



DOSSIÊ

NARRATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE. RE-CREANDO OTROS APRENDIZAJES

Anália E. LEITE MÉNDEZ

Universidad de Málaga

Málaga, España

aleite@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-5064-999X> 

José Ignacio RIVAS FLORES

Universidad de Málaga

Málaga, España

j_rivas@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-5571-2011> 

RESUMEN: Presentamos una reflexión crítica sobre la experiencia docente del trabajo con narrativas de experiencia escolar en la formación docente. Desde hace más de 20 años venimos trabajando esta perspectiva, como una forma de comprensión, diálogo, reconstrucción e interpelación de la experiencia escolar vivida para pensar y sentir una escuela y formación “otra”. El artículo se articula en torno a dos ejes: un recorrido onto-epistemológico que sustenta la experiencia, y el desarrollo metodológico y ético del trabajo docente con narrativas. Estas se plantean como una forma de acción que articula la docencia y la investigación. La finalidad principal es mostrar la base argumental de nuestra propuesta de formación docente, el desarrollo de la misma y por último, algunas preocupaciones y desafíos que nos interpelan.

PALABRAS CLAVE: Narrativas. Formación docente. Epistemologías emergentes. Política educativa.

NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RECRIANDO OUTRAS APRENDIZAGENS

RESUMO: Apresentamos uma reflexão crítica sobre a experiência docente de trabalhar com narrativas de experiência escolar na formação de professores. Há mais de 20 anos que trabalhamos esta perspectiva, como forma de compreensão, diálogo, reconstrução e problematização da experiência escolar vivida para pensar e sentir uma “outra” escola e formação. O artigo articula-se em torno de dois eixos: um percurso ontoepistemológico que sustenta a experiência e o desenvolvimento metodológico e ético do trabalho docente com narrativas. Estas são consideradas como uma forma de ação que articula ensino e pesquisa. O objetivo principal é mostrar a base argumentativa de nossa proposta de formação de professores, seu desenvolvimento e, por fim, algumas inquietações e desafios que nos desafiam.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Formação de professores. Epistemologias emergentes. Política educacional.

TEACHER NARRATIVES: RE-CREATING OTHER LEARNINGS

ABSTRACT: We present a critical reflection on the teaching experience of working with narratives of school experience in teacher training. We have been working with this perspective for more than 20 years, as a way of understanding, dialogue, reconstruction and interpellation of the lived school experience in order to think and feel a “different” school and training. The article is articulated around two axes: an onto-epistemological journey that sustains the experience, and the methodological and ethical development of teachers’ work with narratives. These are presented as a form of action that articulates teaching and research. The main purpose is to show the argumentative basis of our teacher training proposal, its development and, finally, some concerns and challenges that appeal to us.

KEYWORDS: Narratives. Teacher training. Emerging epistemologies. Educational policy.

INTRODUCCIÓN: DES-ANDANDO CAMINOS

El trabajo con narrativas desde y en la formación docente constituye un largo camino en el que estamos implicados por más de 20 años. Volviendo la vista atrás comprobamos que este trayecto se fue tejiendo desde la confluencia de ideas, principios, experiencias, inquietudes, frustraciones, búsquedas, teorías, resonancias y aprendizajes colectivos que se han ido construyendo y reconstruyendo desde la aportación de profesorado, alumnado y otras personas implicadas, que han participado en el mismo a lo largo de este tiempo (Cortés, Leite y Rivas, 2014; Leite, Cortes y Rivas, 2017; Leite y otros, 2020; Leite, 2005; Rivas y otros, 2010; Rivas, Leite y Cortes, 2014). A partir de una investigación sobre biografías profesionales docentes (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2005) se nos presenta el potencial formativo de trabajar con los relatos de experiencia, introduciéndolo en nuestra práctica de formación docente en el marco de las actividades de aprendizaje propuestas. En la medida que vamos entendiendo la narrativa y la biografía no solo como una metodología sino como un modo de entender el conocimiento y la construcción de la realidad, esta pasa a configurarse como el planteamiento epistemológico profundo que da sentido a nuestra práctica docente. Investigación y enseñanza son dos procesos isomórficos vinculados con un mismo hecho: la construcción de conocimiento que nos permita dar sentido a la realidad para intervenir en ella de cara a su mejora.

La formación docente siempre es un ámbito controvertido, sometido a un cuestionamiento continuo, que forma parte tanto de la controversia político partidista, como de la académica y conceptual. Tradicionalmente su eficacia es puesta en tela de juicio, como responsable, entre otras cosas, de la situación (mejor o peor) en la que se encuentran los sistemas educativos. Los procedimientos y metodologías que se ponen en juego están continuamente en cuestión, arrastrando tradiciones educativamente obsoletas, pero profundamente arraigadas en la cultura institucional (Imbernón, 2020). Igualmente es cuestionado por su escaso valor social y político, que afecta incluso a su prestigio académico y científico. En esta línea, son muchos los aspectos que podríamos someter a esta crítica dependiendo desde donde se mire, quien o quienes hablen, a quienes afecta o desde qué posición – alumnado, profesorado, familias, administración, sociedad en general, medios de comunicación, agencias de evaluación, etc.-.

Desde nuestra perspectiva creemos en la formación docente como una posibilidad de desarrollo tanto personal como colectivo, de construcción de ciudadanía y con un profundo carácter transformador, donde lo político atraviesa la experiencia, la vida, el conocimiento, el cuerpo, la acción y el deseo. Tradicionalmente la formación docente se ha construido desde un relato de lo prescriptivo y lo normativo, centrado en lo metodológico. En definitiva, la narrativa hegemónica vendría a ser: qué se debe hacer y cómo debe hacerse. Esto ha supuesto una configuración particular de la profesión docente que, por un lado, ha generado dependencia en relación con agentes externos y, por otro lado, le ha dado una fuerte impronta tecnocrática. Formado bajo estas premisas, el profesorado vive su profesión pendiente de las prescripciones administrativas y legales, de las regulaciones de los desarrolladores del currículum y de las propuestas, profusamente elaboradas, de los libros de texto. Hay una ausencia, por tanto, de un debate epistemológico acerca del sentido de la educación, el conocimiento y la sociedad, ontológico, acerca de los componentes relevantes del hecho educativo y metodológico, acerca del valor performativo de las actuaciones docentes.

Desde nuestra propuesta formativa intentamos romper estas premisas tomando como punto de partida los propios relatos del alumnado. Sus narrativas configuran la posibilidad de hablar y pensar en la formación desde una perspectiva alejada de la prescripción. Desde la experiencia vivida que los futuros o futuras docentes ponen en juego en estos relatos, se está poniendo en evidencia el aprendizaje de la profesión y de su sentido a lo largo de su escolarización. Este aprendizaje, en forma de conocimiento profesional sedimentado (Leite

Méndez, 2011, Rivas, 2018), se comparte, se revisa, se abre o cierra, dependiendo de adónde nos lleven los relatos de experiencia escolar. De esta forma se posibilita el debate crítico, abierto y democrático sobre el relato vivido de escuela, que nos permita su reconstrucción de cara a un cambio de modelo profesional en su futuro docente. La secuencia se corresponde con la que plantea Clandinin y Connelly (1996 y Clandinin, 2013) cuando hablan del paso del Vivir, al Contar, y de aquí al Re-Contar y por tanto al Re-Vivir. En definitiva, se trata de cambiar el relato de escuela con el que llegan los estudiantes, en un proceso de diálogo democrático que permita avanzar hacia un relato de transformación, desde un posicionamiento educativo, político, cultural, epistemológico y ético (Rivas, et al. 2020)

Estas primeras aproximaciones nos permiten acceder a la profundidad de cada experiencia que, en este contexto, ya no solo ha sido vivida sino que comienza a ser relatada, escuchada por otros y otras, contextualizada y re-contextualizada de forma compleja. Desde nuestro punto de vista esta experiencia narrada en este contexto constituye el conocimiento sedimentado del que parte cada alumna o alumno. Hablamos, por tanto, de un conocimiento complejo, holístico, sin fragmentar, que escapa de los modelos establecidos que se basan en fragmentar, en romper la realidad, orientándose a la comprensión y al aprendizaje (Morín, 1995). Los relatos del alumnado nos ponen frente al espejo de la realidad escolar pero también de la realidad que se crea y recrea desde el relato, desde el diálogo de relatos de los diferentes alumnos y alumnas y de otras creaciones que van más allá de lo imaginado porque no está previsto lo que cada uno y cada una contará ni tampoco lo que estos provocarán, despertarán y dispararán. Las historias nos permiten entrar en otros mundos (Bruner, 2003) en otras realidades diferentes a la propias, reconocer circunstancias y contextos, visibilizar lo que parece evidente para todos y todas, pero que cuando se puede contar y escuchar adquiere otra relevancia.

Desarrollamos a continuación dos ejes que nos permitan explicar el sentido de esta experiencia, tanto desde el sentido del conocimiento que se pone en juego como de su puesta en marcha como acción docente. Estos serían la dimensión epistemológica y ontológica y la dimensión metodológica y ética. Entendemos que esta forma de hacer no se trata solo de una estrategia de enseñanza, en un marco educativo convencional, sino que se están poniendo en juego aspectos relevantes de la comprensión del sujeto, de la educación, del conocimiento y de la sociedad.

COMPRIENDIENDO EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN. UNA ONTO-EPISTEMOLOGÍA PARA LA TRANSFORMACIÓN.

En los tiempos que corren, con una ideología hegemónica marcadamente tecnocrática, pensamos que es más necesario que nunca reivindicar la necesidad de buscar sentido a las prácticas que llevamos a cabo. Esto supone no pensar en términos de protocolos de actuación, donde parece que nos abocan las políticas en educación a nivel global, sino en los fundamentos que les dan sentido a esas prácticas. Fundamentos, en primera instancia, epistemológicos, pero también morales y éticos, políticos, sociales y antropológicos. Eliminar esta reflexión necesaria conduce a interpretar las propuestas educativas simplemente como un muestrario de posibilidades, del cual se elige la que se considera más oportuna en cada momento concreto. Desde nuestro punto de vista es necesario pensarlas más como dilemas, que comprometen nuestra actuación con una forma de ver, hacer y transformar el mundo en el que habitamos.

Esto nos sitúa en una posición alejada de los convencionalismos en los que actualmente se mueve el pensamiento educativo (pragmatista, positivista y utilitarista), y mucho más próxima a los postulados socio-constructivistas críticos, en la línea de lo planteado por Kincheloe (1998), Harré (1983), Bruner (2003), Wertsch, (1988) entre otros. Igualmente nos situamos en la línea de la "teoría de la experiencia" de Dewey (2010), la

apuesta por una epistemología “otra” del movimiento decolonial (Walsh, 2013) e interseccional (Hill y Bilge, 2019), y desde el punto de vista educativo, de la Pedagogía liberadora de Paulo Freire (2005) y la ética del cuidado de Carol Gilligan (2013).

Estos antecedentes nos llevan a pensar de una forma particular, junto con otros autores enmarcados en esta perspectiva (Conle, 2001; Bolívar, 2002; Clandinin, 2013; Cortés, et al., 2020), acerca de la construcción de conocimiento desde el punto de vista narrativo. Así, el conocimiento del mundo es el relato que tenemos del mismo, construido individual y colectivamente. El modo como narramos la realidad supone el modo como la comprendemos y, por tanto, como actuamos e intervenimos en ella. Conocimiento es acción, y es experiencia. Lo cual nos aleja del intelectualismo racionalista que interpreta la realidad como algo a descubrir que se sitúa más allá de los sujetos y la sociedad; por tanto, apunta a una falsa objetividad y una universalización negada continuamente por la interculturalidad.

El mundo, la realidad, es una construcción social que se elabora desde la acción de los sujetos que participamos de la misma. Construcción que tiene lugar desde la acción colectiva en la resolución de sus problemas básicos, a la que cada sujeto aporta su peculiar acción, fruto de su construcción biográfica (Harré, 1983, Arfuch, 2002). Plantea Morín (2022), que “todo conocimiento es una traducción seguida de una reconstrucción” (97). Esto es, representa el modo como interpretamos el mundo, en un contexto social, físico y cultural determinado, e implica una intervención en el mismo para su transformación.

Coincide en este sentido, con la perspectiva de Clandinin y Connelly (1995 y 2000) cuando nos remiten a la secuencia living and telling and re-telling and re-living (Huber, et al. (2013), la cual nos ofrece todo el potencial presente en la epistemología narrativa. De forma resumida, esta perspectiva plantea que no somos otra cosa sino historias, y que estás representan la posibilidad del ser humano de participar en su construcción.

En el ámbito educativo esta orientación tiene un potencial indudable, ya que incorpora, necesariamente, la capacidad de transformación, algo que debería ser inherente a cualquier planteamiento en educación. De hecho, podríamos plantear que la educación misma, cualquier actividad de formación, solo es, en tanto que ofrece la posibilidad de participar y modificar la realidad; la propia y la colectiva. Por tanto, hablar de una epistemología narrativa en educación supone hablar de un “relato acerca de la educación”, que supone, a su vez, “una forma de hacer”, rompiendo con la dualidad teoría y práctica, para pensarlas necesariamente como una misma cosa (Rivas, 2020).

Hay una ruptura con la epistemología positivista e ilustrada presente en la tradición educativa de la modernidad (Pineau, 2001). Desde este punto de vista, la educación supone un proceso de asimilación, por parte de los educandos, de una cultura instituida, generalmente vinculada con ámbitos de poder y de sistema económico. Desde la perspectiva narrativa que defendemos, entendemos que todo sujeto es portador de conocimiento, construido biográficamente a lo largo de su experiencia social, cultural, moral, política, etc. Conocimiento que pone en juego cuando accede a los escenarios educativos, desde el principio de su trayectoria.

La escuela, en este sentido, es un escenario nuevo de construcción de sentido, el cual se irá elaborando en relación con el tipo de experiencia que tenga en el mismo. Entendiendo que el aprendizaje siempre es situado, esta experiencia escolar puede representar un añadido más, con implicaciones casi exclusivamente en el contexto mismo en el que se ha originado, o bien, la posibilidad de ampliar los límites de comprensión de la realidad de su experiencia previa. En el primer sentido, se le ofrece un conocimiento dado, a priori, elaborado desde instancias ajenas a su propia realidad. El cual, sin duda, es capaz de incorporar, desde

las condiciones establecidas en el propio proceso de escolarización. En el segundo, al partir de la propia experiencia, el conocimiento que se construye supone complejizar el existente; por tanto, se le permite un nuevo relato con nuevas posibilidades.

En el terreno de la formación docente, esta perspectiva asume el relato de escuela con el que llega el alumnado, fruto de al menos 15 años de experiencia escolar. Su formación como futuros docentes consiste en construir un nuevo relato de escuela, a partir de este inicial, que les ofrezca las condiciones para el cambio, una vez accedan a la profesión docente. En definitiva, entendemos que la formación docente no es sino la transformación del relato de escuela a favor de uno más complejo, crítico y reflexivo que genere las condiciones para el cambio educativo necesario. Una formación academicista no cambia el conocimiento de la experiencia, sino que lo reproduce, en tanto que lo obvia, mientras que una formación desde el punto de vista narrativo necesariamente genera las posibilidades de cambio.

Podríamos desarrollar algunas características que definen, epistemológicamente, esta perspectiva que acabamos de desarrollar. De forma sintética podemos hablar, al menos de 5, que para nosotros definen esta posición y que ya han sido planteadas de una forma u otra en el desarrollo previo: el carácter socio-histórico de la experiencia, el conocimiento siempre está ligado a la acción, supone una crítica al orden establecido, reconoce la subjetividad como una proyección pública de la individualidad y entiende que la realidad es siempre una construcción colectiva.

Desde estas premisas epistemológicas afrontamos la explicación de cómo desarrollamos estos principios en nuestra práctica docente en el ámbito de los grados de formación de profesorado de primaria y secundaria, y el de pedagogía.

¿CÓMO TRABAJAMOS? ARTESANÍAS DE LA ESCRITURA Y EN LA ESCRITURA.

Como ya hemos indicado, desde hace más de 20 años venimos avanzando en el desarrollo de una práctica docente que ponga en funcionamiento los modos de entender la educación, el conocimiento y el aprendizaje, desde las bases anteriores. El sistema universitario actual, incluidos los estudios de educación en cualquiera de sus modalidades, si bien asume en el discurso pedagógico algunos o muchos de estos postulados, la cotidianidad de la vida académica transcurre por formatos convencionales, donde el eje es el desarrollo de una planificación, elaborada con meses de antelación, de acuerdo con las exigencias administrativas. Sin duda representa un reto poner en marcha un proyecto socio-constructivista en un escenario que mantiene, sostiene y legitima un modelo racionalista y positivista, donde lo que prima es la transmisión, la prescripción y la regulación.

En términos educativos, lo planteado anteriormente nos lleva a definir algunos puntos clave sobre los que plantear nuestro hacer docente. Por un lado, el convencimiento que el conocimiento solo se construye desde la experiencia. Por tanto, es importante generar posibilidades para que esta tenga lugar de una forma significativa en pro de un cambio de relato educativo. Pero también, esto nos lleva a pensar que partir de la experiencia vivida es el único modo de construir un conocimiento reflexivo que ponga en valor el conocimiento sedimental con el que nuestro alumnado llega a la universidad.

Por otro lado, consideramos que el aprendizaje tiene lugar en un contexto colectivo y que cada estudiante construye el suyo propio a partir de las interacciones con otros y otras. Entendemos, desde el socio-constructivismo,

que el aprendizaje primero es colectivo y luego se individualiza, en un proceso de apropiación personal, de acuerdo con la propia biografía, sus condiciones personales y las relaciones que establece.

Por último, destacamos la necesidad de que el estudiantado desarrolle prácticas autónomas, tanto desde la actividad cotidiana y la responsabilidad que supone, como desde las formas de expresión de su trabajo y sus progresos.

Lo que presentamos ahora es el resultado de un proceso en el que la reflexión colectiva, la devolución de nuestro alumnado, el compartir con otros y otras con intenciones similares, nos ha permitido ir avanzando, modificando, perfilando, evolucionando, en definitiva, a partir de una idea inicial de que los relatos de experiencia educativa eran relevantes para el aprendizaje de los y las futuras docentes. Se trata, pues, de una propuesta dinámica y siempre incompleta, reconstruyéndose cada año. Aportamos las líneas de actuación más estables a lo largo de este tiempo.

El trabajo con narrativas en el aula se inicia con los relatos del alumnado, los cuales se construyen sin unas pautas iniciales en cuanto a formato o estructura. Nos interesa que puedan pensar en su experiencia escolar, en su paso por la escuela, sin el sesgo que pueda suponer una orientación previa, y que a partir de esos recuerdos cuenten por escrito lo que decidan contar.

La metáfora del trabajo de una artesana o artesano es a lo que nos invita pensar cuando pensamos sobre este proceso. Una artesana o un artesano, sabe de su oficio, con saberes, conocimientos y experiencias que se han ido sedimentando a partir de la propia producción, en los momentos del hacer, en la acción. Esto nos parece que es lo que sucede con la escritura de las historias. Creemos que iniciar con un relato abierto, sin pautas que pueden condicionar, ayuda a pensar con libertad sobre lo vivido y no estar preocupados o preocupadas por el cómo deberían hacerlo. Lógica racionalista que sustenta el discurso educativo y que se intenta mover. Igualmente supone respetar el conocimiento elaborado durante su experiencia escolar, de acuerdo con su soberanía epistemológica. En este sentido, somos conscientes de que las tradiciones académicas que marcan los modos de hacer, pueden generar ciertas seguridades, pero también bloquean y condicionan los relatos (Rivas, Leite, Cortés, 2011).

En esta primera etapa, el alumnado manifiesta miedos, temores por no recordar, dudas sobre que contar, en qué etapa centrarse; también por quien o quienes leerán este relato. Estos sentimientos y sensaciones son muy importantes porque nos enfrentan con los sentidos y las significaciones de la experiencia. El alumnado siente que es importante lo que tiene para contar, pero también se cuestiona sobre qué contar. Se vive una tensión permanente y creadora al mismo tiempo. Es interesante mencionar la idea de Nussbaum (2005) sobre imaginación narrativa en este punto;

...el arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros con un interés mayor al de un turista casual, con un compromiso y entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunas la visibilidad. Nussbaum (2005, p.121).

Esto nos lleva a pensar sobre ¿qué valor tiene la experiencia como vida personal y colectiva para el conocimiento, para el aprendizaje y para el propio alumnado? ¿Por qué ese conocimiento que nace de la experiencia vivida se vive con tensión y en tensión? El alumnado la vive con cierta extrañeza, también con incertidumbre y hasta con cierta distancia. Es justamente en estos momentos iniciales donde nos damos cuenta del valor del conocimiento que tienen los relatos para las y los futuros docentes. El extrañamiento que les produce

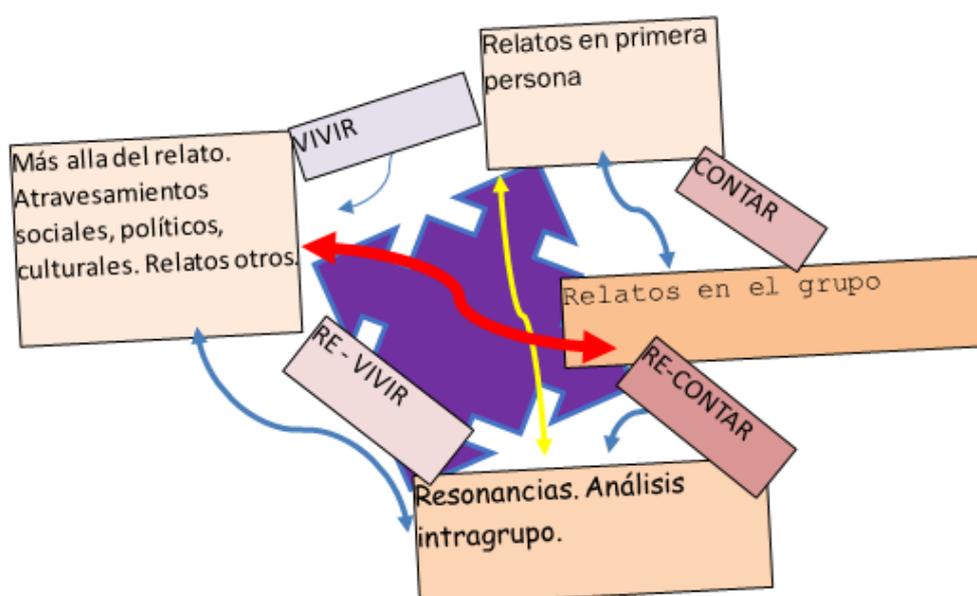
pensar y revivir la experiencia escolar, pensarse en ella, pensar y mirar al otro o la otra, reconocerse o no, decidir sobre qué contar y que no contar por no considerarlo importante, por no querer exponerse o por no atreverse, hasta que lo pueden ver, escuchar y sentir en las historias de sus propios compañeras y compañeros. Resulta de interés como ilustrativo de cómo lo vive el alumnado, el relato que nos hace una alumna en la evaluación final de la asignatura, cuando plantea:

Si comienzas a reflexionar desde el hoy hacia el “tú del ayer”, puedes comenzar a ver como muchas de tus vivencias, sueños, prejuicios, derrotas, logros, expectativas... estaban comenzando a edificarse desde la niñez y han marcado muchos de tus pasos del hoy. En este relato hubo un despertar en mí, ya que mi mente comenzó a analizar muchas de las situaciones vividas. Fui consciente que el yo del hoy es la consecuencia de un determinado contexto que vivió mi “yo del ayer”.

En estos instantes todas estas incertidumbres cobran sentido y permiten avanzar en el proceso colaborativo con sus compañeras y compañeros. Si bien se plantea como un relato abierto, que pueden seguir escribiendo a lo largo del desarrollo de la asignatura desde la resonancia que provoca la escucha de otras y otros, muchas veces no re-escriben sus relatos. En cualquier caso, están haciendo una re-escritura imaginaria como un artesano o artesana que moldea y re-moldea la arcilla.

A partir de los relatos, que en una primera instancia solo los leen el profesorado, el alumnado comienza un proceso de co-escucha y de intra-escucha, en el sentido de escuchar las voces de otros y otras, pero también su propia voz que relata, cuenta, que tiene poder, y en la que se re-encuentra. En este sentido Bell Hooks (2021) refiriéndose a la relación pedagógica nos propone “acceder a la voz” (170). No se trata de dar voz desde una actitud paternalista, sino de llegar a su voz tal como cada uno y cada una lo decida, lo encuentre o simplemente lo sienta.

Continuando, de forma grupal se comparten los relatos, si bien cada alumno o alumna decide si lo lee tal como lo escribió o si lo cuenta a partir de lo escrito sin leerlo de forma textual. Aquí se produce un primer movimiento de los relatos en primera persona a los relatos en grupo. En forma de esquema:



En el grupo se produce un re-contar en un doble camino: cada uno y cada una cuenta lo que quiere contar de su relato, escucha los relatos de los y las demás y vuelve sobre su propio relato en un diálogo colectivo. Es decir, lo que se escucha provoca resonancias desde la propia experiencia, pero mirando al otro o la otra. En este sentido hay un re-contar. Estas resonancias abren las puertas para un primer análisis donde van emergiendo todos aquellos temas presentes en los relatos de manera explícita y también aquellos otros temas ausentes que se hacen visibles a través del diálogo. En este diálogo, entendido como encuentro, desde la perspectiva freireana (2005), encontramos la posibilidad de construir conocimiento o como la propia Bell Hooks (2022), al referirse a la conversación, nos ayuda a pensar:

...conversar es, siempre, dar, la conversación genuina está relacionada con compartir poder y conocimiento... (63) como vía de aprendizaje... como una forma genuina de producción de pensamiento serio y riguroso. Hooks (2022, p. 63 y 66)

Un segundo movimiento puede visualizarse desde el relato en grupo al análisis intra-grupo que produce un abanico de temáticas-vivencias-conocimientos de forma colectiva. Se rompe la individualidad y la subjetividad se reconstruye desde el propio grupo, atendiendo a la construcción colectiva del conocimiento, que permite las apropiaciones individuales. En este segundo movimiento ya se van creando otros relatos, se amplía la visión más personal, se avanza en la comprensión del contexto, se re-viven situaciones, se buscan explicaciones, argumentos y se va entrando en un **tercer movimiento** que denominamos “más allá del relato”. En este caso, esta acción nos lleva al fondo de las tramas, entrando en el entramado social, político, cultural y económico que ha configurado y/o desconfigurado esa experiencia y, por lo tanto, esos relatos.

En este movimiento nos hacemos eco de la perspectiva interseccional como forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de la experiencia humana (Hill y Bilge, 2019). Es aquí donde se van intersectando otros relatos de autoras y autores diversos para seguir poniendo en diálogo y en conversación otras visiones, otros argumentos, otros conocimientos y perspectivas que abren y permiten avanzar en procesos más amplios y complejos de comprensión de la experiencia escolar como foco global que se diversifica en múltiples ventanas para mirar (Márquez, et al., 2022).

De esta forma el conocimiento se complejiza y a la vez se torna crítico en tanto que pone en cuestión los aprendizajes construidos en la propia historia escolar. Se cuestiona, se abre, se extiende, se transforma en un nuevo relato de escuela y de educación, que da la posibilidad de crear otras formas de práctica docente en un futuro profesional. Surgen temas emergentes que nos llevan a estos otros relatos de escuela: las relaciones de poder, el lenguaje como condicionante en la actuación, el sentido y sinsentido de los contenidos escolares, los significados del aprendizaje constreñido a la memoria, la repetición y el valor de las calificaciones y la invisibilidad del género, entre otras cuestiones.

DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

Cerramos este trabajo apuntando algunas cuestiones críticas que nos provoca este enfoque narrativo en la formación docente. Tal como apuntábamos al principio, nos movemos en un terreno pantanoso, en el que convivimos con modelos positivistas de entender la educación y la formación, que están siendo hegemónicos en buena parte de los sistemas de formación docente. En este sentido, nos enfrentamos a una estructura de asignaturas, con la consiguiente segmentación del conocimiento, con una perspectiva academicista, con la segregación teoría práctica y una profunda desconexión con los centros educativos (Rivas et al., 2018).

Destacamos tres desafíos, de otros muchos posibles, que nos parecen especialmente relevantes desde este punto de vista.

Una primera cuestión que nos interpela es la ausencia de la experiencia escolar en la formación de los futuros docentes. Si bien la literatura educativa, desde hace tiempo, reconoce su relevancia y como afecta al desarrollo profesional docente, esta no suele estar presente en los planes de los centros de formación. Si bien es cierto que en los últimos tiempos está empezando a considerarse de una forma más generalizada, también es verdad que lo hace desde una posición muy parcial (en una asignatura, o en alguna actividad dentro de esta). A menudo también se hace una lectura naif de esta experiencia, en forma casi anecdótica o como ejemplificación de otros procesos, generalmente de corte académico. Nuestra perspectiva apunta a la obligación de hacer una lectura crítica de esta experiencia, en la perspectiva ya citada, de “vivir / contar / re-contar / re-vivir”. Esto es, propiciar un cambio de relato que permita la transformación escolar.

Un segundo desafío apunta a la necesidad de articular la enseñanza, en su relación con el aprendizaje, en torno a un proceso de investigación o de indagación, en una perspectiva que en parte se podría calificar de auto-etnográfica (Rivas, 2019; Lieberman y Miller, 2003). En este sentido, la formación docente requiere pensarse como un proceso de indagación sobre la experiencia propia y la colectiva (también en contacto con los centros educativos) que cambie los ejes epistemológicos, ontológicos, éticos y prácticos de la formación.

Una consecuencia no deseada de esta situación es que, no tenerla presente en la formación docente, aleja la idea de la investigación del trabajo docente, pensándose como propia de otro tipo de instancias, como la universidad u otros ámbitos académicos. Esto supone lastrar la propia práctica docente, que se abona a la perspectiva reproductora convencional.

El último desafío que nos planteamos es la necesidad de entender nuestra acción docente como una comunidad de prácticas (Wenger, 2001; Hooks, 2003); esto es, estudiantes y docentes compartiendo el espacio de formación desde la reflexión conjunta, la horizontalidad, el respeto por las diferentes formas de conocimiento presentes y unas finalidades comunes en relación a la educación, la transformación de los sistemas educativos y la mejora de la sociedad en términos de los grandes conflictos presentes en la sociedad actual, y que deben formar parte de cualquier acción educativo: el conflicto de género, el cambio climático, los conflictos armados, la segregación y la pobreza, entre otros.

Los desafíos pueden ser muchos más, pero dejamos apuntados estos, que nos parecen pueden ser relevantes para seguir pensando, construyendo y compartiendo. Nuestra práctica docente, desde las narrativas, nos permite pensar en las diferentes dimensiones de la sociedad y la necesidad de un cambio en todos los sentidos.

REFERENCIAS

- ARFUCH, L. El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- BOLIVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **En Revista Electrónica de investigación educativa**, vol. 4, nº 1, p. 1-26, 2002.
- BRUNER, J. **La fábrica de historias: derecho, literatura, vida**. México: Fondo de cultura económica, 2003.
- CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael, Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. **Educational Researcher**, v. 25, nº 3, p. 24-30, 1996.
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. Narrative Inquiry: **Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CONLE, C. The Rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development. En **European Journal of Teacher Education**, v. 24, nº 1, p. 21-33, 2001.
- CORTES, P. [et al]. Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En HERNANDEZ, F. [et al] (Org.), **Caminos y derivas para otra investigación educativa y social**, Barcelona: Octaedro, 2020, p. 209-222.
- DEWEY, J. **Experiencia y Educación**, Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido**, Barcelona: Siglo XXI, 2005
- GILLIGAN, C., La ética del ciudadano. **Cuadernos de la Funadació Víctor Grifols i Lucas**, n. 30. Barcelona: Funadació Víctor Grifols i Lucas, 2013.
- HARRÉ, R. Personal Being: **A Theory for Individual Psychology**. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1983
- HILL COLLINS, P.; BILGE, S. **Interseccionalidad**. Morata: Madrid, 2019.
- HOOKS, B. **Teaching Community: A Pedagogy of Hope**. New York: Routledge, 2003.
- HOOKS, B. **Enseñar a transgredir**. La educación como práctica de la libertad. Madrid. Capitan Swing, 2021.
- HOOKS, B. **Enseñar pensamiento crítico**. Barcelona: Rayo Verde, 2022.
- HUBER, J. [et al]. Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. In FATIS, C.; ABEDI, J. **Review or Research in Education**. New York: Sage, 2013, p. 212-242.
- IMBERNÓN, F. Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. En **Revista Currículum**, nº 33, p. 49-67, 2020.
- KINCHELOE, J. **Knowledge and critical pedagogy: An introduction**. Dordrecht: Springer, 1998.
- LEITE, A. E. Las biografías estudiantiles como estrategias de enseñanza y aprendizaje en el primer año. En

BIBER, G. S. (Org.). **Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública**. Córdoba, Arg.: Facultad de Filosofía y Humanidades, p. 165-171, 2005

LEITE, A. E. Historias de vida de maestros y maestras. **La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional**. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2011.

LEITE, A.E.; CORTES, P.; RIVAS, J. Narrativa y creatividad en la universidad. ¿Es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje? En CORTES, P.; MARQUEZ, M.J. **Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido**. Málaga: Uma Editorial, p. 151-164, 2017.

LEITE, A., [et al]. Narrativas en la formación docente: el poder de la palabra y la acción colectiva. En CORTES, P.; GONZALEZ, B. (Org.). **El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas**. Barcelona: Octaedro, p. 157-172, 2020.

LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (Org.). **La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro, 157-172.

MARQUEZ, M.J.; LEITE, A. E.; KIRSCH, W. (2022) Novel metaphors for a novel school: Narratives, voices and experiences from pre-service teachers engaged in service learning in Spain. In **Teaching and Teacher Education**, V. 119, 2022.

MORÍN, E. Epistemología de la complejidad. En SCHITMAN, D.F (Org.). **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

MORIN, E. **Lecciones de un siglo de vida**. Barcelona: Paidós, 2022.

NUSSBAUM, M.C. **El cultivo de la Humanidad**. Barcelona: Paidós, 2005.

PINEAU, P. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. (Orgs.). **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad**. Buenos Aires: Paidós, p. 27-52, 2001.

RIVAS, J. I. Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social. En **Espacios en Blanco. Revista de educación**, nº 28, p. 13-32, 2018.

RIVAS, J.I. Ethnographic Inquiry in Teacher Education. En E. Oxford Research Encyclopedia, **Oxford Research Encyclopedia, Education**. New York: Oxford University Press, p. 1-19, 2019.

RIVAS, J. I. La investigación educativa hoy. Del Rol forense a la transformación social. En **Márgenes, Revista de educación de la Universidad de Málaga**, v. 1, nº 1, p. 3-22, 2020.

RIVAS, J.I. [et al]. La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. En **Revista de Educación**, nº 353, p. 187-209, 2010.

RIVAS, J. I.; CORTÉS, P.; MÁRQUEZ, M.J. Experiencia y contexto. Formar para transformar. En MONGE, C.; GOMEZ, P. (Orgs.). **Innovando la docencia desde la formación del profesorado**. Madrid: Síntesis, p. 109-124, 2018.

RIVAS, J.I., [et al]. Narrativa y educación con perspectiva decolonial. En **Márgenes, Revista de educación de la universidad de Málaga**, v. 1, nº 3, p. 46-62, 2020.

RIVAS, J.I.; LEITE, A.E.; CORTÉS, P. Luchando contra la historia. En **Educación y Pedagogía**. Nº 61, p. 1-20, 2011.

RIVAS, J.I.; LEITE, A.E.; CORTES, P. Formación de profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. **Praxis**, v. 18, nº 2, p. 12-23, 2014.

RIVAS, J. I.; SEPULVEDA, M. P.; RODRIGO, P. La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. En **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 13, nº 49, po. 1-26, 2005.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgente de resistir, (re)exisit y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013.

WENGER, E. **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona: Paidós, 2001.

WERTSCH, J. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

