

# Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades

Laura PAÑAGUA  
Diego MARTÍN-ALONSO  
Nieves BLANCO

## Datos de contacto:

Laura Pañagua  
Universidad de Málaga  
laurapani76@uma.es

Diego Martín-Alonso  
Universidad de Málaga  
diegomartin@uma.es

Nieves Blanco  
Universidad de Málaga  
nblanco@uma.es

## **RESUMEN**

En este artículo se presenta una propuesta formativa que pretende favorecer la construcción de saberes experienciales a través de procesos en los que la reflexión y la escritura se configuran como elementos esenciales. Se trata de una investigación centrada en analizar, describir y comprender en profundidad el proceso formativo durante las prácticas, el acompañamiento pedagógico y los recursos narrativos utilizados. Metodológicamente se ha configurado como un estudio de caso utilizando como instrumentos la observación, la entrevista y el análisis de documentos. Los resultados y su discusión señalan la potencialidad de la escritura reflexiva para movilizar la experiencia y las concepciones de los estudiantes, generando consciencia sobre sus ideas pedagógicas, así como sobre las cualidades y la complejidad del oficio educativo. Esta cuestión será fundamental para orientar el sentido de las acciones y las decisiones propias, es decir, para desarrollar saberes vinculados a su experiencia. Se constata también la necesidad de hacer propia la escritura, centrar la mirada en vivencias concretas y en lo que eso da a pensar sobre cuestiones pedagógicas, así como una mediación continuada y orientada preguntarse sobre el sentido de lo que se vive.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial; Practicum; Saberes experienciales; Escritura reflexiva; Relatos de experiencia.

## ***Reflective writing and development of experiential knowledge: tensions and possibilities***

### **ABSTRACT**

This article presents a training proposal that aims to promote the construction of experiential knowledge through processes in which reflection and writing are configured as essential elements. This is a research focused on analyzing, describing and understanding the training process during the practices, the pedagogical accompaniment and the narrative resources analyzed. Methodologically it has been configured as a case study using instruments such as observation, interview and document analysis. The results and their discussion point to the potential of reflective writing to mobilize students' experience and conceptions, raising awareness about their pedagogical ideas, as well as the qualities and complexity of the educational profession. This point will be essential to guide the sense of the actions and their own decisions, that is to say, to develop knowledge linked to their experience. The results also point the need to focus on specific experiences and on what they invite to think in relation with pedagogical issues, as well as a continuous mediation and oriented to the question about the meaning of lived experience.

**KEYWORDS:** Teacher education; Practicum; Experiential knowledge; Reflective writing; Stories of experience.

### ***Introducción***

Este artículo se encuadra en nuestro interés por transformar la formación inicial del profesorado (en el marco del proyecto EDU2016-77576-P AEI/FEDER, UE), tomando en consideración la naturaleza y complejidad epistémica de los saberes que demanda el oficio docente. Esto lo abordamos desde la noción de saber de la experiencia, que remite

a un modo, siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa, siempre atravesada por la cuestión de la alteridad. No es tanto un saber que se transmite, sino que es necesario ayudar a elaborar y a contar con él como bagaje y disposición fundamental en la tarea educativa (Contreras, 2013, p.125).

Desde este marco, el propósito de este texto es ahondar en modos de formación que posibiliten el desarrollo de saberes experienciales. Para ello hemos acompañado a seis estudiantes del grado de Educación Primaria, en sus tres periodos del practicum, realizados bajo la coordinación de una profesora (Nieves Blanco). Las tareas que debían hacer se orientaron a explorar en sus biografías, en las experiencias vividas y en las huellas que

les han dejado, invitándoles a reconocer en las situaciones vividas en las aulas las cualidades pedagógicas que conectan con su ser y con sus propios principios y deseos acerca de lo educativo (Arnaus, 2013; Blanco y Sierra, 2013) La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (28), 1-16). Lo hicieron, principalmente, escribiendo relatos de aula y el diario de prácticas; y desde un enfoque que entiende la formación como un proceso de indagación narrativa, donde lo que se vive en los centros de prácticas va cobrando un sentido en la propia historia personal cuando es atravesado por una escritura reflexiva que busca convertir los acontecimientos vividos en experiencias.

Al tiempo que se han desarrollado los periodos de prácticas, otros investigadores (Laura Pañagua y David Martín), han seguido el proceso vivido por el alumnado, analizando el modo en que tratamos de posibilitar la elaboración de sus saberes docentes y las dificultades que encontraron en ese recorrido.

## **Marco teórico**

### *Saberes del oficio docente*

El oficio docente es relacional (Piussi y Mañeru, 2006), es decir, busca hacer posible la relación docente-estudiante con el propósito de que esta fructifique y posibilite el crecimiento del alumnado. El encuentro educativo se produce siempre entre dos personas singulares, en un contexto inédito e imprevisible. Por ello, los conocimientos disponibles en las disciplinas pedagógicas son necesarios para orientar nuestras decisiones pero nunca suficientes para decidir qué hacer (Van Manen, 2015). Es necesario un saber personal que oriente en la toma de decisiones ante lo imprevisto e imprevisible del encuentro con el otro.

Desde este enfoque, existe un amplio consenso en reconocer que los saberes profesionales que los maestros y las maestras requieren para llevar a cabo sus funciones, están vinculados a la práctica e implican a la totalidad de la persona. A estos saberes profesionales se los ha nombrado de diferentes maneras: saber de la experiencia (Contreras, 2011), conocimiento práctico personal (Connelly y Clandinin, 1998), conocimiento práctico (Van Manen, 2015) o sabiduría pedagógica (Biesta, 2017). Aunque estos estudios presentan ciertas diferencias, todos apuntan a un lugar común: el saber que requiere el oficio docente

es siempre un saber de la alteridad, un saber que acepta la sorpresa del otro, de la otra, de lo otro del mundo, y que se interroga por sus necesidades y sentidos y por lo adecuado de la relación. Pero es un saber que no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro (Contreras, 2013, p.130).

En tanto que surge al cuestionarse por uno mismo en relación con el otro, el saber de la experiencia nace de aquellas situaciones que dejan

huella, transita la reflexión y la pregunta permanente y persigue la atribución de sentido y significado sobre aquello que se vive. Experiencia no es, por tanto, lo que acontece sino lo que nace del pensar y reflexionar sobre lo que se vive, dejando una resonancia en cada quién (Conle, 2003).

Resumiendo, entendemos que los saberes que demanda el oficio educativo requieren de un aprendizaje concebido como un proceso de creación y construcción de la propia subjetividad (Biesta, 2017), donde se cultiven modos personales de ser, estar, pensar y saber. De este modo, aquello que vivimos va creando un poso, no por acumulación de conocimientos, sino por la transformación que el pensar sobre la experiencia produce (Contreras y Pérez de Lara 2010).

### *Formación inicial del profesorado*

Teniendo como horizonte el desarrollo de saberes experienciales, lo que proponen diferentes estudios (Alliaud, 2015; Contreras, 2017; Suárez, 2015) es una formación docente que tenga como ejes las relaciones (con el alumnado y con el conocimiento), la reflexión y la búsqueda de sentido pedagógico. De este modo, los docentes pueden prepararse para habitar la complejidad del aula sin desentrañarla, avivando la experiencia en sí mismos y en su alumnado. Se trata de desplazar el sentido de la enseñanza como una práctica del actuar sobre el otro y del enseñar algo, hacia una dimensión en la que lo educativo pueda ser pensado como una práctica de relación y de enseñar para relacionarse con el legado cultural, procurando la vinculación con su propia experiencia y tomar así conciencia de sí mismos y de los fundamentos que sostienen las prácticas profesionales.

Lo que se plantea, entonces, es una formación en la que ir cultivando la disposición a construir saber a partir de lo que se vive, se piensa y se hace (Contreras, 2013) desde la reflexión sobre la acción en el momento que sucede y, también, de forma retrospectiva. No es esta una forma de buscar explicaciones acerca de los hechos, sino una disposición a identificar lo novedoso del acontecimiento y pensar en su sentido pedagógico.

La clave, señala Contreras (2010), se encuentra en establecer una relación viva entre las tradiciones de pensamiento (las teorías) y la experiencia viva de los estudiantes. En este sentido, la formación, como han señalado diversos autores (Khortagen et al, 2013; Loughran, 2011; Stenberg et al, 2014; Biesta, 2012), debería crear oportunidades que posibiliten explorar en sus biografías, en sus propios saberes encarnados y en las experiencias vividas, reconociendo las cualidades que conectan con su ser y con sus propios principios y deseos acerca de lo educativo.

Tradicionalmente, la formación inicial delega los aprendizajes vinculados a la experiencia y a la vida de las aulas a los períodos de prácticas o incluso al futuro desarrollo profesional. Así, las prácticas pueden convertirse en la única posibilidad para los estudiantes de establecer relación con los saberes experienciales durante toda su formación. En este contexto, Contreras (2013) propone que las prácticas

formativas pueden sacar a la luz aquellas experiencias que los estudiantes traen consigo, y ponerse así en relación con la realidad educativa.

El practicum se configura de esta manera como un espacio de formación donde las propias vivencias pueden transformarse en experiencia por la mediación que se produce en los espacios de los seminarios y las tareas propuestas para él (Sierra, Caparrós, Molina y Blanco, 2017). Aprender a través de la escritura: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52). A su vez, existe la posibilidad del encuentro con docentes que viven sus prácticas con sentido y que mantienen una disposición reflexiva hacia su experiencia.

### *La escritura en la formación docente*

A través de la narración construimos significado sobre lo que vivimos, haciendo pasaje de la vivencia a la experiencia (Van Manen, 2003) y favoreciendo el desarrollo de saberes experienciales. La palabra y la narración se convierten así en mediadores en la construcción de saberes experienciales al permitir la elaboración de un sentido de lo vivido.

En este sentido, la palabra escrita se presenta como un recurso que invita a pensar sobre uno mismo y construir ideas propias ancladas en lo vivido, en una experiencia íntima que da lugar al nacimiento de un universo subjetivo y personal (Contreras, 2011; Blezio, 2013) uniendo de manera única e irrepetible la vida a su sentido (Recalcati, 2016). La escritura constituye un medio fundamental para dar forma al pensamiento, para reconstruir lo vivido y comunicar algo de su cualidad. Siendo así, puede decirse que escribir sobre lo que nos sucede es una experiencia formativa, en la que los docentes en formación “ponen en tensión sus biografías, sus horizontes de expectativas, sus saberes disciplinares, sus representaciones acerca de la escuela y los sujetos que participan en ella, sus relaciones ante lo supuesto y lo actuado” (Blake, 2013, p. 33).

El tipo de escritura que los docentes necesitan para su propio desarrollo guarda poca relación con los escritos académicos (Carlino, 2005), que tienden a ser impersonales y teóricos. La escritura, para ser formativa, debe iniciar una indagación personal y reflexiva de uno mismo, poniendo en relación lo vivido con lo que se piensa respecto a eso. Es una escritura que permite situarse en una dimensión temporal, es decir, hablar siendo parte del relato; y que posibilite distanciarse de las propias ideas para que puedan ser revisadas y transformadas (Bombini y Labeur, 2013).

La escritura reflexiva no consiste, entonces, en contar lo que se observa o describir minuciosamente una escena, porque esta forma de escritura no implica a quien escribe. Para que la escritura sea formativa quien escribe debe asumir su subjetividad, sus concepciones y su participación en la experiencia. Tiene que sentirse un sujeto de la acción (Cifali, 2010).

### **Metodología**

## *Diseño y desarrollo de la investigación*

Hemos seguido a 6 estudiantes (4 chicas y 2 chicos) de la Universidad de Málaga del grado en Educación Primaria durante sus 3 periodos de prácticas. En concreto en este artículo nos centramos en la experiencia vivida en el practicum correspondiente al tercer curso (con 5 semanas de duración) y en las tareas de escrituras que debieron realizar: un diario de prácticas y la composición de relatos de aula.

Nuestros propósitos de investigación y en los que profundizamos en este texto son:

- a) Describir y comprender el contexto de relaciones y el proceso de acompañamiento docente que busca favorecer la reflexión y la emergencia de pensamiento pedagógico propio.
- b) Analizar los recursos narrativos utilizados para conectar con la experiencia de los estudiantes.
- c) Indagar en cómo los procesos de escritura reflexiva pueden favorecer el conocimiento de las propias concepciones educativas y el desarrollo de saberes experienciales.

Durante cada periodo de prácticas cada estudiante tiene asignado un tutor académico (docente de la universidad que le guía en las tareas a realizar en la asignatura y que les sigue a lo largo de toda la carrera) y un tutor profesional (maestra/o de la escuela en que se realizan las prácticas). Semanalmente se realizan seminarios (de entre dos y tres horas de duración) con la tutora académica para organizar y orientar el trabajo a realizar dentro y fuera de la escuela.

En concreto, con nuestro grupo de estudiantes hicimos énfasis en dos tareas de escritura (además de otras dinámicas encaminadas a promover la reflexión en las que profundizamos en el apartado de resultados):

- Diario de prácticas: elaborado en un espacio virtual de la universidad que permitía compartirlo con la tutora académica y el resto de compañeros. Se les plantea el diario como una herramienta descriptiva, siendo así un lugar para el registro de sucesos, pero también como un espacio para reflexionar sobre lo que acontece. De este modo la escritura termina poniendo al descubierto ideas, emociones y disposiciones personales en relación con las situaciones vividas en la escuela.
- Relatos de aula: cada semana debían elaborar dos textos que hemos llamado relatos de aula. La tarea consiste en escoger un acontecimiento que, por algún motivo, hubiera merecido su atención y describir lo sucedido para, posteriormente, pensar en su significado, en cómo pudieron haberlo vivido los participantes, qué preguntas les despierta y cómo puede ese suceso ayudar a comprender la complejidad y la naturaleza de la relación educativa. En la construcción de relatos se pretende que la mirada esté

centrada en buscar el sentido de lo que sucede, evitando juzgar o valorar lo que ha ocurrido.

### **Recogida y análisis de información**

Al ser los investigadores también parte de la propuesta formativa, este estudio de caso intrínseco (Stake, 1998) se enmarca en la modalidad de autoestudio (Vanassche & Kelchtermans, 2015). Desde este enfoque, Nieves Blanco ha asumido la responsabilidad de la docencia, mientras que los otros dos se han encargado de la recogida de información, que ha sido realizada a través de tres procedimientos:

- Observación y grabación en audio de los seminarios.
- Entrevistas abiertas, orientadas por los temas de interés de la investigación: a) la relación con la escritura de relatos y diarios; b) los seminarios y cada una de las actividades que se llevaron a cabo; c) la relación con el tutor profesional y la tutora académica.
- Análisis documental. A través de la lectura y análisis de los relatos y diarios elaborados por los estudiantes hemos podido acceder a sus vivencias y reflexiones. Estos documentos han permitido ahondar en los procesos de construcción de los propios saberes a través de la escritura, centrando la atención en las vivencias que tuvieron y en lo que ellas provocaron en cada estudiante.

Siguiendo con el planteamiento de Van Manen (2003) el análisis se llevó a cabo en tres niveles: a) aproximación holística, un acercamiento global a la información procurando captar significados generales; b) aproximación selectiva, llevando a cabo varias lecturas y aislando aquellas frases reveladoras de sentido; c) aproximación detallada a frases concretas y buscando el sentido subyacente en ellas.

### **Resultados**

Durante el practicum, la escritura ha sido el eje central a partir del cual hemos tratado de facilitar el desarrollo de saberes experienciales, haciendo que las prácticas constituyan un tiempo de formación profesional y construcción de saberes docentes.

Para ello, planteamos el diario de prácticas y los relatos de aula con el propósito de poner en juego la palabra escrita, invitando a la reflexión sobre los acontecimientos vividos en las escuelas. El desarrollo de estas tareas requiere que en los seminarios realicen actividades que provoquen una actitud reflexiva y crítica, así como una mediación concreta y con tacto por parte de la tutora académica. En lo que sigue, estructuramos los resultados del análisis en tres focos:

- a) La experiencia vivida a través de la escritura.
- b) La mediación realizada por la tutora académica.
- c) Las actividades llevadas a cabo en los seminarios, en tanto que allí se establecen espacios para la reflexión compartida.

### *La escritura reflexiva*

Dos cuestiones principales han condicionado la relación que el alumnado ha establecido con la escritura: el tiempo que requiere su elaboración y la concepción que tienen acerca del sentido de la escritura en relación al conocimiento pedagógico.

Durante las prácticas debieron dedicar un tiempo importante a la escritura de diarios, registrando lo que vivían en las escuelas. A su vez, dadas las demandas de la tarea, debían incluir su reflexión personal acerca de lo que iban registrando. Y ha resultado que la escritura de los diarios se ha visto condicionada por el tiempo del que disponían, dando prioridad al registro descriptivo de lo que sucedía en detrimento de la reflexión y profundización que a menudo queda relegada a un segundo plano.

Además, se ha hecho patente una concepción técnica de los saberes docentes que traían al llegar al practicum. Así, al comenzar las prácticas los estudiantes manifestaban vivir una desvinculación entre, por un lado, la universidad y los saberes constituidos, y por otro, la escuela y la práctica escolar. El propósito de nuestro enfoque formativo era precisamente romper esta dificultad que nos encontramos en la escritura, y cuestionar la concepción positivista que traían de la docencia y los saberes docentes.

De hecho, una idea arraigada en algunos de los estudiantes es que la formación inicial en general, y el momento de las prácticas en particular, deben proveerles de una serie de estrategias y un cúmulo de información práctica con la que contar para la futura práctica profesional. De esta forma, concebían el diario como una fuente de información a la que acudir cuando fuese necesario. Quizá por ello este recurso formativo adquiriese en ocasiones un significativo tono descriptivo:

“Si lo que ves en clase lo escribes, tienes un recurso para, en el futuro, consultarlo” (Fran).

Sin embargo, a pesar de estas cuestiones y dado que la demanda de la tarea implica reflexión, la escritura del diario les invitaba también a pensar sobre lo vivido, a hacerse preguntas, a reflexionar y hacer visibles sucesos que en un principio pasaron desapercibidos:

“En el diario vas reflexionando, te centras más. Por ejemplo, ves a una niña nerviosa y cuando te pones a escribir te preguntas ¿por qué? piensas en lo que ha pasado y por qué ha pasado” (Maria).

[El diario permite] “poder pensar luego en cosas que quizá en un primer momento no te han parecido significativas” (Jorge).

Así, la escritura fue posibilitando un cambio en la manera de abordar las situaciones que vivían en la escuela y la manera de pensarse en relación a ellas. Más concretamente, este proceso se ha visto reforzado por la escritura de relatos más que de los diarios, lo cual apunta a que la construcción de saberes experienciales, vinculados a la propia persona y su experiencia, requiere tiempo y calma para la reflexión.

Resumiendo, dos elementos han diferenciado la escritura de relatos de



aula respecto a la de los diarios:

1) Al tener que elaborar dos relatos por semana no necesitaron disponerse a escribir cada día después de la jornada escolar. Esto concedió cierta libertad para articular la escritura en un tiempo más distendido y acorde a su propia organización.

2) El relato implica centrarse solo en un acontecimiento y eso resta esa dimensión descriptiva o de registro de información que pueden tener los diarios. De este modo, el relato invita a pensar sobre un aspecto en concreto a partir de una escritura creativa y reflexiva, algo que induce más a pensarse a uno mismo en relación a lo sucedido que a contar el acontecimiento con precisión.

Es por estos motivos que los estudiantes han valorado más en su proceso la escritura de relatos de aula, adjudicándole posibilidades reflexivas y de aprendizaje, y prefiriéndolo al diario porque, dicen, les permite centrarse y profundizar:

“Los relatos ayudan más que los diarios porque permiten centrarse en cosas más importantes, te enseñan más, permiten pensar y hacerse preguntas, los relatos y pensar sobre los hechos posibilitan el ser más sensible a la realidad del otro, ponerse más en su lugar” (Sara).

De esta manera, la escritura de relatos ha adquirido diversos matices a lo largo del practicum, tanto en el contenido como en la profundidad y singularidad con la que abordan los temas. Dos cuestiones que se han abordado repetidamente han sido el rol docente y la relación educativa.

“Pedro es un hombre al que le gusta bromear y sacar a la luz la inocencia que poseen los pequeños. A pesar de que, en cada recreo, multitud de criaturas le ‘avasallan’, él resuelve rápidamente la situación con paciencia y tranquilidad. Habla a los alumnos con cariño y respeto, por eso es que le tienen tanto aprecio. Para Pedro, la biblioteca es un lugar del que no se puede prescindir en la escuela. Los niños y niñas necesitan un espacio en el que puedan estar tranquilos, lejos de ruidos y de presiones, lejos de deberes... es una zona de tiempo libre y de disfrute” (Sara).

“Desde un primer momento anima al niño a hacerlo bien. Creo que ayuda el hecho de ser consciente, antes de comenzar la clase, saber qué niño últimamente se está comportando de manera diferente y esto afecta negativamente en su ritmo de aprendizaje. ¿Qué mejor manera de ayudar que mandando mensajes positivos y de confianza? La realidad es que a todos nos gusta ver que confían en nosotros” (Jorge).

También han aparecido relatos que se preguntaban por las necesidades de la infancia. En este sentido las alumnas escribían:

“Suenan la sirena que pone fin al recreo; la profesora se me acerca y me pregunta. ¿Qué le pasa a Rubén? Estoy preocupada porque últimamente lo veo muy ausente. La pregunta a primera vista puede parecer simple, pero esas cinco palabras me hicieron pensar bastante. ¿Nos paramos a pensar en qué les pasa a los niños? Cada niño tiene un mundo de circunstancias detrás que orientan sus actos, pero ¿realmente pensamos qué hay detrás de estos actos?” (María).

“Cuando algún niño está constantemente llamando la atención de su profesor es porque necesita algo. ¿Pero el qué? ¿Qué les hace sentir bien a los alumnos? ¿Cuáles son sus intereses y necesidades?” (Carla).

Otras cuestiones que también han aparecido en la escritura de los relatos han sido: el sentido pedagógico de las vivencias y actividades del aula; la formación continua del profesorado; la responsabilidad del profesorado ante la cultura y la infancia; los exámenes y la calificación; la relación de autoridad; la relación con las familias; y la atención a la diversidad y las diferencias individuales.

En última instancia, detenerse a pensar en estos asuntos parece haberles movido a pensar que aprender a ser maestras/os requiere algo que va más allá de la adquisición de los saberes constituidos. Así, la reflexión que inicia la escritura termina invitándoles a cultivar sus propios modos de ser y estar junto a los niños y las niñas, algo que expresan con claridad en las memorias finales:

“Pienso que para transmitir algo primero hay que aprenderlo. No solo es importante aprender los contenidos curriculares que, como docentes, vamos a transmitir a nuestros alumnos. También es importante aprender cómo es cada alumno, conocer sus dificultades y necesidades, sus puntos fuertes y débiles, conocer cómo es su situación familiar” (Sara).

“Ahora mismo me encuentro dentro del camino [de llegar a ser maestra], sin duda largo y en el que me seguirán surgiendo una infinidad de dudas... Llegar a ser, porque aún no está acabado, y no creo que el camino se acabe... siempre tenemos algo que aprender y mejorar” (María).

### *La mediación*

La propuesta formativa ha requerido la mediación de la tutora académica entre las situaciones vividas en las escuelas y la escritura, fomentando una disposición de los estudiantes para ir ajustando la mirada, profundizando en cuestiones pedagógicas relevantes e indagando en sus

emociones y pensamientos. Su tarea se ha orientado, por tanto, a mediar en la búsqueda de vías para encajar las exigencias de la tarea de escritura con un modo de ser y estar reflexivo. En esta tarea de mediación se pueden distinguir dos espacios y momentos diferenciados: los seminarios y la plataforma virtual.

Por un lado, en los seminarios se fue conversando sobre las experiencias narradas por alguno de los estudiantes, invitando al grupo a reflexionar sobre ellas. De esta manera se facilitó el análisis compartido de cuestiones pedagógicas vinculadas a la experiencia vivida en los centros de prácticas. Se trata de una mediación orientada a:

- Seleccionar un acontecimiento que resulte significativo.
- El desarrollo de una escritura que pudiera permitirles repensar la vivencia conectándola con elementos de la propia historia y con cuestiones acerca de la naturaleza del oficio docente.
- La búsqueda de formas de narrar que dejen entrever los temas sobre los que ellos mismos fueron pensando al escribir los relatos, y permitiendo que al ir contando la historia surgiesen ideas y cuestiones sobre las que pensar.
- La naturaleza de las preguntas que los alumnos se fueron haciendo a partir del acontecimiento vivido, orientándolos a preguntarse por el fenómeno, alejando ideas cerradas o preconcebidas, y abriendo a la búsqueda del sentido que para cada quien puedan adoptar sus vivencias.

A su vez, la tutora realizó un seguimiento periódico del diario y de los relatos, continuando la mediación y relación con ellos a través de la plataforma virtual, realizando comentarios sobre lo que iban elaborando. Este trabajo se ha orientado a invitar a profundizar la reflexión proponiendo nuevos focos de atención y preguntas sobre el sentido y significado de lo vivido.

Las aportaciones que realizó a los estudiantes se dirigieron a: 1) realzar aspectos positivos que pudo observar en sus narraciones; 2) profundizar sobre los temas abordados y abrir nuevos focos sobre los que pensar, algo que hizo introduciendo sugerencias con un lenguaje cercano, afectuoso y de reconocimiento; 3) guiar la escritura hacia la reflexión, buscando una disposición de apertura a la experiencia, es decir, a la observación atenta y reflexiva.

“Procurad ponerles un título a los relatos porque eso ayuda a centrar la atención. También, cuidado que haya un único hilo sobre el que se va desarrollando el relato... y, sobre todo, algo que cueste mucho, que es cómo escribirlo para ayudar a pensar en torno a lo que puede sugerir. La clave quizá esté en narrar de tal forma que invite a pensar más que en darlo ya por concluido”.

“Muy interesantes los dos “momentos” que recoges, (muy bien

relatados), que muestran una mirada sensible hacia un hecho habitual en la escuela pero de grandes consecuencias para las niñas y los niños. Y las preguntas que te haces realmente son relevantes y muy bien planteadas”.

### *Los seminarios*

Durante cada seminario se realizaron actividades que pretendían continuar la dinámica de reflexión que la escritura había iniciado. Su propósito fue centrar la mirada en las concepciones sobre sí mismos, el oficio docente y la educación, así como proyectar expectativas, pensar en lo que cada uno tenía para aportar y hacia donde orientarse. En definitiva, se trataba de pensarse y proyectarse como docentes. Debido a la extensión de este texto, nos centramos aquí en exponer dos de las actividades realizadas: el trabajo con relatos de docentes y la “caja de compromisos”.

Los relatos utilizados en los seminarios [extraídos de Cárdenas (2015), Contreras (2017) y Punta (2013)] son de la misma naturaleza que los que la tutora propuso elaborar a los estudiantes. Son relatos de experiencias vividas por los autores, que ponen el foco en las relaciones que se establecen entre las personas y con el conocimiento, y que muestran como estos profesores se preguntan por el significado de sus actos o de lo que acontece. Lejos de brindar respuestas cerradas a cómo actuar en determinadas situaciones, estos textos abren preguntas y posibilidades interpretativas, transportando al lector a la experiencia narrada.

De forma general, el trabajo con estos textos se inicia con una lectura conjunta, a la que sigue una reflexión orientada a entablar un diálogo con el texto dejándose interpelar por las historias que se cuentan (y la forma en que se narran).

En este momento, posterior a la lectura, se buscaba una conversación con el texto y las preguntas que a cada quien le abría (Molina y Gómez, 2016). De este modo los relatos se convirtieron en experiencias atravesadas por los significados que le atribuyeron los estudiantes y la apropiación que hicieron de ellos en los seminarios. A modo de síntesis, podríamos identificar dos líneas en torno a las que han girado las conversaciones:

- Desde la propia historia y experiencia, se han puesto en el lugar de los protagonistas del relato, atribuyendo un sentido propio a lo que estos hacen y viven.
- Ya que el diálogo se entablaba en el marco concreto de la experiencia leída, han pensado y conversado acerca del oficio docente, abordando fenómenos educativos ligados a la vida del aula y cuestiones a las que los docentes deben dar respuesta cotidianamente

Por otro lado, con el propósito de generar un espacio y tiempo en el que pensarse en relación con la escuela, al finalizar el periodo de prácticas se propuso a los estudiantes recoger, en una caja que tuviese un significado

personal para ellos, seis objetos que simbolizasen aspectos de la imagen que tenían de sí mismos como docentes: tres que quisiesen cultivar y tres que desearan abandonar. Debieron, además, narrar el sentido de su elección para compartirla en el seminario, tanto verbalmente como por escrito.

La finalidad no es la creación de la caja, ni la selección de los objetos en sí mismos, sino que esta dinámica abriese un proceso de reflexión personal en torno a cómo se estaban viviendo en la escuela. De este modo se les invitaba a poner nombre a sus fortalezas y deseos, a sus temores e inseguridades, tomando conciencia de aquellas cuestiones personales con las que se sienten cómodos y las que les inquietan en su día a día en las aulas.

Pensaron delicada y profundamente el sentido de sus cajas, atribuyendo un sentido profundo a la elección profesional de la docencia. Entre lo que deseaban cultivar aparecían pensamientos y preocupaciones de una gran sensibilidad pedagógica, en muchos casos fruto de la experiencia que han tenido en su infancia como alumnas y durante las prácticas.

“Quiero observar y cultivar mi capacidad de adaptación, la capacidad de organizar el tiempo y el trabajo en red, con las familias, otros maestros” (Maria).

Esta actividad despertó gran interés, establecieron conversaciones, intercambiaron puntos de vista y compartieron diversas experiencias que se encontraban viviendo en los centros de prácticas y que les habían resultado significativas. Al finalizar, tanto en el seminario como en las entrevistas, los estudiantes señalaron que les permitió reflexionar sobre lo que quieren y buscan como docentes. Por ejemplo, cuando la profesora preguntó por qué creían que se había propuesto esta actividad respondieron:

“Porque tienes que saber bien lo que quieres, lo que buscas y lo que no buscas” (Maria).

[...] “para que reflexionáramos sobre lo que queremos como maestros” (Sara).

## **Discusión**

La palabra y la escritura han formado parte de todo el proceso de prácticas, convirtiéndose en un puente que ha permitido explorar tres lugares: el de la propia historia, el del conocimiento y el del otro (alumnado, docentes y familiares).

El diario es instrumento de indagación narrativa, donde analizar la realidad y reflexionar sobre la experiencia (Blanco, 2001) convirtiéndose en un medio para aprender a pensar pedagógicamente. Pero se corre el riesgo de desvirtuar su naturaleza cuando se concibe como un instrumento descriptivo para demostrar la presencia en el centro de prácticas, para ser calificado por el tutor académico o como un manual de información al que acudir cuando sea necesario. De este modo, en lugar de orientarse hacia la

reflexión y el desarrollo de saberes propios se vuelcan a cumplir con una tarea, que puede ser más o menos reflexiva, pero en la que se verá limitada la disposición necesaria para hacer del diario un instrumento narrativo.

Esta fue, precisamente, una de las tensiones que atravesó el diario durante el periodo de prácticas. Si bien fue evolucionando en el grado de reflexión y profundidad, en la elección de temas para registrar y desarrollar, no llegó a convertirse para los estudiantes en un diario narrativo y que mediase en la construcción de saberes. Esta dificultad ha surgido cuando se ha confundido el propósito de la tarea. Porque no se trata de escribir un diario, sino de habitar la experiencia a través de la palabra. Esto requiere una disposición a vivir la experiencia a través de la palabra escrita, el reconocimiento de que la construcción del saber no se materializa en la vivencia, en el estar ahí viendo o haciendo, sino en el pensar reflexivo que se reconoce como indispensable para el desarrollo de saberes propios (Mortari, 2012).

Es necesario dejar que lo que sucede nos interpele. Si la elección de los temas y la exposición del propio ser está guiada sólo por las exigencias de la tarea a realizar, se pierde la esencia pedagógica de la escritura del diario. Se trata, por tanto, de buscar una disposición de responsabilidad con respecto al conocimiento y a la construcción del saber propio, lo cual implica asumir riesgos y comprometerse con uno mismo y con el otro.

Aunque no ha sido una tarea sencilla, la escritura de relatos ha atravesado menos tensiones, quizá debido a que, como expresa Cifali (2010) estos seducen y captan la atención. Y es que los relatos se configuran como un espacio de indagación más libre y creativo, ya que centran la atención en una sola cuestión para profundizar en ella. Esto ha hecho posible que el alumnado haya percibido y expresado su potencial para pensar y pensarse.

La construcción de saberes de la experiencia, como una relación pensante con lo que se vive, requiere trabajar la subjetividad, retornar sobre sí mismo. Y puede verse favorecida por procesos reflexivos y narrativos donde se ponga en juego el propio ser, haciendo hincapié e impulsando las interpretaciones personales acerca de la experiencia. En este sentido, la escritura de diarios y relatos se ha convertido en una vía de innegable potencial, junto con las actividades desarrolladas en los seminarios, en las que se puso en juego la percepción que cada uno tiene de sí mismo, como una forma de repensar y reinterpretar la experiencia vivida y de proyectarse hacia el futuro. Actividades como “la caja de compromisos” o el trabajo con relatos de maestros y maestras permitieron pensar la complejidad de la vida del aula sin pretender teorizarla o interpretarla, y desde una concepción de los saberes docentes y su construcción vinculados a la experiencia.

Esta actividad brindó la oportunidad de apreciar todo aquello que se pone en juego cuando implicamos nuestra subjetividad y nuestro ser a disposición de la experiencia. Por un lado, ha permitido pensar en saberes,

conscientes o inconscientes, que atesoran de la experiencia vivida en su propia infancia y trayectoria escolar, teniendo la oportunidad de contrastarlos con conocimientos e información adquirida a lo largo de la carrera. Asimismo, pudieron imaginar y proyectar su trayectoria profesional desde la universidad y desde la experiencia que viven en el presente hacia sus prácticas docentes en sus futuras aulas. Simbolizarlo con objetos apoya la experiencia y la hace más potente y profunda, porque los objetos escogidos tienen un significado que va más allá de esta actividad y de la reflexión que hacen a partir de ella.

Actividades de estas características han posibilitado en los estudiantes el trabajo sobre sí mismos, tomando conciencia de las cualidades personales y de las maneras de ser y estar ante lo educativo.

## **Conclusión**

En la propuesta formativa que hemos presentado, el alumnado del grado de Primaria ha trabajado a través de la lectura y escritura de relatos que les han hecho preguntarse de manera fructífera por lo que viven, construyendo un saber vinculado a su propia experiencia. Hemos constatado que esta disposición en la que el alumnado se cuestiona a sí mismo y su propio saber solo es posible en un contexto relacional que brinde confianza y seguridad ante lo nuevo (y por ello desconocido), y donde, por tanto, la relación entre la tutora académica y los estudiantes es esencial (Blanco, Molina y López, 2015).

En esta línea, y dado que la educación es siempre una relación encarnada y viva (Blanco, 2006), para que los estudiantes puedan entablar una relación narrativa con la experiencia, permitiendo que los acontecimientos vividos les interpeleen y que puedan pensarlos desde sí mismos, es necesario que el profesor/a establezca una relación narrativa con lo que acontece, enseñando a los estudiantes un modo, el suyo propio, de ser docente.

En esta propuesta formativa la construcción de saberes experienciales se ha visto favorecida por las actividades desarrolladas, optando por aquellas que tienen sentido para los estudiantes y para los propósitos de la asignatura, en tanto que permitan pensarse cómo docentes. Entre estas tareas docentes destacamos dos, por su relevancia: 1) los seminarios, trabajando con relatos de otros docentes y entrando en relación con ellos para mostrar modos de estar ante la experiencia y formas de relacionarse con las historias; 2) la realización regular de devoluciones a la escritura de los diarios y los relatos de manera cuidadosa y respetuosa (Van Manen, 2003).

Concluyendo, lo que nos da a pensar el análisis de esta experiencia formativa es cómo el practicum puede constituirse como una oportunidad para desarrollar saberes docentes cuando se vincula lo vivido en las aulas con la historia personal del estudiante. En concreto, hemos propuesto acercarnos a ello a través de una escritura que mueva a un pensar reflexivo

(Mortari, 2012) y desde una disposición de apertura a la pregunta sobre la adecuación de lo que se hace y el sentido de lo que sucede (Biesta, 2017). Y esta escritura es posible cuando busca poner en juego la palabra adecuada y el silencio oportuno, abriendo preguntas que muevan hacia otros lugares desde los que mirar lo educativo. Algo que sólo es posible con una mediación exigente y flexible, que confía y tiene esperanza en el otro. Así la enseñanza se abre a vivir el encuentro educativo como una experiencia transformadora.

## Referencias

- Arnaus, R. (2013). La relación como práctica política en la formación inicial de educadoras y educadores sociales. *REIFOP*, 27 (3), 71-88.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza post-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta de formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 319-349.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Stern Education*, 3 (1), 8-21.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Blake, C. (2013). Tensiones en las prácticas de escrituras escolares. En V. Sardi (coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 33-55). La Plata: Universidad de La Plata.
- Blanco, N. et al. (2001). Escribir para comprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 58-61.
- Blanco, N. (2006) Saber para vivir. En Piussi, A.M. y Mañeru, A. (coords). *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Blanco, N.; Molina, D. y López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *REIFOP*, 29 (1), 61-76
- Blanco, N. y Sierra, J. E. (2013) La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (28), 1-16
- Blezio, C. (2013). Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria. *Educação*, 38 (1) 111-122.
- Bombini, G. & Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18 (1), 19-29.
- Cárdenas, H. (2015). *Diario de ruta: enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano*. Buenos Aires: Colihue.



- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay et al., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). México: FCE.
- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative curriculum. *Educational Researcher*, 32 (2), 3-15.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *RIFOP*, 68 (2), 61-81.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *REIFOP*, 27 (3), 125-136.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Khortagen, F. et al. (2013). *Teaching and learning from within*. Nueva York: Routledge.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37 (3), 279-291.
- Molina, D. y Gómez, D. (2016). Señales de vida en la universidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 68-70.
- Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching*, 18 (5), 1-21. Doi: 10.1080/13540602.2012.709729
- Piussi, A.M. & Mañeru, A. (coords). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Punta, T. (2013). *Señales de vida. Una bitácora de escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Barcelona. Anagrama.
- Sierra, J.E., Caparrós, E., Molina, M.D., & Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 35-52
- Stenberg, K. et al. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204-219.
- Suárez, D. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. *La*

red de documentación narrativa en Argentina. *Trayectoria. Práctica docente en educación artística*, 3, 1-13.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books

Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. California: Walnut Creek.

Vanassche & Keltermans, (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 508-528. Doi: 10.1080/00220272.2014.995712