

Mónica Isquierdo*
y Eliana Lución**

Narrativas pedagógicas: su aporte al proceso de coformación de docentes noveles y expertos en espacios de coordinación liceal uruguayos

Resumen

El artículo da cuenta de una investigación cualitativa, enmarcada dentro del enfoque de la investigación-acción-formación, que analiza narrativas pedagógicas producidas por docentes en los espacios de coordinación institucional de liceos públicos de Uruguay. Su objetivo general es indagar en el proceso de coformación entre profesores, con el fin de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y su desarrollo profesional. Para ello, analiza los núcleos de tensión que las narrativas visibilizan, a partir de la interpretación de la realidad que sus actores/autores hacen en el contexto institucional en el que se desempeñan como docentes. Asimismo, estudia la incidencia de las dimensiones autobiográfica y subjetiva manifestadas en las narrativas producidas. Algunos de los resultados obtenidos surgen del análisis de los núcleos de tensión de las narrativas producidas por los docentes en talleres planificados a instancias de la investigación. Los autores manifiestan que los espacios de coformación docente están más ligados a la voluntad personal que a la planificación institucional al respecto.

* Magíster en Formación Docente (UNIPE), licenciada en Educación (UCU) y profesora de Filosofía (IPA). Actualmente se desempeña como profesora de Filosofía efectiva en la Dirección General de Educación Secundaria, como profesora de Pedagogía y Filosofía de la Educación efectiva en el Consejo de Formación en Educación y como directora efectiva en el Liceo público N° 28 de Montevideo. Filiación: ANEP, Uruguay. Correo electrónico: profeleft@gmail.com.

** Doctoranda en Lingüística (Udelar), magíster en Lenguaje, Cultura y Sociedad (Udelar) y Lexicografía y Lingüística Hispánica (RAE - Universidad de León). Sus títulos de grado son los de licenciada en Letras (Udelar) y profesora de Español (IPA). Actualmente es docente en el Consejo de Formación en Educación e investigadora especializada en lengua en el Instituto Nacional de Evaluación en Educación. Filiación: ANEP, Uruguay. Correo electrónico: elilucian@gmail.com

Expresan la necesidad de generar espacios para el diálogo profesional dentro de la institución educativa. Al indagar sobre sus experiencias significativas de coformación, observamos que estas se dan entre docentes, tanto noveles como experientes, profesores adscriptores, de didáctica y practicantes, entre otros. Con este estudio pretendemos contribuir con el conocimiento de los aspectos del contexto institucional que favorecen una postura profesional crítica y transformadora de las prácticas pedagógicas, en la que los docentes son los sujetos activos y protagonistas de sus procesos de coformación.

Palabras Clave

Narrativa pedagógica • coformación profesional • profesión docente • institución educativa • enseñanza media

Pedagogical narratives: their contribution to the co-training process of novice teachers and experts in Uruguayan high school coordination spaces

Abstract

The article reports on a qualitative investigation, framed within the research-action-training approach, which analyzes pedagogical narratives produced by teachers in the institutional coordination spaces of public high schools in Uruguay. Its general objective is to investigate the co-training process between teachers, in order to reflect on their pedagogical practices and their professional development. To do this, it analyzes the nuclei of tension that the narratives make visible, based on the interpretation of reality that its actors/authors make in the institutional context in which they work as teachers. Likewise, it studies the incidence of the autobiographical and subjective dimensions manifested in the narratives produced.

Some of the results obtained arise from the analysis of the nuclei of tension in the narratives produced by teachers in workshops planned at the request of the research. The authors state that teacher co-training spaces are more linked to personal will than to institutional planning in this regard. They express the need to generate spaces for professional dialogue within the educational institution. When investigating their significant co-training experiences, we observed that these occur among teachers, both new

and experienced, seconded teachers, didactics teachers and interns, among others. With this study we intend to contribute to the knowledge of the aspects of the institutional context that favor a critical and transformative professional stance of pedagogical practices, in which teachers are the active subjects and protagonists of their co-formation processes.

Keywords

Pedagogical narrative • professional co-training • teaching profesión • educational institution • secondary education

1. Introducción

Esta investigación¹ está centrada en el análisis de las narrativas pedagógicas producidas por docentes noveles y expertos en los espacios de coordinación institucional de dos liceos del Sistema Nacional de Educación Pública de Uruguay. Este análisis busca dar cuenta del proceso de coformación entre docentes novatos y expertos, con el fin de impulsar procesos de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, analizando la incidencia de la dimensión autobiográfica y subjetiva que se presenta en los espacios de reflexión entre docentes, generados a partir de sus narrativas.

Las instituciones educativas son actualmente escenarios sociales complejos atravesados por diversos significados y sentidos vinculados con el nivel de lo prescripto, lo instituido, y también de lo instituyente, y con el propio hacer de sus actores, que le otorgan sentido a las experiencias cotidianas que allí tienen lugar.

En cada cultura institucional se recrea de forma particular lo que en ella sucede, por lo tanto, los espacios institucionales se cargan de voces, sentidos,

1. La investigación fue llevada a cabo por Mónica Isquierdo (responsable científico), Perla Etchevarren (corresponsable científico) y Eliana Lucían (investigadora), en el marco del Fondo Sectorial de Educación, Consejo de Formación en Educación-Investiga (2018), y fue seleccionada para ser financiada durante el 2019 y 2020 por la Agencia Nacional de Innovación e Investigación de Uruguay.

saberes y tradiciones compartidas, pero también de novedad. Como afirman Suárez, Ochoa y Dávila (2004):

lo que sucede en las escuelas tiene que ver casi siempre con lo que les sucede a los docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias y comprensiones cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar irrepetibles... (p. 2)

Algunos de esos sentidos son producto de las experiencias personales de los sujetos que habitan dichos espacios y que son comunicadas en el intercambio colectivo, dando cuenta de una forma particular de construir y reconstruir la propia identidad profesional docente. Este estudio hace foco en la indagación de relatos de docentes noveles y expertos que dan cuenta del entramado entre las experiencias personales y las profesionales, en el marco de un espacio institucional colectivo de trabajo.

Mediante un dispositivo de formación e indagación, como lo es la narrativa pedagógica, se visibilizan saberes pedagógicos que han permanecido silenciados, fruto de las experiencias, reflexiones e intercambios cotidianos entre docentes en sus lugares de trabajo. Como explican Suárez, Ochoa y Dávila (2004):

si pudiéramos acopiar y leer estos relatos, podríamos conocer buena parte de la trayectoria profesional de los docentes implicados, sus saberes y supuestos sobre la enseñanza, sus recorridos laborales, sus certezas, sus dudas y preguntas, sus inquietudes, sus deseos y logros. (p. 2)

Con la convicción de la pertinencia de volver visible estos saberes pedagógicos que los docentes construyen cotidianamente para dar respuestas a los múltiples y complejos desafíos de su práctica cotidiana es que llevamos adelante nuestra investigación. Existe una memoria pedagógica que da cuenta de saberes profesionales, pero que lamentablemente permanece oculta, ya sea porque no se registra de forma sistemática o porque queda vinculada a las formalidades de lo prescripto, sin llegar a revelar su verdadera potencialidad como saber auténticamente pedagógico. Mediante la narrativa pedagógica construida por docentes expertos y noveles, en el ámbito

de las coordinaciones institucionales, pretendemos contribuir a la recuperación de esos saberes pedagógicos para que se manifiesten, circulen públicamente y sean plausibles de sistematización, constante reflexión y debate.

En los liceos públicos uruguayos trabajan docentes con diferentes niveles de formación y antigüedad en sus cargos, y con diversas trayectorias profesionales. Es en este sentido que nuestra investigación va a considerar el análisis de narrativas construidas por docentes expertos y noveles, porque entendemos importante atender a ciertos aspectos vinculados a los procesos de formación y de coformación entre colegas con diferentes años y experiencia de trabajo profesional.

Los profesores principiantes o noveles son los que, de acuerdo con la literatura sobre el tema (Marcelo, 2008), tienen una antigüedad que no supera los cinco años de trabajo. Se trata de un proceso en que estos docentes realizan una transición entre ser estudiantes de las instituciones formadoras y ser docentes. En esa transición se producen tensiones y dificultades para integrarse a los contextos institucionales. Estos procesos de inducción profesional a la docencia han sido ampliamente tematizados. Wonk (1996) explicita modelos con diferentes niveles de formalización y sistematización que centran su interés en el conjunto de necesidades y rasgos característicos de la institución donde comienzan a trabajar los docentes principiantes o novatos. El énfasis está puesto en las necesidades de la institución y no en las necesidades de los docentes noveles. Por ello, se considera que el docente principiante es quien tiene que adaptarse a la idiosincrasia de la institución en la cual comienza a trabajar, situación que conlleva un riesgo: que la inserción profesional en la institución se realice de una forma mecánica y rutinaria.

Este enfoque concibe al docente novel como el que está formado en la teoría, pero que no tiene la experiencia suficiente para realizar su labor de manera adecuada y lo más esperado es que se equivoque. Es muy común escuchar discursos docentes que describen perfectamente este enfoque, en los que se caracteriza al docente novel como: “aquel que aún tiene mucho que aprender, aquel al cual le falta experiencia, aquel que no conoce las realidades de la institución, aquel a quien hay que darle una mano, aquel al que hay que explicarle las reglas de funcionamiento institucional”.

Por el contrario, parecen ser pocos los discursos de docentes sobre los noveles que expresen, por ejemplo, que pueden aprender de sus iniciativas y nutrirse de esa

savia nueva juntos. Estas concepciones imperantes acerca de los docentes noveles o principiantes adolecen de espacios institucionales de reflexión e intercambio entre colegas y refuerzan la idea tan generalizada de que el docente principiante se las debe arreglar solo en su clase. En esa condición asumida como “docente no experimentado”, será el tiempo de práctica, supuestamente, el que logrará convertirlo en un docente “experto”. Esto coloca a los docentes noveles en un lugar de sumisión o dependencia de quienes pasan a ser una especie de “tutores informales” (González Brito *et al.*, 2005).

En una perspectiva opuesta, se entiende que la inducción profesional es un aprendizaje que todo docente debe realizar en su desarrollo profesional y no una simple estrategia “compensatoria”, frente a las dificultades de las primeras incursiones laborales (Marcelo, 2011). Es así que la integración del novel docente es percibida como una oportunidad de aprendizaje en la institución en la que se desarrollan relaciones de horizontalidad y de confianza, para aprender juntos noveles y expertos, en el marco de las situaciones de las prácticas cotidianas. Entendemos que este enfoque pone el énfasis en la idea, que compartimos, de que la inducción profesional puede contribuir a favorecer procesos de construcción colectiva de nuevos saberes pedagógicos sobre las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en la medida en que no se concibe al docente novel o principiante como el único que tiene que seguir aprendiendo y reflexionando sobre su propia práctica. Por el contrario, interpela a todos los docentes de una institución, en tanto comparten los mismos problemas y dificultades, y fortalece la relación cotidiana entre pares, como una oportunidad de crecimiento profesional colectivo.

Autores como Marcelo (1996) han señalado algunas diferencias que pueden observarse entre los docentes novatos y expertos. Los docentes expertos, por ejemplo, se caracterizan por desarrollar acciones sobre bases más complejas que los novatos y por tener un control voluntario más estratégico, mientras que los docentes menos experimentados son propensos a desarrollar acciones de forma más automática e irreflexiva. También se marcan diferencias en lo que respecta al nivel de conocimiento: el novato presenta estructuras de conocimiento superficiales, mientras los expertos despliegan una estructura de conocimiento profunda. Una última diferencia se relaciona con la representación de los problemas: mientras que el experto se maneja dentro de una

estructura abstracta del problema y utiliza una amplia gama de tipos de problemas, los docentes noveles suelen estar influidos por el contenido concreto de un problema y, además, presentan ciertas dificultades cuando deben representarse un problema de manera abstracta. Finalmente, los docentes expertos suelen tener un conocimiento más organizado sobre la disciplina, lo que les permite saber cuándo y por qué utilizar los conocimientos para resolver una situación particular.

Las investigaciones de Shön (1992) señalan un elemento importante como característica del docente experto: la reflexión sobre la propia enseñanza y sobre el aprendizaje del oficio de enseñante. En este sentido, los docentes más experimentados tendrían desarrollada la capacidad reflexiva acerca de sus propias acciones y estarían más preocupados por mejorar sus prácticas de enseñanza. En síntesis, se interpreta que los docentes expertos se caracterizan por tener mayores niveles reflexivos acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con tener en cuenta la necesidad de que los ámbitos institucionales apoyen, orienten y posibiliten oportunidades para el trabajo colaborativo entre docentes noveles y expertos para el desarrollo de verdaderas comunidades de aprendizaje profesional, se ha señalado que:

para permanecer en la enseñanza, hoy y mañana, los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades de aprendizaje profesional en lugar de hacerlo de forma aislada (Cochran-Smith, 2004, p. 31).

Los enfoques de Day (2007), con respecto a la docencia y el desarrollo profesional, plantean que los docentes no nacen, sino que se hacen, lo que indica la importancia de las experiencias personales vinculadas con los ámbitos laborales en el trayecto del ejercicio profesional. Es en la propia práctica laboral en la que el docente se va creando un conocimiento profesional que se compone de múltiples elementos, vínculos con otros, espacios y contextos diversos. El desarrollo profesional docente es un proceso que se da durante toda la vida e implica dinamismo, evolución y etapas en las cuales los docentes van ampliando y mejorando su desempeño profesional (Imbernón, 1998; Marcelo, 2000; Fernández Cruz, 2006).

Las investigaciones de Schulman *et al.* (1999) ponen de manifiesto tres categorías de conocimientos docentes: los pedagógicos, los relacionados con los contenidos de las disciplinas y los curriculares. Para este autor, hay una estrecha vinculación entre los procesos de transformación del conocimiento de la disciplina que poseen los buenos docentes y los intereses y conocimientos previos de los estudiantes. Es así que la interpretación de lo que se puede proponer como una correcta comprensión de la disciplina debe ser sustento de una correcta transformación de representación didáctica. Los procesos de organización, selección, ponderación y adaptación de la enseñanza revelarían la capacidad del docente experto frente al novel. Existe un cúmulo de saberes, estrategias didácticas, formas de actuar, seleccionar el conocimiento y la información, etc. que ponen en evidencia diferencias entre docentes noveles y expertos.

Al mismo tiempo, cabe destacar que estos autores enfatizan la idea de que el desarrollo profesional docente trasciende la práctica del aula y contribuye al fortalecimiento personal y social, así como también del colectivo profesional del cual el docente forma parte. Este desarrollo profesional se construye, además, en el entramado de los contextos de las historias institucionales y con las características profesionales de los colegas con los que se trabaja. Durante el desarrollo del ejercicio profesional, los docentes también van adquiriendo una conciencia de ellos mismos que se vincula con el concepto de identidad profesional. Fernández Cruz (2006) señala que esta se relaciona con un tipo de conciencia o juicio que el docente realiza sobre sí mismo. Es así que esa identidad profesional se va incorporando a lo largo del ejercicio de la profesión, compuesta de valores, preferencias, identificaciones colectivas, elementos del género profesional, idealizaciones y roles, entre otros aspectos.

Pero esa identidad profesional se construye desde un proceso íntimo y subjetivo, personal e intersubjetivo a la vez. Hay una propia historia que se construye y reconstruye constantemente en el tránsito del ejercicio profesional por las instituciones educativas en las que el docente trabaja. Los diferentes ciclos de su vida familiar se entrecruzan y fusionan con las experiencias de la vida profesional. Se ha investigado sobre la relación entre ciclos de vida y carrera docente (Marcelo, 2008; Day 2007; Suárez, 2023).

Otros enfoques teóricos y de investigaciones actuales centradas en las concepciones de desarrollo profesional (Fernández Cruz, 2006; Suárez, 2020 y 2023) han

demostrado que es este cooperativo, aportando una valiosa alternativa en vistas a la mejora de procesos educativos. Los centros educativos son espacios en los que el desarrollo profesional de los docentes se fortalece, lo que da cuenta del compromiso colectivo entre ellos. En consonancia con lo anterior, se ha insistido en que la función docente requiere de una constante interacción de intercambio profesional entre colegas, para reflexionar y revisar los puntos de vista personales sobre la práctica docente cotidiana para trascender las rutinas y las inercias, construir nuevos conocimientos e innovar colectivamente.

1.1. Antecedentes

La investigación biográfico-narrativa en el contexto iberoamericano, la pesquisa autobiográfica en Brasil, la investigación biográfica en América del Norte y en Europa han consolidado una nueva forma de investigación desde hace algunas décadas. Esta nueva perspectiva teórico-metodológica de investigación, si bien inscribe la investigación biográfico-narrativa en la investigación cualitativa, propone otros modos de producir conocimiento en el campo pedagógico, transgrediendo el modelo metodológico moderno que implica sostener el ideal positivista de la distancia entre investigador y objeto investigado para lograr la objetividad científica. La investigación biográfico-narrativa asume el supuesto contrario, permitiéndoles a los sujetos de la investigación hablar desde su subjetividad. Este enfoque de investigación, además, permite un encuentro y una intersección entre diversas áreas sociales: la etnografía de la educación, la investigación-acción-participativa, la investigación docente participativa, los talleres de investigación de la práctica docente, entre otras (Suárez, 2016).

En el marco de la posmodernidad, los modelos paradigmáticos están en crisis y esto replantea el papel del sujeto investigador, dada la necesidad de incluir a ese sujeto en la comprensión de la realidad. Los criterios de validez, generalización, fiabilidad y legitimación ya no son de recibo. En ese sentido, la investigación biográfico-narrativa incrementa la crisis de los modelos paradigmáticos, pues pretende “buscar lo que no se muestra fácilmente, lo que apela a la memoria, lo que

deja huella, a la reconstrucción y a la recuperación de lo subjetivamente valioso, al sentido de lo vivido, más que al significado de los datos” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 17).

La propia idea de la educación está ligada a la experiencia. Toda práctica educativa busca ser experiencia. Por otro lado, solo se puede entender la realidad educativa en su dimensión pedagógica si es vivida por los protagonistas, dado que es lo que le da sentido a esa experiencia. “Investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 22).

Esta nueva perspectiva de investigación necesita de ciertos recaudos metodológicos. Según Bolívar y Domínguez (2006), si se la reduce únicamente a dispositivos de saber y de poder de individuos autónomos y libres en el marco de una lógica cultural conservadora, sin tener en cuenta el contexto social y político en el que los sujetos relatan su vida, se corre el riesgo de elaborar visiones ingenuas de la realidad. De Oto (2017) sostiene la necesidad de preguntarse sobre los procesos de subjetivación que el colonialismo produce en la sociedad contemporánea. Las posturas poscoloniales y decoloniales, aunque ubicadas temporalmente en momentos diferentes, consideran las formas históricas del colonialismo “como una dimensión central para reflexionar y así poder comprender las formas de subordinación, borramiento y desplazamiento que sufrieron las formas nativas de conocimiento y experiencia” (de Oto, 2017, p. 14).

En el campo educativo y pedagógico de América Latina, el desarrollo de la investigación narrativa y autobiográfica ha promovido la producción de conocimientos y ha potenciado y fortalecido la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Estos han comenzado a participar en los procesos de investigación y reflexión de sus prácticas pedagógicas, en especial en Argentina, Brasil y Chile (Huchim Aguilar y Reyes Chávez, 2013).

Suárez (2016) remite a lo que denomina *la singularidad latinoamericana*, un escenario en el que confluyen las narrativas pedagógicas y la reflexión sobre estas en el proceso de formación docente. En ese sentido, la investigación sobre narrativas implica comprender e interpretar los sentidos puestos en juego por los docentes en las experiencias educativas, con el fin de generar redes y colectivos docentes en

torno de relatos de experiencia. Sus investigaciones, desarrolladas en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, estuvieron centradas en dos proyectos: “El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes” (UBACyT 2004-2007) y “Pedagogos, docentes y relatos de experiencias. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional del docente” (UBACyT 2008-2010).

Del mismo modo, el grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), coordinado por Luis Porta en la Universidad de Mar del Plata, ha realizado numerosas investigaciones sobre los profesores memorables (entre ellas, Porta, 2014 y Porta y Flores, 2015). Asimismo, Elizeu Clementino de Souza ha trabajado sobre las siguientes dimensiones de la investigación-formación: mediación biográfica, acompañamiento y formación de formadores (Passeggi y de Souza, 2010). Desde una perspectiva autobiográfica, Maria da Conceição Passeggi, en sus numerosas investigaciones, ha teorizado sobre la narrativa autobiográfica como práctica de formación del formador (Passeggi, 2008, 2011). Passeggi resalta la fecundidad del uso de las narrativas en educación, dado que el narrador realiza un proceso hermenéutico al reelaborar el proceso histórico de su experiencia profesional y, en esa actividad de narrar como un “yo reflexionado”, retorna sobre sí y sobre sus aprendizajes formales y no formales realizados dentro y fuera de las instituciones de enseñanza (2011, p. 36).

Se asiste, en la actualidad, a una producción importante de publicaciones especializadas y de corte monográfico sobre estas temáticas, lo que constituye un paso importante para la actualización y difusión del conocimiento sobre la investigación biográfico-narrativa en el campo pedagógico. Alliaud recupera el saber de la experiencia en términos narrativos y autobiográficos, oponiéndolo al discurso pedagógico imperante del saber especializado y técnico (Alliaud, 2015; Alliaud y Suárez, 2011). Sanjurjo (2017) entiende que comprender la práctica significa concebir la construcción del conocimiento profesional de una forma diferente que va más allá de la competencia técnica, ya que requiere una formación teórica, filosófica, cultural y política, que poco tiene que ver con una formación que entiende la práctica como una aplicación del conocimiento producido por los teóricos.

Ripamonti, Lizana y Yori (2016) han investigado la construcción de los saberes prácticos de los estudiantes avanzados de formación docente y de docentes noveles desde las narraciones biográficas y pedagógicas. Vezub (2010) analiza las nuevas tendencias que comienzan a abrirse camino en el campo de las políticas y de las prácticas relacionadas con la formación continua del profesorado, que ponen la escuela como escenario privilegiado. Uno de sus principales fundamentos radica en considerar que el aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que, por el contrario, se produce en contextos específicos de escolarización.

Entendemos que la investigación biográfico-narrativa ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano. Al compartir la vida, los significados y la comprensión de la realidad educativa mediante un relato de vida, es posible la creación de una comunidad discursiva que pueda sostener, sistematizar y socializar los hallazgos obtenidos. De este modo, la investigación biográfico-narrativa posibilita la representación de un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia vivida que la investigación formal deja fuera, permitiendo configurar la construcción social de la realidad. Asimismo, esta propuesta de investigación permite recuperar la voz de los docentes al ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas a través del punto de vista de los sujetos implicados.

2. Metodología

El procedimiento cualitativo empleado en la investigación busca indagar y describir casos particulares, en profundidad, con el fin de identificar y caracterizar los núcleos de tensión en los hechos pedagógicos que las narrativas documentan y la incidencia de la dimensión autobiográfica, en los espacios de reflexión y coformación profesional (docentes noveles y experientes) habilitados por la institución.

El proyecto se inscribe en la investigación-acción-formación. Passeggi (2011, p. 35) sostiene que “las narrativas autobiográficas propician un proceso de investigación-acción-formación y se realizan mediante el coentendimiento de la persona en formación y del formador, en el contexto institucional en

el cual las narrativas pedagógicas son solicitadas y producidas”. De este modo, el docente que escribe expone experiencias y transforma saberes tácitos en conocimiento (investigación), se redefine, se reinventa y deviene en aprendiz (formación) y transforma sus prácticas (acción), mediante la reelaboración del proceso histórico de sus aprendizajes y la interpretación y reinterpretación de los hechos narrados.

En ese sentido, esta investigación es colectiva y contextualizada, promueve el encuentro entre teoría y práctica, y es formativa y crítica (Blández, 1996). Por lo tanto, el proceso de investigación debe presentar un diseño que permita regular tiempos, espacios y recursos que habiliten la producción de las narrativas. Teniendo en cuenta estos aspectos, la investigación presentó el siguiente diseño:

1. Selección de las instituciones que habiliten la implementación de la investigación-acción-formación, previas charlas de información con el equipo de dirección, el cuerpo docente y la inspección.
2. Generación de espacios de reflexión y discusión entre docentes noveles y expertos en la coordinación institucional, que promuevan una forma de trabajo colaborativa y continua de acompañamiento y coformación entre los docentes.
3. Intervención formativa del equipo de investigación, mediante talleres, conversación pedagógica y debate entre pares para identificar las experiencias pedagógicas a narrar y caracterizar discursiva y lingüísticamente el género para su producción e identificar las dimensiones de la autobiografía personal y profesional de los docentes.
4. Producción escrita de las narrativas por parte de los docentes noveles y expertos.
5. Análisis de las narrativas producidas, considerando los aportes generados en los debates y espacios de reflexión previstos para ese fin. El equipo de investigación, además, asume una observación participante, con el fin de dar respuesta a las preguntas del proyecto de investigación.
6. Socialización de los resultados de la investigación entre los docentes y sus instituciones mediante su difusión académica. De esta forma, los actores involucrados en el proceso podrán discutir e integrar los resultados obtenidos, según su parecer profesional, al proceso de formación que vienen desarrollando.

2.1. Conformación del corpus

La investigación se llevó a cabo en dos liceos públicos del departamento de Montevideo: uno ubicado en la zona oeste, en un barrio obrero, y otro ubicado en la zona céntrica, al que concurren estudiantes oyentes y también sordos e hipoa-cúsicos. En ambos liceos se constató que su cuerpo docente estuviera conformado por noveles y experimentados, en función de los objetivos de estudio propuestos. En la selección de los liceos, se consideró interesante la posibilidad de observar procesos cualitativos en contextos educativos diversos, con el fin de caracterizar casos particulares que enriquezcan los procesos interpretativos generados en el desarrollo de la investigación.

Una vez realizadas las gestiones con las autoridades competentes en el Consejo de Educación Secundaria de la ANEP, en cuanto a las autorizaciones, tanto éticas como administrativas, se presentó el proyecto de investigación al equipo de dirección, primero, y al cuerpo docente, después. Una de las condiciones para llevarlo a cabo era la aceptación voluntaria de los docentes que participarían. Sin esa aceptación, la investigación no tenía sentido en ese contexto, dado que el proyecto emplea para su realización un espacio de coordinación institucional y, por ende, debe ser significativa y de interés para los actores institucionales.

En el primer encuentro con el cuerpo docente de cada liceo, realizado con posterioridad a la charla con el equipo de dirección que dio su autorización, el equipo de investigación tuvo especial cuidado en conformar una unidad coherente entre el contenido teórico y el procedimiento práctico, para ser fieles a la metodología empleada. En ese sentido, el proyecto se les presentó a los docentes mediante un taller en el que no solo se informaban, sino que también vivenciaban lo que serían los siguientes encuentros, en caso de aceptar voluntariamente participar. Así, el nivel de aceptación fue muy alto y se pudo continuar el proceso de investigación en ambas instituciones.

En cada liceo se llevaron a cabo cuatro talleres, incluido el de presentación del proyecto, con una frecuencia mensual, en lo posible. En ocasiones, las circunstancias diarias de cada liceo hacían necesaria una reprogramación de los talleres, pero, en general, estos fueron llevados a cabo en un plazo de seis meses, entre mayo y octubre de 2019.

Estos talleres tuvieron los siguientes ejes conceptuales y procedimentales:

- *Taller 1.* Narrativa docente: una escritura en primera persona, producida desde el conocimiento que surge de la experiencia personal, única y subjetiva.
- *Taller 2.* Presentación general de la narrativa pedagógica a partir de breves relatos autobiográficos (orales y escritos).
- *Taller 3.* Núcleos de tensión en la narrativa pedagógica.
- *Taller 4.* Escritura de una narrativa pedagógica.

En cada uno de esos encuentros se generaron documentos, producto del intercambio entre docentes y entre estos y el equipo de investigación, que serán analizados con el fin de obtener resultados que permitan sacar conclusiones sobre el proceso de coformación entre docentes noveles y experientes en los espacios de coordinación institucional y el aporte de la narrativa pedagógica al respecto.

El proceso de producción de las narrativas pedagógicas es complejo y está “permanentemente mediado por el equipo de investigadores a través de estrategias de taller y de investigación-acción participante” (Suárez, 2010, p. 147). Las jornadas de taller, el debate entre pares y las discusiones pedagógicas son instancias decisivas en este proceso. El equipo de investigación, en ese sentido, coordinó y llevó a cabo junto con los docentes-autores un proceso de coformación y de acompañamiento en los momentos estratégicos del proceso, con el fin de producir los documentos narrativos.

Además de los talleres, durante el desarrollo de la investigación el equipo llevó a cabo una observación participante (Taylor y Bogdan, 1994) de los procesos de interacción, debate y reflexión entre docentes. Se observó especialmente el proceso de acompañamiento y coformación entre noveles y experientes, la dinámica de interacción en el proceso de identificación de experiencias pedagógicas relevantes y la colaboración en el proceso de producción de las narrativas.

Los datos obtenidos durante el proceso de la investigación serán un insumo al momento del análisis discursivo de las narrativas producidas en los talleres.

Siguiendo a Schiffrin (1987), el lenguaje siempre ocurre en un contexto: cultural (significados y visiones del mundo compartidos), social (construcción de la

noción del sujeto y de la situación comunicativa) y cognitivo (conocimientos y experiencias anteriores). Desde esta concepción, el lenguaje es siempre discurso, ya que se lo estudia en uso, formando parte de las prácticas comunicativas de sus actores. Estos actores, a su vez, pertenecen a determinada organización social que involucra representaciones mentales y actos comunicativos realizados en situaciones reales, lo que produce complejas combinaciones de roles e identidades sociales y culturales (Linell 1998; Mumby y Clair 2000; van Dijk 2000, 2003, entre otros). Por eso, el análisis del discurso es posible solo en situaciones comunicativas contextualizadas, dado que del contexto surgen los significados que sus actores interpretan a partir de lo dicho o escrito.

2.2. Descripción del corpus

El corpus quedó conformado por los siguientes documentos producidos en cada uno de los talleres:

- Taller 1: fichas personales con percepciones subjetivas de los docentes en torno a su estar en la institución liceal. Liceo A (32): 20 fichas. Liceo B: 20 fichas. 40 en total.
- Taller 2: breves relatos personales sobre momentos de coformación docente. Liceo A: 13 relatos. Liceo B: 29 relatos. 42 en total.
- Taller 3: esquemas grupales de las ideas centrales que atraviesan los relatos del taller 2. Liceo A: 5 esquemas. Liceo B: 10 esquemas. 15 en total.
- Taller 4: narrativas pedagógicas. Liceo A: 15 narrativas. Liceo B: 32 narrativas. 47 en total.

El análisis discursivo se centra en las narrativas pedagógicas, puesto que los documentos producidos en los talleres previos tenían como objetivo la realización de dicho documento. Sin embargo, muchos de ellos son útiles al momento de contextualizar e interpretar los significados vertidos en las narrativas.

Al momento de contar la cantidad de narrativas contenidas en el corpus, se

consideró el total de documentos producidos en el último taller, sin considerar sus aspectos formales, que serán desarrollados en los apartados siguientes (3. Resultados y 4. Discusión y conclusiones).

3. Resultados

Tanto las fichas personales elaboradas en el primer taller como las conversaciones pedagógicas sostenidas en torno a ellas en el segundo taller desarrollado con los docentes en el espacio de coordinación institucional revelan su asombro por la metodología empleada. Llama la atención de los docentes, en ambos liceos, el tenor de las preguntas que hacen foco en su subjetividad y en su vivencia personal e irrepetible dentro del liceo, su lugar de trabajo cotidiano: qué me gusta ver, qué es lo que más escucho, de qué me gusta hablar, qué me gusta hacer, qué me hace feliz o qué me enoja, dónde me gusta estar.

Sus comentarios al respecto hicieron énfasis en que nunca se habían hecho esas preguntas tan esenciales (ni ellos mismos ni otros actores institucionales) y que, al responderlas, se hacían evidentes molestias que estaban naturalizadas, pero también alegrías diarias. Además, manifestaron que la realización de la tarea en el marco del taller les había resultado muy grata. Escuchar las respuestas de sus compañeros e intercambiar vivencias personales con colegas resultó ser una experiencia novedosa y reconfortante, en ambas instituciones educativas. Esto se vio reflejado en la gran aceptación, por parte de los docentes, a participar voluntariamente en la investigación.

En el segundo taller recuperamos las fichas personales del primero, conversamos con los docentes al respecto y, luego, los animamos a escribir breves relatos personales sobre momentos de coformación vivenciados a lo largo de la profesión, para experimentar el valor epistémico de la escritura al servicio de la reflexión pedagógica. Tuvimos especial cuidado en no inhibir el deseo de escritura con una consigna demasiado ambiciosa. Además, buscamos recuperar aspectos de la memoria, una característica propia de la narración, a fin de ir orientando la posterior escritura de narrativas.

Como resultado obtuvimos relatos que recuperan momentos significativos en el intercambio pedagógico. Entre docentes expertos leemos relatos que se detienen en el apoyo familiar en relación con su elección de la carrera docente. También se recuperan hitos relacionados con las luchas sindicales, huelgas y ocupaciones llevadas a cabo por docentes:

- (1) En mi familia siempre se fomentó la formación y se transmitió la idea de que la educación era una forma de facilitar la movilidad social.
- (2) Durante la huelga del 2015 [mi hijo] asistía al Bauzá y participó en charlas y debates durante la ocupación. Ante ataques de los medios de comunicación y de algunos de sus compañeros, sintió la necesidad de defenderme y defender la profesión docente. [...] Hoy compartimos la mesa para discutir estrategias pedagógicas, historias de vida de nuestros estudiantes, aprendemos juntos el uso de la libreta electrónica y nos enojamos con las políticas educativas.

En los relatos de docentes inexpertos leemos la inseguridad en el manejo de los aspectos administrativos, como el llenado de la libreta:

- (3) Recuerdo la incertidumbre y el miedo que me generaba ese “artefacto”; miedo de equivocarme, de llenarlo mal, de estropearlo; miedo de apropiarme de ese documento. [...] Soy docente de Visual y Plástica y la libreta de papel no tiene espacios cómodos para registrar nuestras actividades y trabajos. Entonces, fui generando adaptaciones personales para registrar lo necesario.

También leemos relatos de docentes noveles (practicantes, por ejemplo) que intercambian procedimientos con docentes expertos:

- (4) El profesor del grupo estableció una dinámica tradicional de explicación de estas ideologías. Ante ello, le propuse, una vez finalizado el abordaje de las distintas ideologías (marxismo, anarquismo, teoría social de la Iglesia), realizar un debate entre los alumnos. En una primera instancia, el docente no lo veía posible. Luego de insistir y de proponer un orden temático que fundamentaba

la propuesta, el docente accedió al debate. El resultado fue muy superior a lo esperado por ambos.

En los relatos, tanto de noveles como de expertos, surge la importancia del intercambio pedagógico con diversos actores institucionales: colegas, adscriptos, orientadores pedagógicos y, también, estudiantes:

(5) El encuentro, el diálogo y el vínculo forjado con dos compañeras (una adscripta y la otra POP [profesora orientadora pedagógica] [...]) ha sido de lo más gratificante que me ha dado esta profesión.

(6) Un día me comentó [una profesora de Geografía] que no sabía dibujar en el pizarrón el espacio en tres dimensiones. Le expliqué muy rápido cómo trabajar el punto de fuga y la reacción de ello fue muy inesperada. Se asombró de lo fácil que era dibujar con ese sistema. Hasta el día de hoy me agradece y recuerda cómo lo aprendió. Fue un momento que yo no tomé como relevante en mi vida y para ella fue un aprendizaje súper productivo.

(7) Mi modelo a seguir fue mi profesora de Didáctica II [...], quien vio en mí un potencial para la docencia que estaba oculto. Esta profesora, con su carisma y experiencia, logró que me interesara y me ocupara en la especialidad Derecho. Las huellas que ha dejado en mí intento replicarlas todos los días en mis clases.

(8) Mis alumnos me orientan con el *feedback* que obtengo de ellos (porque me dicen que les gustan ciertos modos, que entienden mejor). Me han llevado a reajustar ciertos aspectos pedagógicos y muchas veces me hacen elegir ciertos caminos en la docencia (como preferir la formación en aspectos didácticos en vez de aspectos específicos de mi asignatura).

(9) Ahora me viene a la cabeza Daniela. A ella la acompañé durante toda su trayectoria liceal, apoyándola en el estudio de las asignaturas del área de Letras [...]. Actualmente, se encuentra estudiando en la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Finalmente, también encontramos relatos que no logran recuperar momentos de intercambio pedagógico en el ejercicio de la profesión:

(10) En mi rol como docente no puedo rastrear ninguna situación significativa de orientación. Sí, previamente a recibirme o en mi rol de estudiante.

En el tercer taller, a partir de los textos producidos en el encuentro anterior, proponemos, en subgrupos, reflexionar sobre sus líneas temáticas y, en particular, sobre aquellas situaciones relatadas que presentan cierto conflicto o tensión. Planteamos las siguientes preguntas disparadoras: ¿qué ideas llaman la atención del grupo en cada relato?; ¿por qué? Luego, en un papelógrafo, proponemos registrar las ideas centrales desarrolladas para compartir en plenario.

El resultado de la reflexión y conversación llevadas a cabo en ambos liceos se sintetiza en las siguientes líneas temáticas:

Liceo A

- Ampliar la mirada: estar con el otro, proyectar lo vivido, discutir estrategias pedagógicas. ¿Puede un estudiante modificar la práctica de un profesor experimentado?
- Compartir con otros hace el trabajo más fácil y gratificante. Da mejores resultados.
- Valorar el propio saber a través de la aprobación y gratitud de otro colega o de un estudiante. ¿Compartir o guardarse las ideas?
- Apelar a la discusión: educación más participativa.
- Defender la profesión docente de la mala prensa, de las imposiciones del sistema, de la desvalorización social del rol docente... Ver a los docentes como ejemplo de lucha, trabajo, dedicación y compromiso.
- Observar la influencia del entorno institucional, barrial, cultural en las prácticas pedagógicas (incluyendo la coformación entre docentes). ¿En qué consiste la profesionalización docente?
- Hacer consciente el temor al error en contraposición a la posibilidad de aventurarse a lo nuevo; la docencia como una profesión en la que coexisten la ilusión y la desilusión.
- Desnaturalizar la tensión que provoca la incertidumbre y el miedo: control administrativo, inspecciones...

- Observar el discurso naturalizado de que el buen alumno debe ir a la facultad, no al Instituto de Profesores Artigas. ¿Mito o realidad?

Liceo B

- Ampliar la noción de orientación pedagógica a las figuras de los adscriptores, profesores de didáctica, profesores particulares y estudiantes, entre otros.
- Valorar el propio saber a través del acto de compartir con colegas y con estudiantes, y de la realización conjunta de experiencias y proyectos.
- Observar en la decisión de ser docente la motivación brindada por la familia, amigos, estudiantes de formación docente, docentes...
- Autoevaluar la propia práctica a través de la retroalimentación con estudiantes y de la reflexión entre colegas.
- Valorar las experiencias informales o fuera del aula como generadoras de motivación y apoyo para el quehacer docente (grupos de estudio, campamentos...).

El último taller llevado a cabo con los docentes tenía como objetivo, empleando todos los insumos (tanto orales como escritos) generados en los encuentros anteriores, la producción de una narrativa pedagógica centrada en la coformación profesional.

Las 47 narrativas docentes generadas en total en ambos liceos presentan rasgos lingüístico-discursivos propios del género. No obstante, no todas profundizan en los núcleos de tensión o conflictos narrados, con el fin de reflexionar epistémicamente a través de la escritura. En general, presentan los siguientes rasgos:

- Están narradas en primera persona del singular (yo) o del plural (nosotros), lo que responde al compromiso del autor o de los autores con la trama narrativa reconstruida y al carácter colectivo que la experiencia documentada muchas veces tiene.
- En múltiples ocasiones incluyen las voces de otros, dado que resultan significativas para dar a conocer la experiencia o situación educativa que se está narrando. Esto se hace mediante la cita de las palabras de otros, a través de la paráfrasis de los comentarios de diversos miembros de la comunidad

educativa, o bien mediante citas de autoridad, cuando se transcribe lo que expertos en el tema teorizan.

- Presentan una tendencia a incorporar elementos autobiográficos de las propias trayectorias profesionales de los docentes narradores, y eso dota a los textos de expresiones que muestran que el docente-autor estuvo allí y fue testigo o protagonizó los hechos, lo que le da legitimidad y verosimilitud a su relato. A su vez, ese rasgo autobiográfico les aporta a las narrativas un carácter reflexivo y un tono subjetivo.
- Emplean las palabras cotidianas de las prácticas que reconstruyen para reflexionar sobre ellas, pero también se apoyan en saberes y conocimientos que fundamentan esas experiencias pedagógicas narradas.

En cuanto a las líneas temáticas narradas, retoman las anteriormente mencionadas y las profundizan. Los conflictos narrativos y las líneas temáticas planteadas en las narrativas de docentes noveles y expertos presentan diferencias en la mayoría de los casos, pero, también, semejanzas, lo que puede observarse en los siguientes fragmentos:

Docentes noveles:

(11) En la institución me encontré con Nombre y Apellido, docente experiente de esta misma institución y entablamos una buena relación. Desde su rol como preparadora decidió comprometerse a acompañar mi práctica docente. Participaba activamente en mis clases y me permitía hacerlo en sus clases y talleres, me prestaba material y compartíamos estrategias de aula.

(12) Esta inseguridad me ha llevado a veces a repetir viejos patrones, actividades o ejercicios que me han servido en el pasado [...]. Debo conseguir la seguridad para cambiar en mayor medida las prácticas, para conseguir que a ellos [estudiantes] les guste la clase, la disfruten y, en ese ambiente distendido, logren aprender en mayor medida, sintiéndose capaces de cometer errores y, a su vez, que puedan concebir creencias distintas para llegar a trabajar con la totalidad de los estudiantes.

(13) Recibía presión para realizar una carrera universitaria de la cual pudiera “vivir bien”. La posibilidad de ser docente era subestimada y estaba presente una frase: “los docentes son pobres”.

(14) La importancia de la relación con los docentes experientes al comienzo de la docencia fue fundamental. [...]. Me incorporé al rol docente sin la formación esperable.

(15) Esta vivencia nos llevó a reafirmar lo que tantas veces hemos conversado: el horizonte de sorpresa, lo que se nos escapa de todo cálculo [...]. Y esa incertidumbre es inherente al hecho educativo [...]. Esto nos llevó a pensar en la necesidad de correr la mirada, ampliarla, de mover al estudiante del horizonte de fracaso con el que muchas veces llega al aula.

Docentes expertos:

(16) En estos años de trabajo, sin lugar a dudas, hemos aprendido que el vínculo con los estudiantes genera otras posibilidades de acercar temáticas, de aprender y plantear problemáticas vinculadas al curso –y otras no– y su abordaje por los estudiantes. Trabajamos en equipo [junto con otro docente] sobre la temática. [...]. La idea es aprovechar el gran bagaje de saberes populares y experiencias sociales que hacen a la identidad de nuestra sociedad y especialmente de este barrio, identidad que también es la de los estudiantes.

(17) Estoy convencida de nuestro rol político en la educación. Más allá de la asignatura que enseñemos, primero somos humanos que trabajamos con adolescentes que son parte de la sociedad en que vivimos y nuestras acciones son fundamentales, sobre todo en el ejemplo que damos.

(18) Me resulta difícil pensar en algún momento en que no me haga cuestionamientos a mi ser docente, mi ser en el aula y mis conocimientos. A veces tanta duda huele a inseguridad. A veces, a crecimiento [...]. Pero hay momentos, fracciones de momentos mejor dicho, que me hacen olvidar la duda y los cuestionamientos incesantes y me devuelven la certeza de que el salón de clase de un liceo es mi lugar.

(19) Ante el imprevisto coordinamos acciones que vincularan las dos asignaturas, Idioma Español y Matemática. Propusimos a nuestros alumnos un juego,

pero comenzaron a hacer preguntas. No entendían cómo dos asignaturas tan distintas podían plantearse una misma actividad. [...] Esto nos enriqueció y también nos sorprendió.

(20) Como siempre tenía mi clase preparada, pero como nunca me paré frente a ellos y no supe qué hacer. Trabajar como siempre estaba fuera de contexto en ese contexto.

4. Discusión y conclusiones

Con respecto a la caracterización de docentes noveles y expertos, podemos observar que, en las narrativas analizadas, los expertos suelen preferir el registro de buenas prácticas en las que se muestran en control de su disciplina y del grupo, en lugar de ahondar en aspectos que los desestructuran o que los muestran vulnerables frente al grupo. En cuanto a la concepción tradicional sobre la mayor capacidad de reflexión de los docentes expertos en relación con sus prácticas, observamos que tanto los expertos como los noveles reflexionan; los primeros más centrados en lo intelectual y los segundos, en lo emocional de su quehacer educativo. En líneas generales, se observa que los docentes expertos presentan menos marcas de subjetividad en su escritura que los noveles.

Asimismo, los expertos se muestran menos proclives a entrar en núcleos de tensión en sus narrativas que los noveles. Aquellos que ahondan se focalizan en problemáticas referidas al rol docente en la sociedad y su perfil profesional.

Esto puede observarse, por ejemplo, en los fragmentos textuales 2, 9, 16 y 17.

En relación con los noveles, en sus narrativas se presentan más vulnerables y abiertos a reflexionar sobre aquellos aspectos que los tensionan. Estos se focalizan en cuestiones administrativas de control, en el vínculo con estudiantes que presentan problemas de disciplina y, también, en su relación con otros colegas, muchas veces, para cuestionar lo establecido o señalar las carencias de su propia formación. Ver fragmentos 3, 4, 12, 14 y 15.

Tanto noveles como expertos focalizan en la importancia del diálogo y el intercambio profesional en el quehacer docente. En las narrativas analizadas observamos que el

intercambio excede la linealidad tradicional: “docente experto orienta a docente novato” e integra otras figuras y otras direccionalidades en los procesos de coformación. La importancia del docente modélico está ampliamente documentada, pero también se integra la importancia de otras figuras, como adscriptos, orientadores pedagógicos, profesores particulares, colegas de otras asignaturas y estudiantes, entre otros.

En relación con la función de los ámbitos institucionales en la generación de oportunidades de coformación entre docentes noveles y expertos, analizamos que los docentes, tanto noveles como expertos, al relatar instancias de coformación entre colegas, ponen de manifiesto charlas informales en espacios no institucionales como momentos significativos en su formación profesional. Son mínimas las narrativas que recogen como significativo un espacio generado institucionalmente (en las coordinaciones de centro, por ejemplo), para la coformación docente. La mayoría narra situaciones generadas informalmente entre los colegas. Asimismo, hay narrativas que no encuentran momentos de coformación en el ejercicio de la profesión. Esto puede observarse en los fragmentos 5, 6, 7, 8, 10, 11 y 14.

En muchos casos, la cooperación entre docentes y la innovación en relación con lo establecido surge a partir de imprevistos, no es una posibilidad andamiada y sistematizada institucionalmente. Y los buenos resultados producen asombro. En contraposición a esto, llama la atención que ya ha dejado de asombrar lo negativo, puesto que está naturalizado. Esas situaciones imprevistas colocan a docentes, tanto noveles como expertos, frente a la incertidumbre y la duda. Ver fragmentos 15, 18 y 20.

Con respecto a la imagen social del docente, hay narrativas que expresan la mirada negativa percibida sobre la carrera, vista por el imaginario social como sacrificada, no prestigiosa, no redituable económicamente, en contraposición a los estudios universitarios. Al mismo tiempo, hay narrativas que expresan la tradicional concepción de que los estudios habilitan la posibilidad de una movilidad socioeconómica y cultural ascendente. Ver fragmentos 1 y 13.

Frente a este hecho, muchos docentes reafirman su rol profesional y social a través de la lucha político-sindical y la defensa pública de la educación. En ese sentido, las narrativas que hacen hincapié en ese aspecto son más en el liceo A que en el B. Esto puede deberse a la tradición de lucha obrera y sindical del barrio que contextualiza a esa institución educativa. Ver fragmentos 2 y 17.

Salvo ese matiz en el énfasis puesto a la lucha político-sindical, las líneas temáticas abordadas en ambos liceos coinciden ampliamente:

- La conformación del rol docente y su identidad.
- La profesión docente y su valor social.
- Los estilos de vínculos en el ejercicio profesional docente.
- Las trayectorias docentes y el vínculo con las culturas institucionales.
- La resignificación del rol docente en la vida cotidiana de la institución.
- El sentido de la tarea docente y la relación con el saber.
- El significado y el valor del vínculo pedagógico en el aula.
- La elección de la carrera docente.

Como conclusión, podemos observar que las narrativas analizadas muestran que los procesos de coformación entre colegas son mucho más dinámicos y variados que lo que se concibe tradicionalmente. La inducción profesional contribuye con la construcción colectiva de nuevos saberes pedagógicos sobre las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en la medida en que no se concibe al docente novel como el único que tiene que seguir aprendiendo y reflexionando sobre su propia práctica. Esto, por el contrario, interpela a todos los docentes de una institución, en tanto comparten los mismos problemas y dificultades que resolver. Por ende, es necesario fortalecer la relación cotidiana entre pares como oportunidad de crecimiento profesional colectivo.

Los ámbitos institucionales son fundamentales en el apoyo de la generación de oportunidades de coformación entre docentes noveles y expertos. En ese sentido, observamos que, en su mayoría, las narrativas pedagógicas de los docentes de las instituciones participantes no recogen experiencias de coformación entre colegas sistematizadas institucionalmente en los espacios de coordinación liceal.

Enfoques teóricos y de investigaciones actuales centrados en las concepciones de desarrollo profesional han demostrado que los intercambios cooperativos son una valiosa alternativa en vistas a la mejora de los procesos educativos. También se ha estudiado que los centros educativos son espacios en los que el desarrollo profesional de los docentes se fortalece y da cuenta del compromiso colectivo entre ellos. Se ha observado que esos espacios son generados informalmente por los docentes

cuando la institución no brinda esa oportunidad. Sin embargo, es deseable que estos espacios de intercambio profesional entre colegas, para reflexionar y revisar los puntos de vista personales sobre la práctica docente cotidiana, a fin de trascender las rutinas y las inercias, construir con nuevos conocimientos e innovar colectivamente, sean brindados y motivados por la institución y no queden supeditados a la voluntad de algunos.

Finalmente, en relación con el aporte de la narrativa pedagógica como recurso para el acompañamiento en la coformación entre colegas, tanto noveles como expertos, consideramos que los documentos generados en los cuatro encuentros establecidos en el diseño metodológico de la investigación dan cuenta del valor epistémico de la escritura al servicio de la reflexión profesional. Asimismo, los resultados expuestos reafirman el compromiso de los docentes frente a actividades que encuentran significativas para su desarrollo profesional y hacen explícita la necesidad de que las instituciones educativas se hagan de un lugar y un tiempo propicios para sistematizar actividades que desplieguen el potencial de esta herramienta en el quehacer cotidiano de la actividad docente.

Esperamos que la voz de los docentes expresada a través de sus narrativas dé cuenta de su saber profesional, que va más allá de la competencia técnica asociada al conocimiento de expertos ajenos a la docencia e implica la construcción colectiva de un conocimiento producido a través de la experiencia educativa cotidiana. Agradecemos a los equipos de dirección de los dos liceos de Montevideo que aceptaron participar del proyecto de investigación propuesto por este equipo y, muy especialmente, a los profesores y profesoras que voluntariamente participaron de la investigación y realizaron importantes aportes no solo desde sus narrativas pedagógicas, sino también desde las reflexiones y los intercambios generados en cada uno de los encuentros.

Referencias

- Alliaud, A. (2015). *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. <http://170.210.48.62/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2008). "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional". Proyecto UBACYT F096 (2008-2011). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. UBA Clacso.
- Bajtín, M. (2002 [1952-1953]). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción, un reto para el profesorado. Guía didáctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Inde.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65.
- Bolívar, A. y Domínguez, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Resarch*, 7(4), Art. 12.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004 [1986]). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Celigueta, G. y Solé, J. (2013). *Etnografía para educadores*. Editorial UOC.
- Cochran-Smith (2004). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del Comité de la American Educational Research Association (AERA). Sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, (340), 87-116.
- Cochran-Smith, M. (2023). The Problem of Teacher Education. En *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- De Fina, A. y Georgakopoulou, A. (2015). *The handbook of narrative analysis*. John Wiley and Sons.
- Delory-Momberger, C. (2015). "El relato de sí como hecho antropológico". En G. Murillo Arango (comp), *Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria*. UBA.
- De Oto, A. (2017). Notas metodológicas en contextos poscoloniales de investigación. En A. de Oto y M. Alvarado (eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 13-14). Clacso.
- Esteve, J. M. (2005). La formación inicial de los profesores de secundaria. En *Estudios pedagógicos* [online]. 31(1), 51-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>.

- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. En *Revista de Educación*, (306), pp. 153-203.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. GEU.
- Fischetti, N. y Chiavazza, P. (2017). Narrativas. Arte y ciencia en los márgenes de la academia. En M. Alvarado y A. de Otto (eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 125-415). Clacso.
- González Brito, A., Araneda Garcés, N., Hernández González, J. y Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. En *Estudios pedagógicos*, 31(1), 51-62.
- Haroutunian-Gordon, S. (2012). El papel de la narrativa en la discusión interpretativa. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 150-167). Amorrotu.
- Hermida, C., Pionetti, M. y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Noveduc.
- Huberman, M. (2012). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la investigación* (pp. 183-233). Amorrotu.
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Imbernón, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Graó.
- Imbernón, F. (coord.) (2008). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. John Benjamins.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. CEAC.
- Marcelo, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Revista de Pedagogía*, 48(1), 5-25.
- Marcelo, C. (2000). Estudios sobre estrategias de inserción profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 101-144.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marcelo, C. (2011). Inserción a la docencia: el eslabón entre la formación inicial y el desarrollo profesional continuo. En *Síntesis educativa*, (34). PREAL.
- Merlino, A. (2012). *Investigación cualitativa y análisis del discurso. Argumentación, sistemas de creencias y generación de tipologías en el estudio de la producción discursiva*. Biblos.

- Mumby, D. K. y Clair, R. P. (2000). El discurso en las organizaciones. En T. van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social* (pp. 263-296). Gedisa.
- Orlandi, E. (2014 [2006]). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. LOM.
- Passegi, M. C. (2008). Mediação biográfica: Figuras antropológicas do narrador formador. En M. da C. Passegi y T. M. Nobre Barbosa (orgs.), *Memória, memoriais: Pesquisa e formação docente* (pp. 43-59). EDUFRRN.
- Passeggi, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40.
- Passeggi, M. C. y De Souza, E. C. (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. UBA.
- Porta, L. (2014). Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 293-306.
- Porta, L. y Flores, G. (2015). El humor como un recurso didáctico privilegiado en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios memorables. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 192-211.
- Ripamonti, P., Lizana, P. y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes: Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, (1), 1-23.
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), 119-130.
- Saville Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Prometeo.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, J. H., Lotan, R. A. y Whitcomb, J. A. (1999). *El trabajo en grupos y la diversidad en el aula*. Amorrortu.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. En revista *e-Eccleston. Formación Docente*, 3(7), 7-36.
- Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. En M. Passeggi Conceição y E. C. De Souza (orgs.), *Memoria docente investigación y formación* (pp. 13-29). FFyL-UBA/Clacso.
- Suárez, D. (2015). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes:

- Documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En G. Murillo Arango (comp.), *Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 89-114). UBA.
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(3), 480-497.
- Suárez, D. (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En J. P. de Araújo y R. Erbs (orgs.), *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências* (pp. 65-80). Paco Editorial.
- Suárez, D. (2023). Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: cartografías de experiencia escolar. Saberes y prácticas. En *Revista de filosofía y educación*, 7(2), 1-16. <https://doi.org/10.48162/rev.36.077>
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 “Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica”. Módulo 2 “La documentación narrativa de experiencias escolares”. MECyT/OEA.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Wonk, J. H. C. (1996). *Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers. Result of a Dutch Experience*. En R. McBride (ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). Falmer Press.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación-acción*. Editorial Brujas.
- Zabalza, M. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar*. Narcea.

Recepción: 31/07/2024

Aceptación: 19/11/2024

