

Narrativas autobiográficas y (micro) prácticas en la formación inicial de docentes de Biología

Silvina Cordero¹ y Adriana Mengascini²

¹Fac.de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP – Calle 51 entre 124 y 125, Ensenada

²Dep. de Educación, UNLu, Rutas 5 y 7, Luján

¹silvina.cordero.protto@gmail.com; ²amengascini@gmail.com

Resumen

Presentamos en esta ponencia una caracterización de experiencias pedagógicas que hemos denominado (micro)prácticas y un análisis acerca de narrativas respecto de dichas experiencias como estrategias formativas. Para ello, recuperamos los sentimientos y los tipos de conocimientos profesionales (Shulman, 2005) expresados a través de dichas estrategias por estudiantes de la asignatura Prácticas Docentes, del Profesorado de Ciencias Biológicas (Universidad Nacional de Luján, Argentina). Las estrategias implementadas ofrecieron una vía de acceso al universo emocional, conceptual y experiencial de cada practicante, lo que contribuyó a desarrollar un acompañamiento más personalizado. Sirvieron como evaluación en proceso, al permitir analizar los aprendizajes que concretamente se logró integrar en las (micro)prácticas de los contenidos abordados en el desarrollo previo del curso. El ejercicio de narrarse habilitó a la emergencia de aspectos de la práctica docente habitualmente silenciados en los escritos estudiantiles: temores, preocupaciones, incertidumbres, satisfacciones, puestos en juego en la trama vincular de la clase. Los y las practicantes supieron analizar y analizarse y, a partir de todo esto, construir conocimientos contextualizados que les permitieron proyectarse como docentes.

Palabras clave: Formación docente inicial, (micro) prácticas, Narrativas, Biología.

Introducción

La formación de los y las docentes constituye un campo de investigación e intervención con gran desarrollo en los últimos años. Según Sancho et al., (2012: 154) *Aprender a ser docente, es decir la construcción de unos referentes de identidad profesional, se configura como un desarrollo dinámico construido a través de la reflexividad [...]. Esto supone un proceso de narración sobre y desde el sí mismo que se construye y reconstruye en el propio proceso de autoría del propio sujeto. Implicando, por lo tanto, un proceso de creación y empoderamiento. Otra postura sobre el mismo objeto plantean De Aguiar Isaia, Moreira da Rocha y Pires Vargas (2010: 6): Entendemos el aprendizaje de la docencia como un proceso simultáneo de desarrollo de las múltiples posibilidades de los profesores como personas, instauradas a partir de un ambiente [interior y exterior] y de permanentes avances como sujetos que se auto-realizan a lo largo de la vida. Para superar el reduccionismo, necesitamos comprender ese continuo de experienciación-expresión que se establece desde el inicio, pasando por los primeros*

años en la profesión y conduciendo el desarrollo, recorrido éste que no sólo optimiza competencias y habilidades, como rediseña el perfil profesional permanentemente ante el enfrentamiento de los desafíos cotidianos (traducción nuestra).

Los teóricos del campo consideran que las cualidades inherentes al oficio de la enseñanza se van obteniendo desde la vivencia de la propia experiencia educativa, la formación inicial y, luego, a través de las oportunidades que provee el ejercicio profesional. Los análisis realizados han producido conocimiento tanto respecto de la formación inicial, de las trayectorias previas que constituyen la biografía modeladora, cuanto de la socialización profesional.

Ubicamos nuestro estudio dentro del campo de investigación en/sobre la formación docente inicial. Específicamente, el objetivo de esta ponencia es presentar una caracterización de experiencias pedagógicas que hemos denominado (micro)prácticas y un análisis acerca de narrativas respecto de dichas experiencias como estrategias formativas. Para ello, recuperamos los sentimientos y los tipos de conocimientos profesionales (Shulman, 2005) expresados a través de dichas estrategias por estudiantes de la asignatura Prácticas Docentes, del Profesorado de Ciencias Biológicas (Universidad Nacional de Luján, Argentina). Este análisis se enmarca en el *Proyecto Prácticas innovadoras, saberes y representaciones en Educación en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud (CNAS): Análisis en procesos de formación docente y otros ámbitos educativos* (SPU-UNLP, 2018-2019), una de cuyas líneas apunta específicamente al análisis de prácticas y procesos de formación docente inicial y en ejercicio en CNAS.

Referentes Teóricos

Entre las estrategias posibles para la investigación en formación docente se encuentra la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Suárez (2011: 401-402) considera que se trata de *una estrategia de indagación pedagógica que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni nombrado [...] el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias y saberes pedagógicos contados a través de la palabra de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una tentativa por reconstruir críticamente el currículum escolar, un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes, y una propuesta político pedagógica para la movilización de maestros y profesores en el campo educativo. Al estimular procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógicas de las propias experiencias escolares de los docentes, se espera no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de recreación de saberes que signifiquen una contribución para el cambio de las prácticas pedagógicas de la escuela.* De acuerdo con este autor, la documentación narrativa abre el campo de la crítica pedagógica y de la producción de conocimientos educativos, genera oportunidades para interpretaciones alternativas y dispara nuevas formas de nombrar e intervenir en la escuela.

Una de las posibilidades de las investigaciones sobre "las escrituras de sí" focaliza en el acto de narrar como un dispositivo de formación. En ese sentido, podemos investigar las actividades autorreflexivas y sus repercusiones en los procesos de formación e inserción en la vida profesional. Acordamos con Nóvoa (2002: 27) en que al reflexionar y escribir sobre sus vidas, los y las docentes enfrentan el dilema de "*reconstruir el conocimiento profesional a partir de una reflexión práctica y deliberada*", y necesitan "*saber analizar y [...] analizarse*". Eso porque el conocimiento profesional consiste no sólo en un "conjunto de saberes y de competencias", sino también en "*su movilización en una determinada acción educativa*", que exige un "*análisis interpretativo de los hechos en el contexto de su acontecer y en la ecología de sus relaciones*" (Nóvoa, 2002: 41. Traducción nuestra). Esta perspectiva parte de valorar la palabra de los protagonistas sobre la acción educativa, en oposición al énfasis dado al carácter técnico de la enseñanza y a la manera fragmentada de tratar la relación del sujeto con los saberes y consigo mismo, adoptados por los abordajes habituales.

A fin de reconstruir el saber profesional docente, acudimos a Shulman (2005), quien propone una categorización de los conocimientos que sustentan la tarea de enseñar: conocimiento del contenido; conocimiento pedagógico general; conocimiento curricular; conocimiento pedagógico del contenido; conocimiento de los/as alumnos/as y de sus características; conocimiento de los contextos educativos; y conocimiento de los fines educativos, propósitos y valores.

En el caso de nuestro estudio, una de las categorías de especial interés que menciona ese autor es la de conocimiento pedagógico del contenido -traducido a veces como conocimiento didáctico del contenido-, el cual *representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza* (Shulman, 2005: 11).

Contexto Y Metodología

Uno de los propósitos centrales de la asignatura contexto de este análisis es que los y las estudiantes incorporen en su práctica profesional la reflexión como herramienta metacognitiva. Con tal fin, se decidió incluir, entre otras estrategias formativas, la planificación y realización grupal de "(micro)prácticas docentes" y la elaboración individual de narraciones a partir de esas experiencias. El recorrido teórico previo en la asignatura pasó por reflexionar acerca de las imágenes de científico/a y de estudiante, analizar situaciones educativas y estructuras de planificaciones de clases y cursos, a partir de bibliografía diversa. También se habían observado clases en escuelas secundarias, analizándolas a la luz de los marcos teóricos trabajados. Se propuso entonces la realización grupal de una (micro)práctica (o práctica de "ensayo"), sin intervención correctiva del equipo formador ni previamente, ni durante su desarrollo. El supuesto que guió esta decisión fue que es fundamental partir de lo que cada quien ya sabe y sabe hacer, para luego ponerlo en tensión al reflexionar sobre sus potencialidades y límites. Al planificar y poner en práctica clases por primera vez los y las practicantes debían acudir fundamentalmente a sus saberes idiosincráticamente construidos a partir de sus biografías formativas, tanto de manera experiencial como teórica. Dichos

saberes y los sentimientos suscitados por la vivencia de estas experiencias emergieron entrelazados en las narraciones elaboradas por los y las practicantes.

Para esta comunicación se analizaron las nueve narrativas producidas a posteriori de las microprácticas en 2017, desarrolladas por tres grupos de practicantes. La consigna dada para la elaboración de las narrativas fue construir un relato individual que recuperara la experiencia personal en las diferentes etapas de la micropráctica (preactiva, activa y posactiva). La lectura flotante y relectura de las narraciones permitió: 1) reconstruir las tres experiencias llevadas a cabo por los grupos de prácticas; identificar las expresiones vinculadas a emociones; e inferir los diversos tipos de saberes puestos en juego. A fin de mostrar la frecuencia de aparición de cada emoción en los relatos se construyeron "nubes de palabras", por grupo, con la aplicación Wordart.com. Para el análisis de las categorías de conocimiento profesional se identificaron en cada narrativa los saberes subyacentes a las expresiones utilizadas y se compararon entre los diversos sujetos y grupos.

Resultados

A fin de obtener una imagen sintética de las experiencias que sustentaron las narraciones, presentamos en la Tabla 1 las características de las tres microprácticas desarrolladas por nueve cursantes:

Grupo	Tema	Contexto	Estrategias
1	Alimentación/ Nutrición	Centro Educativo de Nivel Secundario para Jóvenes y Adultos	1) Primer acercamiento a las y los estudiantes y presentación expositiva de la propuesta de clase; 2) Actividades de observación, clasificación y discusión diferenciadas y simultáneas en tres "estaciones", cada una bajo la coordinación de un/a practicante y abordando una dimensión de la temática (biológica, química y socio-cultural) a ser recorridos por subgrupos de estudiantes; 3) Cierre y puesta en común de todo lo observado y trabajado.
2	Organismos unicelulares y pluricelulares y Microorganismos	2º año de Escuela de Educación Técnica	1) Exposición teórica con una actividad abierta de reconocimiento e identificación de diferentes tipos de organismos a partir de imágenes fotográficas; 2) Observación al microscopio de microorganismos en muestra de agua.
3	Enzimas	4º año de Escuela de Educación Secundaria	1) Exposición teórica; 2) Realización de experiencia de laboratorio para la detección de presencia de enzimas en tejidos animales y vegetales; 3) Presentación y discusión de un trabajo de investigación relacionado con el tema (efectos nocivos del glifosato sobre una enzima de los mamíferos).

Tabla 1. Características generales de las (micro)prácticas desarrolladas por los grupos.

El Grupo 1 estaba conformado por dos estudiantes con escasa experiencia docente (aunque suficiente para sentirse respaldadas), por haber dado clases en espacios educativos para jóvenes y adultos, y un estudiante que estaba comenzando a colaborar en docencia universitaria. El Grupo 2 eran tres estudiantes sin ninguna experiencia de docencia previa. El Grupo 3 estaba integrado por estudiantes que ya se habían iniciado en el ejercicio de la docencia, e incluía a la profesora a cargo del curso donde se realizó la práctica. Las situaciones y sentimientos que atravesaron las microprácticas estuvieron muy vinculados a estas características de los grupos. Las siguientes nubes de palabras recuperan y reflejan la frecuencia de utilización de términos en sus narraciones que expresaron las emociones vivenciadas antes, durante y después de la experiencia:



En la nube del grupo 1 aparece la ansiedad frente a los diversos factores a considerar en la práctica como una emoción prevalente, aunque es notable que sentimientos como la seguridad, la tranquilidad y la confianza emergieran como emociones de peso también, principalmente asociadas en las narraciones al hecho de que dos de las participantes poseían cierta experiencia docente y existía un buen vínculo entre integrantes del grupo.

En la nube correspondiente al Grupo 2 se evidencian de manera muy contundente las emociones negativas suscitadas por la novedad de la situación, las dificultades para elegir el tema y pensar la planificación de la clase, el desconocimiento de las y los estudiantes y del contexto institucional de realización. Las emociones positivas, menos frecuentes, se manifestaron al narrar momentos específicos en los que las practicantes se sintieron aliviadas por haber logrado concretar su proyecto, encontraron apoyos, situaciones más familiares o características institucionales de su agrado. También emergieron al expresar su convicción respecto a la elección profesional.

El Grupo 3 manifestó en sus narraciones emociones tanto positivas como negativas, tranquilidad e inquietud fueron sentimientos que aparecieron casi con el mismo énfasis. Este grupo fue además menos expresivo que los dos anteriores, sus narraciones centralmente se destinaron a reconstruir los hechos y acciones desarrollados y a presentar un balance de la experiencia desde el punto de vista grupal.

La Tabla 2 resume las categorías de conocimiento profesional puestos en juego por los y las practicantes, ya fueran mencionados señalando su utilización (indicado con una X) o señalando su falta (indicado con 0):

Categorías de conocimientos	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		
	Jo	Iv	In	Mi	Gu	Ma	Le	Ma	Ca
Conocimiento del contenido	X			X	X	X	X	X	
Conocimiento pedagógico general	X	X	X	X	X	0	X	X	
Conocimiento curricular	X			X	X		X		
Conocimiento pedagógico del contenido			X	X		X	X	X	X
Conocimiento de los/as alumnos/as	0	X	0	0	0		X	X	X
Conocimiento de los contextos educativos		X		0		0	X		X
Conocimiento de los fines, propósitos y valores						X			

Tabla 2. Categorías de conocimientos profesionales emergentes en cada narración

Ejemplificamos a continuación los tipos de enunciaciones que consideramos expresión de cada categoría de conocimiento.

Conocimiento pedagógico general (enuncia falta): *Estaba conforme con lo que habíamos logrado aunque sentía fuertemente la falta de herramientas pedagógicas* (Ma)

Conocimiento del contexto (enuncia falta): *Quería que llegara ese día ya, quería conocer el establecimiento, el aula, el laboratorio y a los y las estudiantes* (Mi)

Conocimiento curricular: *A la hora de escoger un tema, sólo bastó con ver el curriculum escolar de biología para el CENS. Vimos que estaba en el temario Nutrición y no tuvimos problemas en elegirlo* (Jo)

Conocimiento pedagógico del contenido: *Una de las inquietudes que se me presentó de manera temprana fue la de que si los/las estudiantes estarían en condiciones de realizar la práctica de manera provechosa. Esto representaba que estuvieran en condiciones de interpretar lo que en el laboratorio se intentaría ejemplificar, por ser el contenido difícil de incorporar si los/las estudiantes no contaban con conocimientos previos adecuados para la comprensión del tema en cuestión* (Le)

Conocimiento de los/as alumnos/as: *Me sentía a gusto con el tema y el curso al que íbamos (primer año del CENS 451). Parte de esa confianza supongo se debió a mis experiencias en el FinEs y a que no era la primera vez que iba a estar con personas mayores de dieciocho años* (Iv)

Conocimiento de los fines educativos, propósitos y valores: *Igualmente está buenísimo ponerse a pensar en esa instancia porque de una u otra forma te lleva a pensar en por qué estás dando eso a los y las estudiantes, para qué les va a servir, qué sentido tiene que sepan lo que les vas a dar* (Ma)

Las narraciones dan cuenta de la utilización de conocimientos pedagógicos generales, tales como el manejo de los tiempos, la importancia de prever recursos y tareas, el valor de la planificación, formas de organizar las clases, entre otros. También se expresan

conocimientos pedagógicos respecto de los contenidos específicamente tratados, por ejemplo con relación a la organización y secuenciación de un determinado tema, los conocimientos previos necesarios para su comprensión, las diversas posibilidades de abordaje (teóricas o experimentales), etc. Respecto del conocimiento de los y las estudiantes, fue notable la cantidad de menciones, ya que varias de las practicantes manifestaron su preocupación por desconocerlos o la tranquilidad lograda por manejar este aspecto. Esta preocupación se relacionaría con la importancia atribuida por los y las practicantes tanto en la experiencia, como en su narración, a las tramas vinculares y su incidencia en el ejercicio de la tarea docente. En cuanto al conocimiento de los fines propósitos y educativos, sólo el caso citado más arriba evidencia la preocupación por este aspecto de la práctica, siendo la finalidad de las experiencias desarrolladas la cuestión menos revisada a través de las narraciones.

Otro aspecto emergente del análisis de las narraciones se relaciona con reflexiones expresadas por los y las residentes sobre la propia formación y su futuro rol docente. Así, el trabajo de revisar la práctica habilitó una mirada diferente sobre la misma: *... el trabajo de análisis me haría pensar en la fuerza de las estructuras (la experiencia de laboratorio que planteamos para evidenciar la actividad de la enzima catalasa era muy tradicionalista por cómo fue abordada) y lo difícil que es salir de ellas* (Ma). Este cuestionamiento a los abordajes tradicionales en ciencias también se menciona en una de las narraciones de otro grupo sobre su propia clase: *...transmitimos el conocimiento de la forma impuesta, tradicional, 'como lo hacen todos' y ése es un punto para mí muy importante porque, dada la devolución, comprendí que no es así como yo quiero trabajar el día de mañana* (Mi).

La propuesta de construir narraciones sobre su práctica habilitó asimismo una mirada reflexiva sobre su trabajo grupal: *Ahora pienso que a lo mejor nos faltó [...] acompañarnos en la tarea de pensar cómo presentar la clase en nuestros momentos individuales. Si hubiéramos contemplado y discutido esto durante la planificación, seguramente, además de enriquecer la práctica individual, nos habría aportado mayor seguridad* (Ma).

Finalmente, aparecen expresiones que recuperaron la intencionalidad planteada por el equipo formador para la micropráctica: *La realización de la planificación y de la práctica [...] nos dio lugar para el error, y no porque el error sea malo en sí, sino porque éste te lleva a aprender, y no querer volverlos a cometer, mostrándonos nuestras verdaderas fortalezas y debilidades* (Mi).

Reflexiones Finales

¿Qué aportaron las (micro)prácticas y narraciones utilizadas como estrategias formativas?

Por un lado, a los y las practicantes les aportaron vivencias, aprendizajes contextualizados, materiales para y espacios de reflexión, permitieron expresar saberes construidos y a construir.

Por otro lado, estas experiencias y narraciones permitieron la manifestación, en toda su complejidad y conflictividad, de los aspectos más humanos, de todos los sentimientos,

saberes, ignorancias, dudas y dificultades que aparecen alrededor de la iniciación en el oficio de enseñar.

Luego, permitieron detectar el valor dado a la observación y demostración de experiencias en las microprácticas desarrolladas, lo cual podría vincularse con sus historias formativas, específicamente a nivel universitario. Ello da cuenta del peso de las biografías educativas en la elección de estrategias y recursos al iniciarse como docentes.

Asimismo, como equipo formador, nos ofrecieron una vía de acceso al universo emocional, conceptual y experiencial de cada practicante. Ello contribuyó a desarrollar un acompañamiento más personalizado, luego de este primer ensayo, en su desempeño como practicantes a cargo de un curso.

La estrategia también sirvió como evaluación en proceso, al permitir analizar qué aprendizajes se integraron concretamente de los contenidos abordados en el desarrollo anterior del curso.

Finalmente, el ejercicio de narrarse habilitó a la emergencia de aspectos de la práctica docente habitualmente silenciados en los escritos (aunque sí "hablados" entre pares): los temores, preocupaciones, incertidumbres, satisfacciones, puestos en juego en la trama vincular de la clase. Los y las practicantes supieron analizar y analizarse y, a partir de todo esto, construir conocimientos contextualizados que les posibilitaron proyectarse como docentes.

Referencias Bibliográficas

- De Aguiar Isaia, S. M.; Moreira da Rocha Maciel, A. e Pires Vargas Bolzan, D. (2010). Educação Superior: a entrada na docência universitária. Atas Eletrônicas da 33º Reuniao Anual da ANPEd. GT08. (1-16). Recuperado de:<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt08>
- Nóvoa, A. (2002) Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa. En Rivas, J. I.; Hernández, F.; Sancho, J. M.; Núñez, C. (2012). Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia (153-160). Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>.
- Sancho, J.; Hernández, F.; Larraín, V. y Montané Sancho, A. (2012). La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento.
- Suárez, D. (2011) Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27 (1), 387-416.