PEDAGÓGICOS DE DOCENTES NO INÍCIO DO OFÍCIO EDUCATIVO: UMA PESQUISA NARRATIVA

RESUMO

Este artigo explora experiências, tensões e saberes de cinco docentes em início de carreira docente para interrogar, mediante a metodologia da pesquisa narrativa, o significado das vivências e o saber cultivado, desde o entendimento de que a formação docente não se conclui na universidade e que os docentes vivem um período de experimentação, marcado por tensões com a realidade educativa que os direciona na procura de um modo próprio de ser docente. Os resultados mostram as vicissitudes vividas em torno da relação com o outro (o estudante) e com o saber (matéria), onde a relação educativa (relação de alteridade entre professor, aluno e conhecimento) se instala como um tema essencial, ampliando a complexidade epistêmica do saber pedagógico, evidenciando os limites da formação acadêmica tradicional e restituindo a experiência vivida como lugar privilegiado na construção de um saber profissional.

PALAVRAS-CHAVE

saber pedagógico; experiência; professor principiante; pesquisa narrativa.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la formación de los futuros docentes ha sido realizada bajo un modelo academicista. Es decir, un enfoque que va de la teoría a la práctica, deductivo o “aplicacionista” (Korthagen *et al.*, 2001; Korthagen, 2016). Este enfoque se caracteriza fundamentalmente porque aquello que el docente debe aprender para enseñar se deduce directamente del conocimiento científico disponible y se genera fundamentalmente en la universidad para luego ser utilizado en las escuelas como conocimiento no problematizado (Cochran-Smith y Lytle, 2002). Así, la institución formadora y el académico son quienes deciden qué es importante y qué debe aprender el profesor en formación en base a este conocimiento. Así, uno de los temas centrales en la formación de futuros profesores pareciese ser la distancia entre teoría y práctica o entre la experiencia y el saber, es decir, el abismo entre el mundo académico y el mundo de la escuela (Loughran, 2006; Munby y Russell, 1994; Schön, 1998; Pérez Gómez, 2010; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Contreras, 2013).

Cuando la formación tradicional suscita la distancia entre el conocimiento académico de naturaleza teórica-abstracta y la experiencia vivida, y los docentes que inician experimentan un “choque con la realidad” (Veenman, 1984), pensar la relación entre teoría y práctica o la búsqueda de nuevos modos de relacionar experiencia y saber, parece ser una necesidad ineludible. Pues, detrás de cualquier análisis con relación a la formación docente hay siempre una conciencia de las diferencias que existen entre lo que se supone la vivencia y realización del oficio docente y lo que el tiempo de formación en la universidad puede proporcionar como preparación (Contreras, 2013). Así, frente a cualquier tentativa de simplificar el quehacer docente — y, consecuentemente, la formación y los saberes del profesorado —, el proceso de llegar a ser docente parece atravesar un paisaje pantanoso, ambiguo, resbaladizo, sutil, imprevisible y delicado (Schön, 1998; Tardif, 2004; Contreras y Orozco, 2016), tal como nos relatan los cinco docentes chilenos que colaboran en este estudio.

LOS LÍMITES DE LA FORMACIÓN TRADICIONAL

El profesorado en su formación pasa por diferentes etapas que no concluyen con la formación universitaria, sino que se inscriben en un proceso más largo de desarrollo profesional, con continuidades y cambios (Huberman, 1989; Tardif, 2004; Vaillant y Marcelo, 2015; Marcelo, 2009; Ávalos, 2016; Murray, 2014, 2016). Desde hace décadas se han generado programas de acompañamiento para apoyar la transición del ser estudiante a ser profesor; muchos de cuales buscan evitar las altas tasas de deserción de profesores jóvenes egresados que, tras años de formación universitaria se encuentran inmersos en un ambiente frío, de aislamiento y de códigos, que la mayor parte de las veces no conocen (Fullan, 2012). En Chile, por ejemplo, cerca del 20% del profesorado nuevo dejó de ejercer luego del primer año y alrededor del 40% al quinto año de ejercicio (Valenzuela y Sevilla, 2015). En este escenario, la creación del Sistema Nacional de Inducción y Mentoría impulsado por la ley 20.903 busca precisamente acompañar y facilitar la inserción e integración

profesional en la comunidad educativa de educadores y profesores que inician su vida profesional (Chile, 2016).

Ahora bien, los programas formativos, al menos de la región, no evidencian los cambios curriculares necesarios (Vaillant, 2013) predominando todavía un modelo ya obsoleto, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica (Pérez Gómez, 2010; Korthagen, 2016; Kitchen y Petrarca, 2016). En concreto, un modelo formativo deductivo fundado en conocimientos científicos no problematizados, que han sido generados por la comunidad académica para ser aplicados en la escuela (Cochran-Smith y Lytle, 2002). No obstante, a la base del reconocimiento de la distancia existente entre la formación inicial de cuño académico y la realidad escolar, está la falta de relación entre los programas y planes de estudio de formación de docentes y sus teorías proclamadas y los saberes que son necesarios para el quehacer educativo en el aula (Contreras, 2010; Zeichner, 2010; Pérez Gómez, 2010).

Por ello, la formación inicial necesita repensar las relaciones entre teoría y práctica, experiencia y saber; sobre todo, porque el saber que necesitan los docentes para realizar la práctica educativa no tiene exactamente las mismas cualidades del conocimiento teórico disciplinar, ni se resuelve sencillamente en su aplicación práctica (Tardif, 2004; Van Manen, 1998; Schön, 1998; Contreras, 2010). Más bien, se trata de saberes que se van cultivando en la experiencia, en una relación pensante con lo vivido y que pueden no ser propiciados bajo una perspectiva de la formación supeditada al modelo de racionalidad técnica (Schön, 1998) de aplicación de la teoría a la práctica (Korthagen *et al.*, 2001; Korthagen, 2016).

LA EXPERIENCIA VIVIDA, EL SABER PEDAGÓGICO Y LA INDAGACIÓN NARRATIVA

Lo anterior revela la necesidad de adentrarnos en el saber docente que nace de la experiencia, de la práctica. Pues, hay dimensiones de la realidad con la que los docentes se ponen en relación en su práctica cotidiana que no parecen pertenecer a ninguna disciplina, y que no se dejan captar ni comunicar bien como conocimientos proposicionales (Contreras, 2013).

El saber docente, en cuanto saber de la experiencia, es diferente a un conjunto de conocimientos porque es un saber ligado al vivir, que no se desgaja fácilmente de la experiencia y el modo personal y relacional en que se vive esa experiencia. Por lo tanto, se trata de un “saber pedagógico personal que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida” (Contreras, 2011, p. 61), que aparece en la concreción de una situación singular; y, por ende, queda situado fuera del alcance del conocimiento generalizable o abstracto.

En este sentido, podríamos sostener que el saber experiencial es un “conocimiento práctico personal” (Clandinin, 1985; Connelly y Clandinin, 1988), un “saber en primera persona” (Contreras y Pérez de Lara, 2010) o un “saber encarnado” (Johnson, 1989), que no se encuentra al margen del ser y que no se corresponde con algo objetivo e independiente del o de la docente y que puede ser aprendido y transmitido, sino más bien es la suma total de las experiencias del profesor. Por lo tanto, el “conocimiento práctico personal” —más recientemente “experiential knowledge” (Clandinin, 2013)— se encuentra en las situaciones que acompañan las vivencias

en el aula y, por lo tanto, se sitúa en el centro de la vida educativa como un saber primordial que media la relación con los demás saberes docentes que la secundan (saberes de la formación profesional, saberes disciplinares y saberes curriculares).

En este escenario, las historias de vida, las autobiografías, las biografías, las cartas, las entrevistas narrativas, los relatos de experiencia, los diarios, entre otros escritos de sí, resurgen como fuente de investigación a partir de la década del 80 bajo el impacto del retorno del sujeto en las ciencias sociales y humanas (Passeggi y Souza, 2010). “Acordarse de algo es inmediatamente acordarse de sí” (Ricoeur, 2010, p. 19) y, en el mundo educativo, los saberes pedagógicos están sujetos a las historias de vida, a los saberes personales que acompañan las biografías y vienen configurados en las historias que vivimos y contamos (Clandinin, 1993; Delory-Momberger, 2010, 2014; Souza, 2010; Alliaud y Suárez, 2011; Contreras, 2016, 2017).

En este sentido, a través de la indagación narrativa (Clandinin y Connally, 2000; Clandinin, 2013; Contreras, 2016, 2017), hemos interrogado experiencias significativas de docentes en sus primeros años para profundizar en los saberes que han cultivado en relación con lo que han vivido en sus clases. En particular, hemos atendido y profundizado en vivencias que van desde un periodo de exploración, de tanteo y de supervivencia hasta la afirmación de un modo propio de ser docente. Pues, los docentes en sus primeros meses y años, en los periodos de estabilización y consolidación (Huberman, 1989; Tardif, 2004), viven situaciones que les marcan y de ellas hacen experiencias y extraen saberes cuyo sentido resulta valioso a la hora de convertirse en profesor. Experiencias que les permite construir un saber pedagógico personal que surge para reconstruir lo vivido y para hacer frente a las exigencias de la labor educativa.

Por ello, los objetivos que guiaron nuestro estudio son:

- explorar mediante relatos las experiencias significativas del profesorado durante los primeros años de ejercicio;
- conocer los saberes que van construyendo a partir de las experiencias relatadas;
- profundizar en los alcances formativos de dichas experiencias en la formación docente.

MÉTODO

ENFOQUE Y ESPECIFICIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se inscribe en la tradición fenomenológica y hermenéutica por ser una aproximación sensible a captar el mundo de la experiencia, sus sentidos o significados y, sobre todo, por dotar de estatuto epistemológico a la narración (Ricoeur, 1995). En el plano educativo, los aportes de Clandinin (2013), Van Manen (1998, 2003), Contreras (2016, 2017) nos orientan hacia lo pedagógico desde una mirada atenta hacia la experiencia vivida y propiciada por la “indagación narrativa”.

Fundamentalmente, hemos optado por esta perspectiva en nuestro estudio porque es la que mejor se adecua a un enfoque de investigación centrado en la experiencia y en el saber de la experiencia. Ahora bien, es importante destacar que la

“indagación narrativa” (*narrative inquiry*) (Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2013) no es tanto la aplicación de una técnica de investigación para representar y comprender los fenómenos sino para adentrarse en las prácticas y para pensar a partir de las experiencias vividas y relatadas dando lugar a nuevas versiones de lo vivido, abriendo la posibilidad de nuevas experiencias y saberes (Contreras y Quiles-Fernández, 2017).

Debido a lo anterior, nuestro estudio se orientó a explorar experiencias significativas que viven cinco docentes chilenos durante los primeros años en la escuela y, con relación con ello, acercarnos a los saberes que han ido cultivando. Así, de acuerdo con criterios de muestreo intencional, los cinco docentes participantes en este estudio fueron educadores dispuestos a narrar y a reflexionar sobre experiencias significativas en sus primeros años; etapa que se corresponde con el inicio de la carrera hasta la estabilización, y que van desde el periodo de tanteo y de supervivencia marcada por el “choque” hasta avanzar en la construcción de una identidad o la afirmación de un modo propio de ser docente (Huberman, 1989; Tardif, 2004).

Los participantes que colaboraron en este estudio fueron cuatro educadoras y un educador con una experiencia de entre dos y cinco años, que se desempeñan en diferentes niveles y que rememoran algunas tensiones significativas vividas en el comienzo de su oficio. A saber, una educadora infantil o parvularia, una educadora diferencial o especial, una educadora primaria que enseña matemáticas y dos educadores de secundaria que enseñaban biología y religión, a quienes les solicitamos compartir acontecimientos que han marcado sus breves trayectorias (*narrar-se*), reflexionar sobre el sentido educativo de episodios significativos (*pensar-se*) y recobrar sus saberes profesionales (*saber-se*), a través de escritura de relatos de experiencias, conversaciones narrativas y, finalmente, seminarios compartidos para profundizar en las experiencias que, en nuestro caso, fueron volcándose hacia el comienzo del ejercicio educativo.

De esta manera, hemos atendido y mirado el saber pedagógico en el horizonte de la narratividad, que constituye el fundamento ontológico de la experiencia temporal humana (Quiles-Fernández, Hizmeri y Hormazábal Fajardo, 2018; Ricoeur, 1995). Así, el modo de aproximarnos a las experiencias vividas ha sido coherente con la manera en que se incorporan los saberes a la formación docente, pues el saber pedagógico está ligado a la experiencia vivida y la experiencia vivida a la narración. Y, por último, entendiendo que los saberes de la experiencia no pueden ser fácilmente formalizados, la “indagación narrativa” (Connelly y Clandinin, 1995; Clandinin y Connelly, 2000; Clandinin, 2013) nos ha permitido visibilizar, sin el recurso de la abstracción, las relaciones entre las experiencias significativas y los saberes a través de la “profundización narrativa” (Contreras, 2016, 2017) que, a la luz de relatos, conversaciones narrativas y seminarios, nos fue ofreciendo la oportunidad para abrir nuevos sentidos a las experiencias e ir tejiendo pensamiento educativo junto a ellas.

PROCESO DE ANÁLISIS Y COMPOSICIÓN DE LOS RELATOS

En la indagación narrativa, el plano metodológico y el análisis se realizan a medida que se va configurando de manera interrelacionada la composición de los relatos, según se va relacionando el sentido de las experiencias, los saberes y el pensamiento educativo.

Comprendiendo la “indagación narrativa” en un doble sentido, es decir, como fenómeno y como método, Clandinin y Connelly (2000) distinguen dos operaciones continuas que conducen nuestro camino investigativo y análisis desarrollado durante el año que duró la investigación y que van “Desde el campo a los textos de campo” (*From field to field texts*) y “Desde los textos de campo a los textos de investigación” (*From field texts to research texts*), pasando por los textos intermedios (*interim research texts*).

Del campo (*field*) a los textos de campo (*field texts*) es la operación que se orientó a la composición de los textos de campo donde cada investigador indagó y profundizó con un docente de escuela. Los textos resultantes surgen de relatos de experiencias elaborados por los docentes de escuela; conversaciones narrativas con docentes de escuela (de cuatro a siete instancias de conversación); diarios de investigación de cinco docentes formadores de profesores escritos a lo largo de todo el proceso indagativo; y, finalmente, seminarios compartidos para profundizar en las experiencias, con una periodicidad quincenal y que se extendió durante todo el proceso de investigación.

Al mismo tiempo, el proceso que va de los textos de campo (*field texts*) a los textos de investigación (*research texts*) y que corresponde a la segunda composición textual a partir de los textos de campo, se realizó por medio de un “análisis temático” que consideró tres tipos de aproximaciones (una aproximación holística o sentenciosa, una aproximación selectiva o de marcaje y, finalmente, la aproximación detallada o línea a línea) para descubrir aspectos temáticos sobre los significados esenciales de las experiencias (Van Manen, 2003). De esta manera, los *Field texts* o “textos de campo” dieron lugar a los primeros textos de investigación (*interim research texts*) que nacieron de la interacción entre las situaciones vividas y recogidas en el campo y los temas y objetivos que guiaron la investigación.

Por último, los textos definitivos de investigación (*research texts*) fueron tomando forma a partir de las sucesivas reelaboraciones de los textos provisionales, a través de los cuales pudimos revivir las experiencias relatadas por los docentes, abrirlas a nuevos sentidos, profundizar narrativamente en sus cualidades educativas para, finalmente, recomponerlas en relación con los saberes experienciales a que dieron lugar (Clandinin y Connelly, 2000; Caine, Estefan y Clandinin, 2013; Clandinin, 2013; Huber *et al.*, 2014; Contreras y Quiles-Fernández, 2017), y que quedan recogidos en las tramas narrativas que presentamos en los siguientes hallazgos.

HALLAZGOS: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Entendiendo que hay un saber educativo que se cultiva en su relación con las experiencias relatadas, su profundización nos va mostrando algunas tensiones que viven en el comienzo del oficio educativo, que lleva a los docentes a atenderlas poniendo en cuestión lo aprendido en la formación inicial, pero también creando prácticas que necesitan tomar distancia con ciertas prácticas que se han institucionalizado en las escuelas. Más que relatos concluyentes, fijos e incontestables, los relatos muestran escenas o pasajes de vida docentes que, en sus tribulaciones o vicisitudes, revelan aquello que han descubierto, que los acompaña y que desean salvaguardar.

Así, en cada tensión se juega la posibilidad del docente que (no) quieren ser y, también, enciende luz sobre aquello que debemos custodiar en la formación docente¹.

NO PUEDEN SER INDIFERENTES A LA VIDA

Paula es una profesora de biología que ejerce en secundaria que narra la indiferencia de algunos alumnos en su clase. Egresó con altas expectativas académicas y su ideal pedagógico choca con una realidad en que varios de sus estudiantes se muestran indiferentes a lo que ella enseña: *“Mi anhelo — dirá — era lograr que todos mis estudiantes aprendieran y se adaptaran a mi exigencia académica”*. Recuerda, además, la presión institucional de hacer que todos sus estudiantes lograran aprobar, de establecer normas rígidas al interior del aula y de evitar las calificaciones deficientes, *“de lo contrario eso significaba que yo enseñé mal”*. Sin embargo, a poco andar su voluntad se vio truncada.

En su primer año recuerda que:

Una vez me encontraba explicando la síntesis de proteínas. Según mi percepción todos estaban atentos a mi clase, mirando la pizarra, sin embargo, al observar bien entre los estudiantes, logro percatarme de que no era así [...] más de uno estaba con la mirada perdida sin prestar atención.

Miradas perdidas de estudiantes de catorce años que la llevan a entender que se han extraviado en alguna parte del camino. Pero ¿dónde están? ¿a cuánta distancia de la materia? A pesar de la pasión que siente por su materia y el deseo de que sus estudiantes aprendan ciencia, le preocupa la manifiesta indiferencia de algunos hacia su clase, la cual vive como una indiferencia hacia ella misma, ya que siente la materia como suya.

Siente que es difícil acercarse e interactuar con ciertos alumnos:

alumnos que insisten en no escuchar, en no trabajar, en no responder en sus deberes estudiantiles y en no respetar al otro [...]. He experimentado muchos momentos de frustración, pena, rabia, de necesidad de encontrar un sentido a lo que hago [...] ¿cómo acercarme hacia ese estudiante? ¿cómo motivarlo?, ¿cómo hacer que cambie de actitud?

No obstante, la dificultad que pone en crisis su voluntad educativa es también la oportunidad de detenerse a atender el sentido de lo que está haciendo.

La evidente distancia de sus estudiantes le empuja a interrogarse a cuántos mundos está ella de ellos, a pensar en la relación que tiene con los estudiantes y con sus experiencias, en el lugar que tiene el otro o la otra en la relación educativa. Y reconocerá: *“muchas veces fui demasiado estricta porque tenía la idea de que si flexibilizaba un poco quedaría sin trabajo por no lograr que todo fuera perfecto”*.

La experiencia vivida le lleva a entender que su afán por transmitir su materia pasa necesariamente por el reconocimiento del otro o la otra y salir al encuentro de

¹ Todos los nombres que aparecen en los siguientes relatos son ficticios.

su mundo en un ejercicio de “tolerancia pedagógica” (Meirieu, 2001) para aceptar que los alumnos no se reducen a lo que ella ha podido prever y programar como aprendió en la formación inicial:

En la universidad, una se prepara en el ámbito académico pero nadie nos dice cuál es la forma de enfrentar los problemas o de qué manera podemos motivar a los estudiantes que se niegan a aprender.

Siente la necesidad de ampliar su comprensión de la relación educativa, entendiendo al otro no como objeto de control y, en consonancia con las particularidades y diferencias, aprende a aceptar la heterogeneidad de sus estudiantes y a manejar la presión externa por las calificaciones: *“El sentido final de mi trabajo es apoyar la formación de esos adolescentes, esforzarme para ver progresos en ellos y el aprendizaje no siempre se refleja en un número”*.

“Comencé — dirá — a filtrar los contenidos y seleccionar los más esenciales”, donde la búsqueda de lo esencial se corresponde con el deseo de conectar con las experiencias del otro, la otra. *“No podía tener momias en el aula, robots sin sentimientos ni emociones”* y, aunque acepta que algunos estudiantes no estén interesados en su materia, sabe que *“no pueden ser indiferentes a la vida”*. Pues, la indiferencia del otro por la materia no puede acrecentar la indiferencia de ella hacia sus alumnos, hacia la vida que late en ellos, para conectar con esa parte de la vida que les puede mostrar una materia. Y Paula va captando que en ello, además, se juega la posibilidad de estar bien en lo que hace. Salir al encuentro del otro y la otra y sus experiencias para que conecten con la materia trae consecuencias en la relación educativa y en el modo en que realiza su oficio: *“Me fui encantando cada día más con ellos... y al fin comencé a disfrutar mi profesión”*.

En la escuela, la indiferencia de los alumnos con las clases puede llevar a aumentar la distancia con el profesor o, al contrario, llevar al docente a preguntarse por el otro, a intentar conectar con sus experiencias y su mundo. Paula afirma: *“cuando logro que sintonicemos en una misma frecuencia, se produce el milagro de comprender y transferir un nuevo saber con sentido. Eso me hace feliz y me siento gratificada”*.

Así, el modo en que se entra en relación con el otro o la otra y la manera en que se acerca el docente a sus vidas se muestra clave para conectar el deseo de enseñar con el de aprender, para alterar la relación educativa, para que el oficio crezca en cualidades y, finalmente, para restituir el gusto por lo que se hace: *“las clases ahora se dan más fácilmente, resultan más entretenidas, hay interacción en distintos aspectos con mis estudiantes y eso me hace sentir muy contenta”*.

DETENERSE A OBSERVAR ESOS ROSTROS CON OTRA MIRADA

Luisa es una educadora de párvulos o de educación infantil que reconoce que en sus cortos años de experiencia ha aprendido el sentido de su oficio al observar con calma a los niños y niñas. El encuentro diario con ellas y ellos le permite encontrar los significados de la infancia. En este encuentro *“activo”*, día a día se reúne con los niños y niñas que rondan los 5 años para convivir juntos en un espacio que les pertenece y le permite mirarlos y pensar en ellos, sintiéndolos.

La conexión con los niños a través de una experiencia sensible ha permitido a Luisa dar sentido a su trabajo. Ella dice que “*el trabajo en el jardín está lleno de desafíos*” y que ha logrado abordarlo, o al menos lo intenta diariamente, y supone compromiso, estudio, dedicación y tiempo a conocer a cada niño, niña. Un tiempo de aprendizaje que también ha ido madurando en una institución que se preocupa por la infancia y donde ha sido importante la relación con sus pares. Una relación a la luz de relatos de experiencias y conversaciones donde la centralidad está puesta en los niños y niñas. Por ejemplo, “*sobre cómo acercarse a los niños que más las necesitan*”. Ella recuerda:

uno de los aspectos que más me ha gustado al trabajar en este contexto es ver que los niños con dificultades no son ‘niños problemas’ como se oye regularmente a educadoras de otras instituciones, sino que son niños que nos necesitan más.

Niños que reclaman su atención y que define como frágiles, delicados y vulnerables, lo cual requiere de una apertura sensitiva para “*detenerse a observar esos rostros con otra mirada*”.

“*Un trabajo de todos los días que de apoco se va volviendo parte de ti*”, que se encarna en ella como mujer, mamá y educadora como un saber personal. Así, el día transita entre dar un abrazo, escuchar las aventuras del día anterior, acompañar a los más rudos a cavar, hacer una trenza. Todos reciben la atención que los acerca y a ella le permite ser y sentirse educadora. Pues, “*No puede lograrse la delicadeza, sea en acciones, palabras, obras sino por la conjunción del oído, de la vista y del tacto*” (Zambrano, 2007, p. 83) y acercarse a la infancia desde lo sensible, estar con ellos y sentirlos, va guiando el aprendizaje de su oficio.

En su trayecto, Luisa ha aprendido que la educación es un proceso delicado que se debe cuidar, que la curiosidad del niño por aprender es maravillosa y que le reclama encontrarse con sus individualidades estando atenta al tiempo que vive con los niños y niñas. Y para estar presente en el presente, en el aquí y ahora, debe cuidar de sí. Solo así podrá estar atenta a lo que va sucediendo en el aula, es decir, atenta a los niños y niñas en cada momento y atenta a las emociones que experimenta a favor de una búsqueda constante de un modo de ser maestra. Dirá:

el trabajo con niños día a día supone estar bien consigo misma, dejar los problemas fuera del salón, estar y sentir a los niños, concentrarse en ellos y tener siempre una sonrisa para ellos [...] un trabajo de todos los días que de apoco se va volviendo parte de ti.

Un proceso de transformación humana, donde ella como mujer, madre y educadora, “*se autoeduca día a día*”. Una suerte de pedagogía pobre que es una pedagogía que ofrece medios para abrirse a la experiencia, para volverse atento y experimentar lo nuevo; lo contrario de estar ausente o “*estar cautivos en horizontes de expectativas, visiones, opiniones, imágenes, cautivos de nuestros propios sueños, es decir, de nuestra intencionalidad*” (Masschelein, 2006, p. 304-305).

Así, la delicada y frágil infancia le implica ocuparse de sí misma, de sus intenciones, de sus actos, de sus gestos y le supone estar preparada para responder a los requerimientos de los niños y, por esto, es tan importante estar bien con ella. Dirá: *“primero tenemos que transformarnos nosotras antes que iniciar el trabajo con los niños”*. En cada instante los niños la observan y la sienten, son vulnerables a su presencia, por lo que siente que debe estar atenta a sus sentimientos y sus emociones. Por ello, cada día comienza con el mismo ritual: encender una vela. *“La luz de la vela — dirá — nos convoca, nos encuentra y nos sitúa para dar inicio al día”*.

prender una vela para llenarnos de luz y actuar con sabiduría y energía positiva durante el día, el cual trasmite a diario a todas las personas que están a tu lado. El detenernos a observar esos rostros con otra mirada, de niños que a gritos piden ayuda, sin etiquetarlos por su condición o comportamiento, sino que verlos como una oportunidad de aprendizaje para ambos.

Una rutina que invita a suspender las intenciones impropias, encender la sensibilidad para centrarse en los niños y aprender juntos. El cuidado del otro, el reconocimiento del valor de la relación y encuentro pedagógico son cuestiones que dialogan desde hace largo tiempo en las faldas de la pedagogía, máxime cuando la delicada infancia es un misterio que se descifra desde lo sensorial. Acercarse a lo sensible demanda a la profesora mirar detenidamente a los niños y atenderlos. También exige cuidar de uno mismo como la joven educadora que cuida de sí misma porque ha comprendido una valiosa verdad: el valor de su presencia activa para los niños y niñas. Mirarse a través de los gestos y de las palabras de ellos y ellas es el modo como ha ido tanteando y aprendiendo su oficio, deteniéndose a observar a los niños y niñas, no desde la fijación de los discursos pedagógicos sino con otra mirada, una construida al pulso sensible de la infancia.

LA FELICIDAD DE LOS NIÑOS ALIMENTA EL DESEO DE ENSEÑAR

Pilar es una educadora diferencial que en su primer año de experiencia enfrenta ciertas dificultades al compartir en el aula común con una profesora que le asigna un rol secundario en la tarea educativa.

Mientras la profesora va desarrollando las clases, ella va acompañando a las niñas y niños que requieren su atención. El ambiente de la clase *“no es del todo feliz”* y ella observa cómo, junto a una disciplina que llama *“estricta”*, la rutina acrecienta la apatía de las niñas y niños que, a pesar del tedio, responden con reverencial temor a las actividades y tareas de la clase. Ve como la repetición induce al desinterés y al cansancio, mientras crece en ella un sentimiento de *“frustración e impotencia por no poder realizar el trabajo que desea hacer”*. No está cómoda con el papel que le corresponde ni con el modo en que se está entendiendo su oficio al interior del aula: ¿apoyar en el control y la triste disciplina del aula? ¿administrar el orden reverencial de las niñas y niños? Lo expresa como *“no poder ser ella misma ante la imposibilidad de experimentar el profesor que ella quiere ser”*.

La vida del aula vive en su hacerse, no está determinada sino que es abierta y dinámica y debe ser recreada continuamente, y la cuestión parece ser si ella logra

o no estar dentro del papel de una escuela pensada como control. Ante reglas que sofocan la vida del aula, la joven educadora se imagina, más allá de las rutinas, de las lecciones monótonas y de los rostros de decepción de los estudiantes, en un ambiente más feliz donde cambie la relación con las niñas y niños y se transforme la vida del aula, y la posibilidad de experimentar otro modo de ser docente. Recuerda *“en clases observaba a los estudiantes que normalmente no mostraban interés en ninguna actividad que tuviese de por medio la acción lectora”* y ella se cuestionaba *“¿qué puedo hacer para motivarlos?”*.

“Los rostros de decepción y desgano de las niñas y niños que aceptaban sin más las tareas repetitivas impuestas por la profesora” le interpelan a repensar esa manera de habitar el aula e imaginar momentos en que las tareas impliquen a los niños y se sientan interesados en aprender, como cuando cierto día logró trabajar con un grupo de estudiantes en aula de recursos — fuera del aula común — con mayor libertad y sin la tensión de ser vigilada.

Relata que su primera clase en aula de recursos con los estudiantes no estuvo exenta de nerviosismo. Tres de cinco estudiantes tenían un comportamiento que llama “disruptivo”:

Pensé: puede salir muy bien, o quizás sea un desastre, puesto que estos estudiantes, además tienen cierto liderazgo sobre los demás y podían llegar a entorpecer la labor. Recuerdo que seleccioné un texto no muy largo, pero que, a mi parecer, era bastante ameno.

El trabajo con los estudiantes en un ambiente más pequeño se desarrolló sin sobresaltos. Para su sorpresa, a diferencia de lo que pensaba sobre la extensión de los textos, los alumnos se mostraron interesados en la lectura escogida, acabaron la actividad antes de lo planificado y le manifestaron que les había parecido corta. La lectura había simpatizado con la vida de los alumnos y al terminar le expresaron que querían jugar en el tiempo restante. Pilar accede y piensa en la importancia del juego para los niños: *“Entonces pensé: ¿y si para la próxima vez fusiono lo que es lectura con juego? ¿tendré un resultado más favorable que el de hoy?”*.

A la semana siguiente trabajaron la lectura mediante el juego *Jenga*². Cada vez que un alumno tuviese que extraer un bloque de madera de la torre, debía antes responder a una pregunta de comprensión. El juego se desarrolló con entusiasmo: *“Cada vez que consultaba a un compañero todos muy entusiasmados querían responder o buscaban en el texto la pregunta realizada”*. La torre se hacía más inestable mientras iban participaban con ansias para leer y para responder. *“Fue todo un éxito, ellos quedaron muy felices y obviamente también yo”*, recuerda:

¡Había logrado que leyeron con ánimo y además pasaran un buen rato! Ellos me agradecieron el trabajo y entre todos, muy emocionados consultaban qué

² Juego de habilidad en el cual los participantes se turnan para retirar un bloque de una torre y equilibrarlo en la parte superior, creando una estructura más alta y cada vez más inestable a medida que avanza el juego.

íbamos a hacer la próxima sesión, y así estaban toda la semana, consultando constantemente: ¿esta semana iremos a leer con usted? ¿qué haremos? ¿podemos jugar al bingo?

En un espacio distinto, comienza a disfrutar de su trabajo. Ha escuchado a sus alumnos, y a la actividad lúdica propuesta le seguirá una espontánea implicación de parte de ellos y el ambiente se vuelve más cercano, cambian las emociones, se transforman las relaciones y se alimenta el deseo de aprender. Se da cuenta de que cuando el ambiente se ha vuelto más lúdico, entusiasta y alegre cambia la disposición de los estudiantes ante la enseñanza, experimentando ella y los niños otro modo de convivir y de estar juntos en el aula. Finalmente, comienza a notar que las cosas pueden fluir de otro modo, los rostros cambian y, como afirma, “*la felicidad de los niños alimenta el deseo de enseñar*”.

Y el deseo de enseñar y su saber como educadora pasa en gran medida por su saber de la relación, por las formas de ser y estar con sus alumnos y alumnas (Blanco García, Molina Galvañ y López Carretero, 2015), como cada jueves que pasaban un rato agradable, donde los niños leían, participaban con entusiasmo y se ayudaban entre ellos, manifestando una actitud diferente a la del aula común. Así, Pilar da cuenta que está en condiciones de desplazarse “hacia un sentido relacional de la enseñanza” (Cosentino, 2010, p. 90), pues ha tanteado otro modo de ejercer su oficio y ha experimentado una manera distinta de estar juntos a niños y niñas y de acompañar su crecimiento.

EL ACENTO ESTÁ EN EL TRATO HACIA EL OTRO, LA OTRA

Juan es un joven profesor de religión que tempranamente experimenta los sinsabores de optar por una enseñanza que llama “autoritaria”. En su imaginario docente, entendía que el control debía guiar las clases: “*Todos debían hacer las cosas que yo decía y al momento que lo solicitaba [...] mirar hacia adelante mientras yo hablaba*”.

Pensaba que en el juego educativo el control debía tenerlo él y no sus estudiantes, quienes debían estar en orden en la sala, sin interrumpirse ni pararse de su asiento. Esperaba de ellos “*una postura de atención, que estuviesen mirando hacia adelante mientras estaba hablando*”. Así, la seriedad y la gravedad perfilaban su actuar, sus gestos y sus palabras en las clases, no obstante, llega el momento en que se enfrenta a las consecuencias que trae este modo de entender su tarea.

En un primero medio, con 12 alumnas y alumnos de entre trece y catorce años, un día un alumno lo desafía delante de la clase. “*No había realizado la actividad como fue solicitada y en el tiempo destinado*”, recuerda, y él, descolocado e irritado, responde autoritariamente empeorando las cosas y acentuando aún más la tensión que venía arrastrándose en el tiempo. Las tensiones se hacían cada vez más visibles y como aquel día podrían volverse insostenibles.

Juan reconoce que “*tendía a replicar aquellas conductas que de forma vicaria rescataba de los formadores universitarios donde el control y la jerarquía eran parte fundamental*”. Sin embargo, el tiempo en que la autoridad y peso simbólico que tenía la palabra del profesor ha quedado irrevocablemente a nuestra espalda (Recalcati, 2016). Los tiempos cambian y Juan no sabía cómo responder a estudiantes que

“a pesar de ser pocos, hablaban simultáneamente, algunos interrumpían, otros estaban realizando otras cosas ajenas a la clase, etc.”.

Esa tarde, preocupado por la situación, Juan le cuenta a su madre. Lo primero fue justificarse y pensar que el estudiante era el que se había equivocado, aunque la conversación avanza en una dirección distinta. Ella lo hace reflexionar sobre la relación con la adolescencia:

Y yo reflexioné y le pregunté: ¿tú crees que estaría bien ir a su casa y pedirle perdón? Y ella me dijo que sí. En ese instante fui a dejar a mi madre a su casa y después fui a la casa de mi estudiante que vivía relativamente cerca, toqué la puerta y le dije: -Andrés, te quería pedir perdón por la manera en que te traté, no debería haberlo hecho. Él me agradece, le doy un abrazo y me voy a mi casa [...]. Esto fue hace más de 3 años, él hoy es un universitario y hasta el día de hoy seguimos en contacto.

Con el paso del tiempo y con la tranquilidad que aporta su perspectiva educativa hoy, Juan añade:

Creo que mis estudiantes se sentían abrumados y sobre observados [...] y yo por mi inexperiencia intentaba validarme con este tipo de cosas y no era capaz de utilizar matices, sabiendo que el método academicista estaba obsoleto y también los monólogos del profesor.

Su relato nos habla de una experiencia que enfrenta ciertas creencias respecto de cómo debiese ser el manejo de grupo, pues las actitudes de control gatillan en el otro cierta forma de actuar que a veces avivan la tensión. Juan ya no podía enseñar si seguía apoyándose las prácticas autoritarias del mandato y del control y debe aprender a confiar en otros medios que le permitan conectar con sus alumnos.

Hoy, relata que asume su tarea con la autoridad que brinda “la cercanía”, ya que *“poner una anotación negativa en la hoja del estudiante o llamar fuertemente la atención puede generar un rechazo”*. Y, en un contexto cada vez más burocratizado de la enseñanza en que se ha llegado a replantear su vocación, Juan confiesa que *“lo único que me mantiene en pie, no desistir, es la cercanía y el cariño de mis estudiantes”*.

Ciertamente, la pedagogía es una relación de alteridad (Arnaus, 2013; Bár-cena y Mèlich, 2014), donde el modo en que se percibe al otro o la otra condiciona la relación educativa. Juan comprende que *“el acento está en el trato hacia el otro”*, que debe cuidar de sí mismo y educar su sensibilidad respecto de sus alumnos y transformar su forma de actuar en el aula, como visitar al estudiante y disculparse ante la clase. Entre dos modos de entender el oficio, opta por comenzar una nueva forma de relacionarse con los estudiantes. Relación que, en muchos casos y como con aquel estudiante, *“sobrepasa el aula y perdura en el tiempo”*.

LA RELACIÓN CON EL PROFESOR METAMORFOSEA LA RELACIÓN HACIA EL SABER

A pesar de los esfuerzos para que sus estudiantes aprendieran matemáticas, en ocasiones nada dio resultado, nos relata Alicia. Estudiantes de entre 11 y 12

años y un ambiente demasiado vociferado, le reclaman “dominio de grupo”. Ella recordaba las palabras de un profesor de la universidad que decía *“en la sala de clases no hay desorden si los alumnos están ocupados”*. Entendía que debía apaciguar a los estudiantes y mantenerlos ocupados a toda costa por lo que procuraba llevar suficientes actividades, aun cuando reconoce que no siempre tenían sentido:

Siendo sincera no siempre eran actividades adecuadas al nivel o que realmente estuviesen pretendiendo el desarrollo de una habilidad, ya que en definitiva, la idea era que no estuviesen desocupados, así que hasta las sopas de letras con conceptos matemáticos me sirvieron de salvavidas.

La concepción que tiene de los estudiantes determinaría el modo en que se relaciona con ellos. Ella entendía que debía mantener distancia en el trato como una forma de mantenerlos dominados, de lo contrario la tarea se le puede ir de las manos. Un rostro sobrio y un diálogo austero acompañarían la entrega de instrucciones y el desarrollo de las actividades. No obstante, la relación distante con sus alumnos limita la posibilidad de enseñar y aprender de un modo eficaz y subjetivamente significativo (Piussi, 1999). Y la verdad es que Alicia sabe de malas relaciones con las matemáticas en su etapa escolar, también sabe que sin una relación de confianza, sus estudiantes jamás perderían el miedo que, en muchos casos, vienen ya arrastrando.

Una colega le comenta que los niños no entienden mucho de reglas pero si se acercaba a ellos demostrándoles interés sin tratar de imponerse, ellos terminaban aceptándola: “pero para llegar a esto era necesario que antes yo obviase muchas de sus actitudes y los aceptara, fue muy difícil pero sin lugar a duda una de mis experiencias más gratificantes”.

Comprende que la única alternativa era “ganarse” a los estudiantes, o mejor, aceptarse. Y comienza a dedicar tiempo a conversar con ellos, a escucharlos, a conocérse y reconocérse:

No logro recordar de forma exacta un aproximado de la cantidad de tiempo que dedicaba a conversar con ellos y a escucharlos, pero sé que como mínimo era la mitad del tiempo y supe que era la única forma; si no era así, ellos simplemente no realizaban las actividades ni mostraban interés alguno en aprender lo que yo pretendía enseñarles.

Los niños tienen la inteligencia de la verdad o de la sinceridad de los intercambios afectivos (Dolto, 1986), lo cual requiere un trabajo sobre sí, madurar la sensibilidad pedagógica y una disposición a descentrarse de las lecciones y el programa para captar sus singularidades. Alicia llama a esta etapa “cambio de prioridades” y comienza a introducirse en la vida de sus estudiantes, y ellos en la suya: “cuestioné mi labor y comencé a entender que lo realmente importante era lo que les ocurriese a ellos”. Y comienza a enterarse sobre aspectos de la vida de sus alumnos que en principio le inmovilizaron:

Sentía indigno pedirle a una estudiante que pusiera atención cuando sabía que estaba enfrentada a un juicio de tuición porque su mamá era drogadicta, o me

sentía estúpida tratando de enseñar sobre múltiples a un alumno que todo los días se veía enfrentado a la violencia en su casa, me comenzé a preguntar ¿qué podía enseñarles yo? ¿con qué autoridad?

Les da un espacio interior, comienza a conocer que muchos de ellos viven situaciones delicadas y su vida en la escuela comienza a cambiar junto al sentido de su trabajo. Dirá: “*comencé a sentirme responsable no sólo por el rendimiento de mis alumnos sino por lo que ocurría en sus vidas*”, aun cuando recordaba los consejos de sus profesores diciendo que “*no podía mezclar mi vida personal con lo laboral*”.

Alicia comprende que “*muchas de las problemáticas y por tanto su solución iban más allá de lo que ocurría en el aula o el colegio*” para lo cual era necesario que mostrarse confiable:

Y lo hice otorgando espacios cada vez más abiertos a la conversación, a la reelación de preguntas aunque no tuviesen nada que ver con lo que estábamos haciendo en clases, me fui mostrando a ellos como una persona normal [...] en muchas ocasiones lo único que mis estudiantes necesitaban era ser escuchados.

Se ensancha así su vocación y el modo de vivir su oficio. En ocasiones las historias le paralizan, aunque entiende que no basta con compadecerse de ellos y el acercamiento a sus vidas debe ayudarle a acercarles a las matemáticas, como comenzó a suceder. Ella recién en la universidad logró apasionarse con el mundo de las matemáticas y sabe que el profesor representa el saber que enseña y “*la relación con el profesor metamorfosea la relación hacia el saber y con ello la posibilidad de que los alumnos aprendan, crezcan*” y comiencen a compartir, finalmente, ese mundo que la profesora ha descubierto.

CONCLUSIONES

En una fórmula simple, Simons y Masschelein (2014) señalan que cuando se “domestica la escuela” se apunta a aquello que anima su existencia: el amor por el mundo (o la materia) y por la nueva generación (los estudiantes). El desenlace sería “un profesor que ya no comparte el mundo con los jóvenes y ya no cuida de sí mismo, es decir, un profesor que deja de ser un profesor” (Simons y Masschelein, 2014, p. 132).

Según esto, y a la luz de los relatos, las tensiones vividas por los docentes pueden darse en la relación de este con las singularidades de sus estudiantes y en la relación de estos con la materia que él enseña. En ambas tensiones se juega el modo de sobrellevar la relación educativa, sobre todo, cuando los docentes están guiados por el deseo de enseñar y compartir un mundo con las nuevas generaciones y los horizontes de sentido entre unos y otros no se tocan. Por ello, los relatos muestran que el aprendizaje del oficio pasa necesariamente por la experiencia de saber entrar en relación con el otro, la otra, donde el conocimiento del estudiante condiciona los alcances de la relación educativa y la forma en que se transmite el saber, o el modo en que se acerca la materia (el mundo) a los estudiantes requiere que el o la

docente se interroguen por la presencia del otro para acercarse a su mundo, alterando la relación educativa y recobrando, como hemos visto, el placer por lo que se hace.

A través de los hilos de sentido de los relatos, los saberes pedagógicos de los docentes recobran la importancia de detenerse a observar los rostros de niños con una mirada sensible a lo que van viviendo; de no descuidar la relación con el otro y la otra, poniendo el acento en el trato; de alimentar el deseo de enseñar en relación a la felicidad de los niños y las niñas; de la importancia de conectar la materia a la vida; y de la conciencia de que la relación con los estudiantes condiciona la relación que estos tengan con el saber que el profesor enseña.

Estos saberes pedagógicos, que no se desgajan de la experiencia, del modo personal y relacional en que se vive esa experiencia, surgen cuando los docentes en una relación de tensión con sus vivencias han necesitado interrogarse por los límites de su formación académica o de la propia experiencia escolar, repensar los imaginarios heredados de la universidad y las rutinas asentadas en la escuela para no dejarse domesticar y dar centralidad a la relación educativa (Blanco García, Molina Galvañ y López Carretero, 2015; Arnaus, 2013; Bárcena y Mèlich, 2014), a la relación de alteridad entre profesor, estudiante y saber que signa el proceso de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos. Pues, la relación educativa con el o la docente permea el modo en que el o la estudiante se relaciona con la materia o el saber que el profesor detenta; en cambio, cuando la relación educativa está sostenida desde el poder autoritario y las reglas, desde las rutinas y los saberes abstractos o desde una concepción restringida de los estudiantes y sus singularidades, se anula tanto el deseo de enseñar como el de aprender.

Finalmente, las tensiones que experimentan los docentes en el comienzo de su oficio no guardan relación con la falta de dominio disciplinar, ni tampoco con el modo en que la disciplina o el saber es enseñado, sino que más bien evidencian la centralidad que tiene la relación educativa en un horizonte más ancho en que los docentes se acercan al mundo de sus estudiantes por amor a su materia o disciplina y se cuestionan sobre el sentido de la materia gracias al cuidado o interés que tienen por sus estudiantes. Así, las experiencias y saberes de los docentes en el comienzo de su oficio educativo tienen que ver con este proceso de llegar a entender y vivir la relación educativa, cultivar un saber pedagógico personal y subjetivo que les permita aprender y convivir en el aula. Un saber cuya complejidad epistémica se ensancha cuando el sentido educativo aparece en un horizonte más grande, poniendo al descubierto los límites de la formación tradicional aplicacionista y restituyendo a la experiencia vivida un lugar privilegiado en la construcción de un saber profesional.

REFERENCIAS

- ALLIAUD, A.; SUÁREZ, D. (Coords.). **3 / El saber de la experiencia.** Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y CLACSO, 2011. (Narrativas, (auto) biografías y educación, 3.) Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf. Acceso en el: 7 oct. 2018.

- ARNAUS, R. La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 78, n. 27 (3), p. 71-88, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688485>. Acceso en el: 14 nov. 2016.
- ÁVALOS, B. Learning from research on beginning teachers. In: LOUGHAN, J.; HAMILTON, M. L. (org.). **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2016. p. 487-522. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0366-0_13. Acceso en el: 3 mar. 2018.
- BÁRCENA, F.; MÈLICH, J. C. **La educación como acontecimiento ético**. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- BLANCO GARCÍA, N.; MOLINA GALVAÑ, D.; LÓPEZ CARRETERO, A. Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 82, p. 61-76, 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5132096>. Acceso en el: 14 nov. 2016.
- CAINE, V.; ESTEFAN, A.; CLANDININ, D. J. A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 57, n. 6, p. 574-586, 2013. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2013.798833>. Acceso en el: 17 jul. 2018. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798833>
- CHILE. Ley n. 20.903, de 4 de marzo de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. **Diario Oficial de la República de Chile**, Santiago, 25 abr. 2016. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>. Acceso en el: 1 sep. 2018.
- CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: A study of teachers classroom images. **Curriculum Inquiry**, v. 15, n. 4, p. 361-385, 1985. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/1179683?seq=1/subjects>. Acceso en el: 17 jul. 2018. <https://doi.org/10.2307/1179683>
- CLANDININ, D. J. Teacher education as narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. et al. (org.). **Learning to teach, teaching to learn**. Nueva York: Teachers College Press, 1993. p. 1-15.
- CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**. Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Dentro/Fuera**. Enseñantes que investigan. Madrid: Akal, 2002.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners**. Narratives of experience. Nueva York: Teachers College Press, 1988.

- CONTRERAS, J. **Enseñar tejiendo relaciones**. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria. Madrid: Morata, 2017.
- CONTRERAS, J. **Tensiones fructíferas**. Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Barcelona: Octaedro, 2016.
- CONTRERAS, J. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo oa?id=27430309008>. Acceso en el: 11 ago. 2015.
- CONTRERAS, J. El lugar de la experiencia. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 417, p. 60-63, 2011.
- CONTRERAS, J. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 68 (24,2), p. 61-81, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276046>. Acceso en el: 4 jul. 2016.
- CONTRERAS, J.; OROZCO, S. Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. *In: CONTRERAS, J. (Coord.). Tensiones fructíferas. Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2016. p. 11-32.
- CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.
- CONTRERAS, J.; QUILES-FERNÁNDEZ, E. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. *In: CONTRERAS, J. (Coord.). Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata, 2017. p. 19-33.
- COSENTINO, V. La riqueza de no ser iguales. *In: LELARIO, A.; COSENTINO, V.; ARMELLINI, G. Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina Editorial, 2010. p. 89-98.
- DELORY-MOMBERGER, C. Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 695-710, 2014. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300003. Acceso en el: 7 oct. 2018.
- DELORY-MOMBERGER, C. Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios. *In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y CLACSO, 2010. p. 25-46. (Narrativas, (Auto)Biografías y Educación, 2.)
- DOLTO, F. **La causa de los niños**. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro, 2012.
- HUBER, J. *et al.* 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**, n. 7, p. 33-74, 2014. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981. Acceso en el: 17 jul. 2018.

HUBERMAN, M. The professional life cycle of teachers. **Teachers College Record**, v. 91, n. 1, p. 31-57, 1989. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ398425>. Acceso en el: 3 mar. 2018.

JOHNSON, M. Embodied knowledge. **Curriculum Inquiry**, v. 19, n. 4, p. 361-377, 1989. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03626784.1989.11075338>. Acceso en el: 11 abr. 2018.

KITCHEN J.; PETRARCA, D. Approaches to Teacher Education. In: LOUGHAN, J.; HAMILTON, M. L. (org.). **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2016. p. 137-186. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0366-0_4. Acceso en el: 3 mar. 2018.

KORTHAGEN, F. A. J. Pedagogy of teacher education. In: LOUGHAN J.; HAMILTON, M. L. (org.). **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2016. p. 311-346. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0366-0_8. Acceso en el: 3 mar. 2018.

KORTHAGEN, F. A. J. *et al.* **Linking practice and theory**: the pedagogy of realistic teacher education. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

LOUGHAN, J. **Developing a pedagogy of teacher education**. London: Routledge, 2006.

MARCELO, C. (org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.

MASSCHELEIN, J. E-ducar la mirada: la necesidad de una pedagogía pobre. In: DUSSEL, I.; GUTIÉRREZ, D. (org.). **Educar la mirada**: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, 2006. p. 295-310.

MEIRIEU, P. **La opción de educar**. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro, 2001.

MUNBY, H.; RUSSELL, T. The authority of experience in learning to teach: Messages from a Physics Methods Class. **Journal of Teacher Education**, v. 45, n. 2, p. 86-95, 1994. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487194045002002>. Acceso en el: 10 mar. 2018. <https://doi.org/10.1177%2F0022487194045002002>

MURRAY, J. Beginning teacher educators: working in higher education and schools. In: LOUGHAN, J.; HAMILTON, M. L. (org.). **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2016. p. 35-70. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0369-1_2. Acceso en el: 3 mar. 2018. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_2

MURRAY, J. Teacher educators' constructions of professionalism: a case study. **Asia Pacific Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 1, p. 7-21, 2014. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866X.2013.870971>. Acceso en el: 10 mar. 2018. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.870971>

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. 2 / **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y CLACSO, 2010. (Narrativas, (Auto)Biografías y Educación, 2.) Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122032248/Memoria_docente.pdf. Acceso en el: 7 oct. 2018.

- PÉREZ GÓMEZ, A. Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 24, n. 2, p. 37-60, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>. Acceso en el: 4 jul. 2016.
- PIUSSI, A. M. Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. *In: LOMAS, C. (org.). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós. 1999. p. 43-67.
- QUILES-FERNÁNDEZ, E.; HIZMERI, J.; HORMAZÁBAL FAJARDO, R. Learning about Educational Research: a Community of Knowledge towards the Writing Developed during our Doctoral Work. **Qualitative Research in Education**, v. 7, n. 3, p. 241-264, 2018. Disponible en: <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/3482>. Acceso en el: 12 ene. 2019. <http://doi.org/10.17583/qre.2018.3482>
- RECALCATI, M. **La hora de clase: por una erótica de la enseñanza**. Barcelona: Anagrama, 2016.
- RICOEUR, P. **La memoria, la historia, el olvido**. Madrid: Editorial Trotta, 2010.
- RICOEUR, P. **Tiempo y narración**. México D.F.: Siglo XXI, 1995.
- SCHÖN, D. **El profesional reflexivo**. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.
- SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. **Defensa de la escuela**. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- SOUZA, E. C. Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. *In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y CLASO, 2010. p. 153-172. (Narrativas, (Auto) Biografías y Educación, 2.)
- TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.
- VAILLANT, D. Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 22, p. 185-206, 2013. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9329>. Acceso en el: 17 mar. 2018. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.
- VALENZUELA, J.; SEVILLA, A. **La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro**. 2015. Disponible en: http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015-docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf. Acceso en: nov. 2017.
- VAN MANEN, M. **El tacto en la enseñanza**. El significado de la sensibilidad pedagógico. Barcelona: Paidós, 1998.
- VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002143>. Acceso en el: 27 feb. 2018. <https://doi.org/10.3102%2F00346543054002143>

ZAMBRANO, M. **Filosofía y Educación**. Málaga: Ágora, 2007.

ZEICHNER, K. Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 24, n. 2, p. 123-149, 2010. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=27419198007>. Acceso en el: 4 jul. 2016.

SOBRE LOS AUTORES

JULIO HIZMERI FERNÁNDEZ es doctor en educación y sociedad por la Universidad de Barcelona (España). Profesor de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).

E-mail: jhizmeri@ucsc.cl

GLADYS CONTRERAS SANZANA es doctora en educación por la Universidad de Concepción (Chile). Profesora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).

E-mail: gcontreras@ucsc.cl

CAROLINA APARICIO MOLINA es doctora en educación y sociedad (teoría e historia de la educación) por la Universidad de Barcelona (España). Profesora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).

E-mail: caparicio@ucsc.cl

MAITE OTONDO BRICEÑO es doctoranda en ciencias de la educación por la Universidad de Sevilla (España). Profesora de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile).

E-mail: maite@ucsc.cl

JAVIER ESPINOZA SAN JUAN es mestrado en ciencias de la educación mención didáctica e innovación pedagógica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Profesor de la misma institución.

E-mail: javier.espinoza@ucsc.cl

Recibido en 18 de agosto de 2019

Aprobado en 12 de mayo de 2020