

¿Cómo se llega a ser el que se es? Investigar las experiencias de formación desde las vidas y las voces del profesorado

*María Noel Mera**

Resumen

Entre las investigaciones educativas, la formación docente es un campo ampliamente tematizado. Desde diferentes posicionamientos epistemológicos y metodológicos, se han analizado diversas problemáticas: la construcción de la identidad docente; la naturaleza de los saberes que demanda; la relación teoría-práctica en los procesos de formación del profesorado; la articulación entre formación inicial, trayectoria escolar y socialización laboral; la tensión entre lo disciplinar y lo didáctico, entre muchas otras cuestiones.

Algunos de los interrogantes que guiaron aquellas búsquedas nos siguen interpelando hoy, como formadores de docentes y como investigadores que, desde el campo didáctico de las Ciencias Sociales, analizamos procesos de formación del profesorado: ¿Cuáles son los saberes que se necesitan para ejercer el oficio de enseñar Ciencias Sociales hoy? ¿Dónde se construyen esos saberes? ¿Qué experiencias habilitarían nuestras intervenciones formativas? ¿Es acaso la experiencia algo que se puede ofrecer anticipadamente? ¿Cómo son resignificadas nuestras apuestas formativas por los estudiantes desde la singularidad de sus experiencias previas y en diálogo con sus expectativas? ¿Cómo se llega a ser el docente que se es?

Asumiendo lo valioso de reconstruir lo educativo en tanto vida vivida, experimentada y significada por sujetos concretos, cuyas historias de formación solo pueden recuperarse dándoles la palabra para que las narren en primera persona, el enfoque biográfico narrativo aparece como una perspectiva pertinente para investigar los procesos de formación del profesorado en clave interpretativa.

Palabras clave: dispositivos de formación docente inicial, experiencia/investigación biográfico narrativa en educación.

*

Universidad Nacional de
Córdoba, Argentina.
maria.noel.mera@unc.edu.ar

RESEÑAS N° 23

AÑO 2023

[pp. 130 – 143]

Recibido: 04/10/2023

Aceptado: 17/10/2023

ISSN 2796-9304

**How does anyone become who they are?
Researching training experiences from the lives and
voices of teachers**

Abstract

Among educational research, teacher training is a field that has been widely thematized. From different epistemological and methodological positions, several issues have been analyzed: the construction of teacher identity; the nature of the knowledge required; the theory-practice relationship in teacher training processes; the articulation between initial training, school career and work socialization; the tension between the disciplinary and the didactic, among many other issues.

Some of the questions that guided those searches continue to challenge us today, as teacher trainers and researchers who, from the didactic field of Social Sciences, analyze teacher training processes: What is the knowledge needed to teach Social Sciences today? Where is this knowledge acquired? What experiences would enable our training interventions? Is experience something that can be offered in advance? How are our training proposals re-signified by students from the singularity of their previous experiences and in dialogue with their expectations? How does anyone become the teacher they are?

Assuming the value of reconstructing the educational dimension as a life lived, experienced and signified by concrete subjects, whose training stories can only be recovered by giving them the chance to narrate them in first person, the narrative biographical approach appears as a relevant perspective to investigate the teacher training processes in an interpretative key.

Keywords: *initial teacher training devices, experience, biographical narrative research in education.*

Formación, experiencia y narración: un punto de partida

Yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas.

Hannah Arendt (2005, p. 37)

Entre las investigaciones educativas, la formación docente es un campo ampliamente tematizado, que ha sido abordado desde diferentes posicionamientos epistemológicos y metodológicos a partir de los cuales se

han analizado las más diversas problemáticas. Por citar algunos ejemplos, y siguiendo la síntesis de aquella valiosa “hoja de ruta” que hacia finales de los 90 construyeron Diker y Terigi (1997), podemos señalar, entre esas temáticas, lo relacionado con la identidad de la tarea docente; la naturaleza de los saberes que demandaría ese rol; lo relativo a cómo ofrecer intervenciones formativas que faciliten la construcción de dichos saberes; la relación –siempre compleja– entre teoría y práctica en los procesos de formación del profesorado; el papel de la investigación en la práctica; la articulación entre formación inicial, trayectoria escolar y socialización laboral; la tensión entre lo disciplinar y lo didáctico, entre muchas otras cuestiones que se abordaron a partir de los aportes de quienes han puesto a la formación del profesorado en el centro de sus indagaciones didácticas.

Cuando se reconstruyen los derroteros que ha seguido la investigación educativa respecto de la formación docente y se constata que es un campo tan ampliamente tematizado, observado, diagnosticado y analizado desde diferentes perspectivas, a distintas escalas y con diversas finalidades, a veces invade la sensación de que “ya está todo dicho”, de que nada demasiado novedoso se podría aportar. También es recurrente escuchar discursos –y no sólo académicos– que hablan de “los docentes”, “el magisterio”, “las escuelas”, “los estudiantes”, borrando o desencarnando en esa forma impersonal de pronunciar lo educativo, las historias, las vidas y las voces concretas y singulares de los sujetos que se encuentran cotidianamente en las aulas.

Si a esto le sumamos que la investigación no ha escapado al lenguaje mercantil globalizado tan ampliamente extendido, y que de un tiempo a esta parte se ha colado también en el campo educativo, imponiendo estándares, rankings, índices de eficiencia y productividad y contribuyendo a construir una gigantesca maquinaria de “capitalismo cognitivo” que implicó, como sostiene Larrosa (2003; 2018), convertir el conocimiento en mercancía y a la práctica de escribir y publicar en un medio para obtener puntos y calificaciones que nos posicionen como investigadores “innovadores” o “competitivos”, el interés genuino por conocer alguna cosa parece diluirse, desalentarse y, en algunos, hasta desaparecer.

Un ejercicio interesante para darle batalla a ese escepticismo y para recuperar espacios para la lectura, la escritura, la conversación y el pensamiento (Larrosa, 2010) es preguntarnos, por un lado, cuáles de los interrogantes que han guiado aquellas búsquedas nos interpelan todavía hoy, qué podríamos reactualizar y repensar de aquellas búsquedas quienes dedicamos nuestra tarea docente a la formación de profesores, y dirigimos nuestras apuestas en investigación a la problematización de esos esos procesos formativos; por el otro, revisar qué lenguajes han nombrado aquello que nos interesa conocer, qué significados

han construido sobre esos problemas de investigación y cuáles son los sentidos que nos interesa disputarles a esas concepciones, si la apuesta es construir palabras valiosas, novedosas y vivas para abordar el campo educativo.

Como plantea Larrosa (2010), hay cierto “lenguaje de expertos” en el campo pedagógico-didáctico que se nos aparece ya como fosilizado, como desgastado, como una “lengua de nadie”, y es sobre todo aquel que, por impersonal, a veces da la impresión de dejar de hecho que son los sujetos que habitan las instituciones educativas el núcleo de sentido de lo que allí se vive cotidianamente. ¿Cómo construir un lenguaje de palabras que no sean ya cosas dichas y desgastadas, sino que puedan pronunciar lo educativo en tanto que experiencia vivida y significada? No con el afán de objetivarlo o en busca de “la verdad de lo que son las cosas” (Larrosa, 2006, p. 36), sino quizás con la intención de que, aunque al pronunciarlas parezcan más inseguras, se constituyan en muy potentes, porque nos permiten desgarrar la realidad, encontrarnos con otros y multiplicar, en ese encuentro, los interrogantes:

Un lenguaje en el que podamos hablarnos, un lenguaje que trate de decir la experiencia de la realidad: la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera... Esa experiencia que es siempre singular, y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable. (Larrosa, 2006, p. 37).

Estas páginas pueden leerse, entonces, como una invitación a conversar¹ y renovar los interrogantes acerca de los aportes y desafíos que aún nos interpelan a quienes investigamos, dentro del campo didáctico de las Ciencias Sociales, los procesos de formación del profesorado desde una perspectiva que nos permita el abordaje de lo educativo como experiencia: el enfoque biográfico-narrativo, que se ha ido consolidando entre los estudios cualitativos, hermenéuticos e interpretativos como una perspectiva potente para la reconstrucción de lo educativo en tanto vida vivida, experimentada y significada por sujetos concretos, que toman la palabra para manifestarse en primera persona.

Como lo afirman Contreras y Pérez de Lara (2010) –aludiendo al pensamiento de Arendt que se recupera en el epígrafe de este apartado introductorio– no es posible pensar sin experiencia personal, puesto que es ella la que pone en marcha el proceso de pensamiento: pensamos porque algo nos ocurre, como producto de las cosas que nos pasan y de las vivencias que nos afectan, como consecuencia del mundo que nos rodea y que experimentamos como propio. Se

¹ El término “conversar” se utiliza aquí en el sentido que J. Larrosa (2006, p. 36) le atribuye cuando sostiene: “Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación (...) Para ver hasta qué punto somos capaces de aún de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y tratar de escuchar lo que aún no comprendemos”.

parte aquí del supuesto que sostiene que el conocimiento necesita, entonces, recalcar en el sentido de la experiencia y por eso encuentro oportuno socializar, desde el inicio de estas páginas, mi lugar de enunciación.

Lo que comparto en este artículo nace de ejercicios analíticos y reflexivos sobre mis prácticas como docente e investigadora de una cátedra² dedicada a la formación de profesores/as en Historia en la Universidad Nacional de Córdoba. Prácticas que, cotidianamente, actualizan los interrogantes que alimentaron mis estudios de posgrado³ y que desde entonces alimentan mis búsquedas, abriendo senderos que recorro obstinadamente, apostando a construir algunas respuestas –siempre incompletas, siempre tentativas, siempre abiertas– acerca de la formación de docentes en Historia y Ciencias Sociales.

¿Cuáles son los saberes que se necesitan para ejercer el oficio de enseñar Historia hoy? ¿De qué manera nuestras intervenciones formativas, en tanto dispositivos pedagógicos que responden a cierta lógica y que atribuyen sentidos⁴ precisos a la formación, tienden a facilitar u obstruir ciertas maneras de devenir profesores? ¿Qué procesos de subjetivación habilitan? ¿Puede un formador de formadores ofrecer experiencias? ¿Es acaso la experiencia (como lo plantea Contreras, 2010) algo que se puede ofrecer? ¿Cómo son resignificadas nuestras apuestas formativas por cada estudiante desde la singularidad de sus experiencias previas y en diálogo con sus expectativas? En síntesis, y retomando esta pregunta de resonancia nietzscheana que recupera Larrosa (2000) a propósito de la formación: ¿Cómo se llega a ser el que se es?

Asumir que el saber de la experiencia, como sostienen Contreras y Pérez de Lara (2010) tiene forma narrativa, implica que para comprender de qué manera alguien deviene aquello que es, debemos escuchar su relato, ver cómo reconstruye retrospectivamente sus experiencias, de qué manera las denota y las connota, cómo las significa, qué elementos destaca y reconoce como

² Se trata del *Seminario Taller Práctica Docente y Residencia* (Área Historia), del Profesorado en Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en el cual me desempeño como Profesora Adjunta a cargo.

³ Concretamente hago alusión aquí a mi investigación y tesis doctoral, que se tituló *Devenir maestro de Historia. La formación docente como experiencia de subjetivación*, y fue presentada en la Universidad Autónoma del Estado de México en noviembre del 2016, obteniendo el grado de Doctora en Ciencias Sociales.

⁴ En cuanto al sentido de los dispositivos, puede verse como puntapié inicial la clasificación que Zanatta Colín, Yurén Camarena y Santos López proponen en la ponencia titulada *La formación en la Universidad: tendencias y dispositivos*, presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en el año 2011. Allí, los autores afirman que, los dispositivos de formación pueden mostrar una tendencia hacia la adquisición de conocimientos (teórico, sin aplicación) o centrar los fines en el desempeño (instrumental). En cuanto a los tipos de dispositivos se clasifican según cinco criterios: por su racionalidad (funcional o comunicativa); por la posición que le asignan al sujeto (alienante o instituyente); por el tipo de formación que promueve (técnica, crítica, integral), por la forma de aplicar estrategias (prescriptivo o dinámico); por la transición hacia el sentido de la formación (transmisivo o formativo).

centrales en su elección y en la construcción de identificaciones respecto a esa posición. De allí que la investigación biográfico-narrativa en educación constituya un camino posible y muy fértil –entre otros, claro– pero que puede destacarse como un lenguaje especialmente valioso y pertinente para nombrar y reconstruir las experiencias de formación en su singularidad. ¿Qué se puede conocer de esos procesos de subjetivación a partir de las vidas y las voces del profesorado? ¿Cuáles son los desafíos y tensiones que se enfrentan cuando se trabaja desde esta perspectiva?

La docencia y la investigación son prácticas diferentes, pero que comparten un núcleo de sentido: el trabajo con el conocimiento. Formar profesores/as e investigar esos procesos mediante los cuales los/as estudiantes devienen docentes desde esa perspectiva narrativa es un ejercicio muy enriquecedor, porque permite conciliar ambas tareas bajo un enfoque que las retroalimenta y las pone en diálogo permanente. Los interrogantes que guían nuestras búsquedas investigativas surgen muchas veces de nuestras prácticas como formadores de formadores, y vuelven a ellas enriquecidas por el camino de leer, construir colaborativamente y escribir como un modo de sistematizar respuestas tentativas que, generalmente, no son más que nuevas preguntas.

Son algunos de esos saberes y haceres cotidianos lo que intento socializar brevemente en estas páginas, apostando a que pudiera mi experiencia acompañar a otros/as en la construcción de sus propias maneras de ejercer este oficio de investigar (y enseñar) desde y sobre los escenarios educativos.

Interrogar la formación docente desde el lenguaje de la experiencia: entretejer las vidas con hilos de sentido

Nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal. No sólo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; con lo que uno ha entendido o no de lo que pasaba, o de los alumnos que tenía, haciéndolo mejor o peor. Y siempre, en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que se ha ido viviendo.

José Contreras Domingo (2010, p. 257)

Como lo sostiene con claridad Goodson (2003) citando a Lortie (1975), hasta mediados de los años 70 del siglo XX, las investigaciones educativas y los abordajes sobre la enseñanza tenían, por un lado, un enfoque más prescriptivo que descriptivo. Eran muchos los textos que decían a los educadores cómo debían comportarse o qué debían hacer, pero eran excepcionales los estudios

empíricos, en casos, sobre el trabajo docente, su interacción con los estudiantes y los puntos de vista de quienes, en definitiva, hacen funcionar la escuela cotidianamente.

Por otro lado, era común que se privilegiaran estudios cuantitativos, que incluían encuestas a gran escala, y que de alguna manera convertían a los profesores en “siluetas indistintas”, al decir de Ball y Goodson (1985), analizadas formalmente a partir estadísticas imprecisas o describiéndolos como poseedores de una función bien definida, que no planteaba problema o tensión alguna, y que tampoco daba cuenta de las circunstancias heterogéneas en las que cumplían su labor ni de los cambios históricos a los que debían ir respondiendo. Inscritos en el paradigma funcionalista, muchos de esos trabajos consideraban que bastaba estudiar los roles sociales ocupados por los individuos para explicar sus procesos de socialización, como si los docentes fueran “marionetas” dependientes de la estructura escolar y social (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en Ciencias Sociales durante el último tercio del siglo XX, se abre una nueva etapa, en la cual cobra centralidad la perspectiva interpretativa, convirtiendo la voz y los significados construidos por los agentes –esto es, la dimensión personal del oficio de enseñar– en el foco de la investigación educativa. Como se destaca en diferentes investigaciones sobre la consolidación de este enfoque en el estudio de la educación (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2002; 2014, entre muchos otros) en consonancia con la sensibilidad posmoderna ante el mundo de la vida, lo biográfico-narrativo se fue potenciado con las nuevas dimensiones del discurso y el texto que cobran centralidad desde el giro narrativo: “Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian (...) y dan significado al mundo de la vida (...) mediante el lenguaje” (Bolívar, 2014, p. 712).

Algunos de los interrogantes que han guiado la investigación didáctica sobre la formación docente y que han interpelado mis propios recorridos han transitado esa senda, porque se relacionan con qué experiencias de subjetivación⁵ habilitarían nuestras intervenciones formativas: ¿Cómo son resignificadas por los estudiantes desde su singularidad, sus experiencias previas y sus expectativas, las apuestas formativas que ofrecemos al interior de

⁵ Se entiende la experiencia, en un sentido foucaultiano, como “la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación” (Foucault, 2003, p. 8).

los dispositivos pedagógicos⁶ que sostenemos? ¿Cómo se llega a ser el docente que se es, cómo se construyen las subjetividades docentes?

En la construcción de respuestas tentativas a esos interrogantes, un enfoque como el biográfico-narrativo, que pone en relación experiencia y narración, nos brinda valiosas y pertinentes herramientas interpretativas. Asumir que los trayectos que los sujetos recorren para devenir profesores de historia constituyen experiencias de subjetivación –siempre singulares–, nos ayuda a reconocer, por un lado, que la subjetividad no es algo dado, que se alcanza de una vez y para siempre, sino que es una construcción relacional, dialógica y en permanente reformulación, y de allí la potencia de la idea de “devenir” como un “estar siendo”; por el otro, que estas experiencias contingentes se articulan y se constituyen discursivamente: más que una identidad definida, la experiencia de subjetivación implicaría un proceso de identificaciones y desidentificaciones, a los cuales podemos acceder cuando los sujetos nos narran relatos sobre su vida, cuando tejen sus historias con hilos de sentido.

Las prácticas discursivas se vuelven entonces, fundamentales para investigar la formación docente como experiencia de subjetivación, porque de alguna manera, la identidad se construye discursiva y narrativamente: como sostiene Larrosa (1995) el discurso no “ nombra ” de manera referencial una exterioridad que le es ajena, sino que construye un conjunto de objetos discursivos como su correlato. El sujeto es, en este sentido, una variable del enunciado, que se constituye en sucesivos emplazamientos cada vez que el discurso –ya sea lo que se dice de él o lo que él dice sobre sí mismo– le asigna un lugar.

Según Bruner (2003), los sujetos construimos nuestra identidad cuando podemos contar historias sobre nosotros mismos, y en este sentido, el “yo” sería una creación de nuestros relatos. Somos, plantea el autor, “fabricantes de historias”: narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas, porque la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación, y nunca es inocente.

El foco de las historias de vida, como reconoce Bolívar (2014, p. 713) es la realidad personal y el proceso biográfico, y su interés responde tanto a razones sustantivas, vinculadas al hecho de que el conocimiento profesional se expresa en narrativas biográficas, como epistemológico-políticas, esto es, dar la voz al profesorado, lo que implicaría reconocer que tienen el derecho de estar representado por sí mismos en lugar de “ser hablados por”, sacarlos de

⁶ Se entienden los dispositivos formativos como un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos y reglas de acción e interacción) dispuestos de manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada que responde a una demanda social o a necesidades individuales (Yurén Camarena, 2005).

ese lugar despersonalizado en el que muchas veces, como se dijo antes, los ha situado la investigación educativa.

¿Cuáles son los desafíos de trabajar con la oralidad para investigar la formación docente desde las vidas narradas por el profesorado? Un tratamiento exhaustivo de este punto, que diera cuenta de los dilemas epistemológicos y teórico-metodológicos de este enfoque excede los límites del presente artículo, por lo que siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se destacan aquí solo tres de los principales desafíos y dilemas metodológicos que supone esta perspectiva:

1. La complejidad de articular lo biográfico singular en una estructura general, esto es, lograr un equilibrio entre “lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global”, retomando la expresión de Geertz (2006). Poner en relación la trayectoria individual con la estructura social en la que se inscribe, superando el determinismo por un lado y la ilusión, por el otro, de la vida como realización de un proyecto totalmente autónomo, es un auténtico desafío. De alguna manera, las biografías docentes actualizan singularmente modelos sociales que se internalizan, y de allí que sea importante no tratar el discurso como algo que habla por sí mismo, ni colonizar el lenguaje singular insertándolo forzosamente en cartografías sociales.
2. Asumir que, si el interés de la investigación narrativa es poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, no podemos exigirle generalización. Dice Huberman (1998, p. 225) al respecto:

Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en Ciencias Sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas es tan múltiple, pero, al mismo tiempo, tan singular, que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre él nuestras manos descriptivas y analíticas.

No obstante, como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), el estudio de una vida podría aportar a la comprensión de otros casos similares, por lo cual, para la investigación biográfica no es tan importante la representatividad como la pertinencia del caso seleccionado.

3. En cuanto a la “verdad” en investigación narrativa, los autores (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) traen a colación una frase de Borges que señala: “Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo”. En este sentido, las biografías no son fruto de un registro “objetivo” de los hechos, sino que son una construcción que se hace para dar significado a la propia vida. Por ende, el investigador no busca

establecer el carácter objetivamente verdadero de los hechos, o verificar lo que dice el relato, sino más bien reflejar de la mejor manera cómo ha vivido y significado subjetivamente el narrador. Hay que diferenciar la “verdad histórica”, que se refiere a si los hechos descritos narrativamente se corresponden con lo que sucedió en determinado tiempo y espacio, de la “verdad narrativa”, que se refiere a lo que es sentido, captado y expresado con coherencia, verosimilitud, autenticidad o convicción (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Investigar la formación docente desde las vidas y las voces del profesorado constituye, entonces, un interesante itinerario para quienes apostamos a un lenguaje que pueda enunciar singularmente las experiencias que se viven al interior de los dispositivos de formación, no sin reconocer que al interior de esas maquinarias que disciplinan nuestras formas de leer y escribir en educación a las que hacíamos alusión antes, a veces nos parece que ese lenguaje que narra la vida vivida podría resultar frágil, intrascendente, demasiado centrado en lo particular.

No obstante, construir conocimiento desde el enfoque biográfico-narrativo, esto es, tomando como objeto de análisis el territorio de lo que puede denominarse “las escrituras del yo” es una valiosa oportunidad para volver a poner lo educativo en relación con la experiencia, porque en definitiva, como afirma Contreras (2010) en las palabras que se eligieron para iniciar este apartado, ser docente es siempre una experiencia y una historia personal que, si hacemos el esfuerzo de tejer con hilos de sentido que la vinculen a sus contextos de enunciación, puede devolvernos como resultado una interesante trama con innumerables indicios para comprender cómo se construyen las subjetividades docentes.

Habilitar la experiencia desde la formación docente inicial: a modo de cierre

En cuanto a aquellos para quienes darse penas y trabajos, comenzar y recomenzar, intentar, equivocarse, retomarlo todo de nuevo de arriba abajo y encontrar el medio aún de dudar a cada paso, en cuanto a aquellos -digo- para quienes, en suma, más vale abandonar que trabajar en la reserva y la inquietud, es bien cierto que no somos del mismo planeta (...) Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo.

Michel Foucault (2003, pp. 11-12)

Reflexionar, tal como se nos invita en este dossier, sobre la investigación en didáctica de la historia, sus perspectivas teóricas y metodológicas y los temas y problemas abordados, constituye una valiosa oportunidad de poner en discusión y de traer a la conversación las tensiones, los desafíos y los dilemas que enfrentamos quienes nos dedicamos a la docencia y la investigación en este campo, para pensar también si es posible tejer articulaciones potentes entre esas dos tareas que, como se expresó, tienen en común el trabajo con el conocimiento.

Cuando hace algunas décadas, como lo han planteado referentes en el campo (Diker y Terigi, 1997; Davini 1995, 2002, 2015; entre otros), la reflexión pedagógica y la investigación educativa tendió a considerar la formación docente como un proceso social (Contreras Domingo, 1987; Popkewitz, 1990), complejo y de larga duración (Terhart, 1987), al mismo tiempo que quedó demostrado que los ámbitos que tienen impacto formativo en los docentes, no se limitan a los espacios formales de preparación inicial –universidades y/o institutos– sino que existen otros momentos que tienen un gran peso en la construcción de las diversas maneras de ejercer el oficio de enseñar: la biografía escolar previa y la socialización profesional en los lugares de trabajo (Davini, 1995), algunos autores plantearon entonces, la formación inicial como una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987). Según esa línea de pensamiento, todo lo hecho y/o aprendido en ese período sería olvidado o abandonado durante el ejercicio profesional de la docencia.

Aunque es innegable la influencia de los aprendizajes previos –implícitos en las biografías estudiantiles– y la importancia de todo lo que se incorpora en la vida laboral, la difusión acrítica de aquella idea del poco impacto de la formación inicial y de su carácter improductivo y superfluo, generó una desvalorización de esa primera etapa del trayecto formativo que, según Davini (2015) es el momento en el cual se generan nada menos que los cimientos de la acción, habilitando el ejercicio de la profesión, a partir de la construcción de capacidades, habilidades, saberes y prácticas que no deberían dejarse libradas al conocimiento meramente empírico.

Aquellos análisis nos han interpelado especialmente a quienes nos dedicamos a la docencia y la investigación en cátedras dedicadas a la formación inicial del profesorado, puesto que nos enfrentan al desafío de preguntarnos qué intervenciones formativas habilitarían experiencias más significativas y de mayor impacto en nuestros estudiantes y cómo contribuir a poner en diálogo, en esa etapa de su construcción como docentes, la biografía escolar previa con sus expectativas sobre el futuro ejercicio de esa profesión. Año a año reinventamos, con cada nueva cohorte de estudiantes-practicantes, una apuesta formativa desde la convicción de que es posible –y necesario– enseñar

(y aprender) a enseñar: por eso, investigar la formación docente es un campo problemático tan fértil.

Escuchar las historias de vida y las narraciones de profesores y profesoras acerca de qué hacen y por qué lo hacen, dónde aprendieron a hacerlo y cuáles son los elementos que encuentran fundantes de su identidad docente, reactualiza la clásica pregunta de qué forma en la formación del profesorado y nos aporta pistas para pensar cómo acompañar a los estudiantes-practicantes a construir los saberes necesarios para que puedan encontrar las propias maneras de ejercer el oficio.

Al mismo tiempo, contribuir al desarrollo de cierta disposición analítica y reflexiva sobre sus propias prácticas es una apuesta que sostenemos cada año, convencidos de la importancia de una formación en la que los estudiantes sean capaces de revisar los esquemas interiorizados en sus procesos de escolarización, ampliar sus registros y saberes acerca de las escuelas, las aulas y las clases, es decir, como lo plantea Edelstein (2011), prepararlos para dar razones y argumentar el por qué y el para qué de sus propuestas, pensándose y asumiéndose como productores de conocimientos acerca de la enseñanza y no como reproductores de saberes que no contribuirían a construir. Favorecer ciertas disposiciones que les permitan asumirse como “intelectuales transformativos” (Giroux, 1990, p. 38), capaces de prácticas reflexivas, que les permitan generar conocimiento desde sus prácticas para sus prácticas.

Reconstruir investigativamente la singularidad de la vida y la voz del profesorado entonces, es una oportunidad para renovar los lenguajes pedagógicos y didácticos desgastados –que saben por momentos a “recetas” o a “cosas ya dichas”– para adentrarnos en una perspectiva hermenéutica e interpretativa que nos permita construir otras formas de pensar y de escribir en el campo didáctico, que no por singulares son menos valiosas para iluminar y modificar nuestras prácticas, a partir de generar en ellas nuevos efectos de sentido.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión. 1930-1954*, pp. 17-40. Caparrós Editores.
- Ball, S. y Goodson, I. (Eds.). (1985). *Teachers's Lives and Careers*. Falmer Press.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla S.A.

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N°1, Volumen 4, pp. 1-25.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contexto, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N°62, Vol. 19, pp. 711-734.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, M. y Clandini, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, pp. 11-59. Laertes.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras Domingo, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En: Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, pp. 241-271. Morata.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M.C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Edelstein, G. (2010). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Goodson, I. (2003). Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N°19, Vol. 8, pp. 733-758.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En: McEwan, H. y Edgan, K. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pp. 185-235. Amorrortu.

- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords.). *Entre pedagogía y literatura*, pp. 25-39. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En: Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, pp. 87-116. Morata.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Novedades Educativas.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Mera, M.N. (2016). *Devenir maestro de Historia. La formación docente como experiencia de subjetivación* (tesis de Doctorado en Ciencias Sociales). Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/>
- Terhart, E. (1987). Formas del saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, N°284, pp. 133-158.
- Yurén Camarena, M.T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En: Yurén Camarena, M.T., Navia Antezana, C. y Saenger Pedrero, C. (Coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Ediciones Pomares S.A.