

La narración de la biografía escolar como recurso formativo

Aiello, Berta

Iriarte, Laura

Sassi, Viviana

badep@bvconline.com.ar

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Esta ponencia tiene la intención de comunicar algunos fundamentos que orientan nuestras prácticas docentes en Teoría Educativa, materia que se dicta para los estudiantes de los distintos profesorados de la Universidad Nacional del Sur. En particular, nos centramos en el análisis de una actividad de aprendizaje diseñada e implementada para promover la reflexión pedagógica. Quienes conformamos la cátedra, enfrentamos cada año el desafío de poner en contacto con un objeto social complejo - el fenómeno educativo - a un alumnado caracterizado por la diversidad y la heterogeneidad, desde sus disciplinas formativas de origen, edades y trayectorias escolares y socio - culturales previas. Para buena parte de los estudiantes, es ésta la primera vez que se relacionan con ideas pedagógicas. Para ellos, se hace necesario abrir espacios académicos que, a partir de la contrastación de sus preconcepciones y mediante la reflexión crítica y la construcción creativa de saberes y experiencias, favorezcan el cambio conceptual. En ese contexto, la propuesta de actividades que se les presenta a los alumnos en uno de los primeros encuentros de trabajos prácticos incluye una breve redacción de su propia biografía escolar. Es claro advertir que esta actividad forma parte de un proyecto pedagógico más amplio, con el cual intentamos generar oportunidades de aprendizaje estimulantes y cuestionadoras para la formación de profesionales de la educación. ¿Por qué recurrimos a la narración de la biografía escolar en Teoría Educativa? En respuesta a este interrogante y como breve sustento conceptual, sostenemos que las personas se constituyen desde las experiencias cotidianas protagonizadas a lo largo de su trayecto vital. Entre éstas, el paso por la escuela emerge como uno de los sucesos de mayor continuidad y permanencia. Pero, las múltiples vivencias no son inocuas, sino que imprimen huellas sutiles, frecuentemente implícitas, que se manifiestan a modo de ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad (social, educativa, entre otras dimensiones) en la que se insertan, condicionando la mirada. La propuesta de escribir su biografía escolar insta a los alumnos a actualizar viejos recuerdos, a traer al presente momentos significativos. Esta recuperación de imágenes acerca de la escuela, sus actores, sus prácticas habituales da lugar a desandar los caminos transitados y habilita la relectura de las marcas inscriptas en sus subjetividades desde los planteos teóricos abordados. Estamos convencidas del valor formativo de la problematización de sus biografías escolares, en cuanto favorece la puesta en tensión de concepciones de sentido común con un pensamiento crítico - reflexivo.

Palabras claves: Biografía escolar - Reflexión pedagógica - Formación docente

Los estudiantes llegan a la carrera de formación de profesorado habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza [...]. Como estudiantes, conocen lo que es la enseñanza desde uno de los lados del pupitre y a menudo asumen que también lo conocen desde el otro lado. Su familiaridad con la enseñanza es una bendición y al mismo tiempo una maldición para llegar a convertirse en profesor (Bullough, 2000:102).

Introducción

Esta ponencia tiene la intención de comunicar algunos fundamentos que orientan nuestras prácticas docentes en Teoría Educativa, materia que se dicta para los estudiantes de los distintos profesorados de la Universidad Nacional del Sur. En particular, nos centramos en el análisis de una actividad de aprendizaje diseñada e implementada para promover la reflexión pedagógica.

Quienes conformamos la cátedra, enfrentamos cada año el desafío de poner en contacto con un objeto social complejo –el fenómeno educativo– a un alumnado caracterizado por la diversidad y la heterogeneidad, desde sus disciplinas formativas de origen, edades y trayectorias escolares y socio-culturales previas. Para buena parte de los estudiantes, es ésta la primera vez que se relacionan con ideas pedagógicas específicas. Para ellos, se hace necesario abrir espacios académicos que, a partir de la contrastación de sus preconcepciones y mediante la reflexión crítica y la construcción y reconstrucción creativa de saberes y experiencias, favorezcan el cambio conceptual.

En ese contexto, la propuesta de actividades que se les presenta a los alumnos en uno de los primeros encuentros de trabajos prácticos incluye una breve redacción de su propia biografía escolar. Es claro advertir que esta actividad forma parte de un proyecto pedagógico más amplio, con el cual intentamos generar oportunidades de aprendizaje estimulantes y cuestionadores para la formación de profesionales de la educación.

Un marco para la tarea

Los fundamentos desde los que se realiza la opción de solicitar la escritura de la autobiografía escolar¹ remiten, en sentido amplio, a los estudios sobre la constitución de los sujetos sociales y, en sentido restringido, de los profesionales docentes.

En este orden, se admite que los sujetos se constituyen social e históricamente, no sólo en relación a la historia de las formaciones discursivas, sino particularmente vinculados a sus historias personales. Así, las experiencias cotidianas protagonizadas a lo largo de

1

En calidad de dispositivo pedagógico, nos referimos indistintamente a biografía escolar o autobiografía. Sin embargo, algunos autores distinguen la autobiografía, en tanto narración de la propia vida contada por su protagonista, de la biografía como elaboración externa al protagonista, narrada en tercera persona y reconstruida sobre la base de documentos, entrevistas al protagonista y/o personas cercanas (Anijovich, y otros, 2009).

su trayecto vital y las condiciones singulares en las que han recorrido sus existencias individuales habilitan la construcción y atribución de sentidos a los distintos hechos en los que se involucran. Se trata de construcciones personales progresivas, no estáticas, que se originan, evolucionan y cambian a través de procesos de reestructuración basados en la interacción y contraste de ideas en experiencias sociales y culturales. Constituyen puntos de vista propios, teorías sobre algunos de los múltiples dominios que conforman la realidad, cuya elaboración articula lo psicológico y lo social.

Entre estas situaciones, el paso por la escuela emerge como uno de los sucesos de mayor continuidad y permanencia, cuyo impacto –aun imperceptible e incierto– habrá de reconocerse y aflorar en múltiples instancias futuras de pensamiento y acción. En otras palabras, las múltiples vivencias experimentadas en la institución escolar no son inocuas, sino que imprimen huellas sutiles, frecuentemente implícitas, que se manifiestan a modo de ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad (social, educativa, entre otras dimensiones) en la que los sujetos se insertan, condicionando su mirada.

Para quienes escogen la actividad docente como proyecto profesional, sus historias escolares constituyen un bagaje de experiencias monumental desde el que significan el programa de formación específica. Es decir, los episodios escolares vividos en el pasado se traducen en supuestos, concepciones y actitudes a menudo “cristalizadas” (naturalizadas y a-históricas), a partir de los cuales reestructuran las cuestiones académicas que se abordan. Así, se advierte que:

al ocuparse de la enseñanza, cualquier sujeto que haya asistido a la escuela tiene una perspectiva particular de la didáctica, aunque no sea producto de la reflexión sistemática. Significa que posee conocimientos y valoraciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el papel de los contenidos y de la evaluación, de una buena o mala enseñanza (Araujo, 2006:15).

El período escolar transitado, con sus prácticas sociales y culturales, asume una relevancia tal que se lo reconoce como uno de los momentos claves de los procesos de constitución profesional, en el marco educacional. Al respecto, Bullough (2000) (retomando a D. Britzman, 1991) alude a la existencia de una serie de “cronologías”, en el proceso de convertirse en profesor. Entre ellas, la **biografía escolar** previa –entendida como el conjunto de experiencias sostenidas en el aula y otros espacios de la escuela– constituye la primera de la serie. Le continúa la trayectoria como estudiante de la carrera docente. Mientras que la tercera instancia de socialización profesional se configura durante las prácticas docentes, a partir del ingreso del novel profesor a la escuela de destino.

Nos situamos, así, ante una construcción gradual, mayormente oculta, la cual, reconociendo una fuerte incidencia de los sucesos socioeducativos protagonizados en calidad de alumno, se manifiesta en la adopción e implementación de determinadas modalidades de intervención docentes. Así, se considera que:

en este largo proceso de socialización, se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en que el profesor/a actúa e interacciona en el espacio del aula (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993:86).

La narración de la propia biografía escolar como recurso de formación

En la prolongada estadía en la escuela se van interiorizando no sólo saberes relativos a los contenidos curriculares sino también pautas de comportamientos esperables y deseables en relación a la producción y apropiación del conocimiento. Los sujetos se convierten en portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo (Alliaud, s/f).

La biografía escolar, como paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencias personales que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. La fuerza de esas vivencias escolares radica precisamente en el hecho de que se han aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas decisivas de la vida y en situación: lo vivido o lo aprendido, al decir de Larrosa (2000), en tanto nos pasa, por oposición a lo que simplemente pasa. Es la experiencia que forma parte de nuestras vidas y, en tanto tal, cobra significación (Huberman, 2000) (Antelo y Alliaud, 2009:53).

En tanto implícitos, muchos de estos aprendizajes constituyen saberes fuertes y resistentes al cambio. Será necesario, entonces, develarlos para luego contextualizarlos y problematizarlos; caso contrario se reproducirán un sinnúmero de prácticas escolares sin cuestionarlas y sin indagar sus fundamentos y su historicidad. Gloria Edelstein (1999) sostiene que, si lo que se pretende es incidir en el cambio de enfoques, en la modificación de los modos de ver y pensar la educación, hay que partir de un esfuerzo (conceptual y metodológico) de reconocimiento del pasado del que emergen las visiones y los saberes circulantes, y poner en cuestión los esquemas y matrices construidos, trabajar sus huellas.

La narración de las propias biografías escolares resulta, entonces, una propuesta metodológica pertinente para revisar las huellas del pasado, cuestionarlas, contextualizarlas y evaluarlas en términos de formación para el ejercicio de una profesionalidad docente deliberada y fundamentada². Resulta adecuada para la construcción del conocimiento profesional docente en tanto permite recuperar alguna/s de estas experiencias y aprendizajes tanto formales o explícitos, como informales o implícitos que tienen lugar durante la trayectoria escolar de los sujetos, y que condicionan los modos de concebir y direccionar las futuras prácticas docentes.

La propuesta de la cátedra de narrar algún aspecto de la biografía escolar insta a los alumnos a actualizar viejos recuerdos, a evocar alguna experiencia educativa, a traer al presente momentos significativos. Como disparador, les acercamos algunas posibles situaciones para identificarse y reconocerse en el pasado escolar vivido como alumnos. Luego, les pedimos que escriban algunos fragmentos en los que se reflejen momentos que los hayan marcado y de los que se acuerden “como si fuera hoy”: alegrías, logros,

2

Desde Teoría Educativa promovemos la constitución de docentes capaces de resignificar el sentido del trabajo pedagógico a través de la reflexión crítica sobre los modos en que se asumen las prácticas culturales, políticas y pedagógicas en la escuela, en el sistema educativo y en la sociedad en general. En esta perspectiva, avizoramos la figura de docentes como productores de cultura, como intelectuales transformadores que puedan entablar un diálogo crítico con un presente complejo más no inexorable.

humillaciones, malos y buenos tratos, orgullo, vergüenza, tristeza, indignación, euforia, dificultades.

La autobiografía es una *elaboración personal*, que atañe a la selección de eventos y a la manera de expresarlos: *qué* decimos y *cómo* lo decimos. Expresan ‘realidades experimentadas’, acontecimientos y situaciones vividas, cosas que ‘les’ pasaron a personas concretas y no simplemente ‘experiencias con independencia del sujeto que las ha llevado a cabo’ [...] Quien realiza una autobiografía asume la posición de decir ‘yo’ y, al hacerlo, se produce un reconocimiento de sí mismo en aquello que se cuenta (Alliaud; 2010:71).

Esta recuperación de imágenes acerca de la escuela, sus actores, sus prácticas habituales da lugar a desandar los caminos transitados y habilita la relectura de las marcas inscriptas en sus subjetividades desde los planteos teóricos abordados y contribuyen a fortalecer la capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos.

En su libro *Enseñanzas Implícitas*, Philip Jackson recupera sus recuerdos de maestros memorables, recuerdos a veces borrosos, a veces imprecisos que vienen entrelazados de sus logros estudiantiles. Sostiene “soy portador de marcas del año que pasé con la maestra. Sin embargo, cuando procuro revelar esas marcas, decir cuáles son, ponerlas de manifiesto para que todos puedan verlas, advierto que soy incapaz de hacerlo de un modo que convenza al escéptico, incluso al escéptico que hay en mí” (1999:42). Las narraciones autobiográficas bucean en el recuerdo del pasado y se proyectan en las búsquedas de entender una difícil profesión signada por los recuerdos desprolijos y desaliñados de las vivencias pasadas.

Entre “bendiciones” y “maldiciones” o ¿Qué conocen los alumnos de las escenas educativas?

El epígrafe con que iniciamos este trabajo nos invita a procurar la identificación de las ideas que sostienen los alumnos sobre algunas cuestiones escolares. Entendemos que estas apreciaciones, construidas durante sus experiencias previas, constituyen el conjunto de representaciones con el que habrán de aproximarse a la comprensión de la problemática pedagógica planteada por la asignatura que nos ocupa.

Desde una perspectiva didáctica, la tarea de reconocimiento de ideas previas es, de por sí, una acción deseable y promovida para el inicio de toda intervención docente. En este marco, la narración de las propias biografías escolares es un soporte escogido para hacer aflorar las concepciones subyacentes y trabajar sobre ellas consecuentemente.

Abocarnos al análisis de contenido de los relatos presentados³ es, en principio, una acción propia del campo de la formación y, como tal, concita un estudio en y para ese ámbito. Sin embargo, es oportuno manifestar que la consulta a los enfoques de investigación biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Sverdlick, 2007) nos ha proporcionado algunas herramientas de análisis potentes.

Una particularidad que concierne a las tareas de escritura, en general, y a la escritura de biografías escolares, en particular, es que no es posible escribir todo (todo lo que se vivió, todo lo que se recuerda, lo “bueno” y lo “malo”, lo relevante y lo insignificante). De allí que los escritos expresen siempre y solamente algunos hechos o pensamientos,

³

El análisis se practicó sobre 25 biografías escolares de alumnos cursantes en 2010 y 35 de 2011.

en calidad de recortes significativos para el autor. Si, como señala Güichal, “se debe elegir el olvido a veces, si no, es imposible escribir” (2004:37), nos preguntamos insistentemente qué eligen olvidar los estudiantes al redactar, tanto como lo que eligen contar. En otras palabras, tomar en cuenta qué se dice y qué se omite resulta igualmente revelador al momento de intentar comprender –al menos parcialmente– las singulares cosmovisiones educativas de nuestros alumnos.

Asumiendo, entonces, que las biografías relatadas son fragmentos de sus historias escolares, nos proponemos leerlas procurando explicitar dos aspectos, entre otros posibles, a saber:

- ¿Cómo evocan u organizan la experiencia escolar, desde el estilo discursivo?
- ¿De qué temas hablan? ¿Qué dicen de los temas que hablan? ¿Qué significados les atribuyen a esos temas?

Los formatos discursivos de las biografías escolares

Entre los formatos discursivos que los alumnos adoptan para narrar sus biografías escolares, hemos hallado los siguientes⁴:

a) Forma secuencial: Se trata de una trama discursiva en la cual se presentan cronológicamente apreciaciones o sucesos vividos en los distintos niveles educativos por los que transitaron a manera de trayectoria escolar más que de biografía (jardín de infantes, escuela primaria, escuela secundaria y, en algunos casos, universidad). Es el mayormente presente en los materiales analizados.

“Con respecto a la primaria, y haciendo una selección, podría hablar de mi maestra de cuarto grado [...] En la etapa transcurrida durante EGB y Polimodal, tuve profesores que lograron en mí un reconocimiento especial hacia ellos, que marcaron mis proyecciones como persona orientándome a la elaboración de mis propias valoraciones en la vida [...] En la Universidad me encontré con profesores que me mostraron que pensar estaba permitido y podía hacerlo por mí misma” (María Florencia).

b) Forma genérica: Apela a la narración de evocaciones amplias que recuperan aspectos significativos para el sujeto (generalmente ligados al plano de lo emocional) y articulan diferentes temáticas.

“Todos los maestros y profesores de las Escuelas Medias poseen una capacidad especial, que hacen del aula un lugar de enseñanza didáctica, predispuestos a cada duda o problemas, contenedores. Creo que eso es lo que más recuerda e influye en un alumno, la relación con los pares. Por lo cual siento que ellos me orientaron a donde estoy, por la dedicación y tiempo que invirtieron en mí, lo cual admiro de ellos, esa voluntad, energía” (Ana Inés).

c) Forma selectiva: Se centra en el relato de incidentes puntuales a los que se les reconoce su influencia (positiva o negativa) en la formación personal y/o en la calidad de las experiencias escolares.

4

Hacemos notar que la categorización de los formatos discursivos que presentamos es una construcción teórica surgida de considerar el modo predominante en que se organizan los escritos. Las biografías, en tanto producciones subjetivas, escasamente representan tipos puros, sino que más bien suelen presentarse combinados.

“Lo que más recuerdo de mi paso por la escuela es un profesor de Literatura que tuve en el último año. Nos daba Literatura Argentina, fue el año que más aprendí. Podíamos mandarle los Trabajos Prácticos por mail y sus propuestas eran interesantísimas, hacía que los chicos que querían estudiar Ingeniería se coparan con la materia. También nos pasó su blog, en el que escribía sus propios cuentos; poder acceder a sus producciones generaba un lazo entre él y nosotros diferente al que estábamos acostumbrados a tener con el resto de los profesores” (Guillermina).

d) Forma mixta: Es una combinación particular de algunas de las formas anteriores. *“Las cosas que más recuerdo de mi paso por la escuela son las experiencias y vivencias que transmitían los docentes, y la interacción cotidiana con mis compañeros. [...] Nunca me voy a olvidar de la primera clase de Ciencias Sociales en séptimo grado...”* (Matías).

El contenido de las biografías escolares y los significados atribuidos

Dada la multiplicidad de temáticas que se recuperan en las biografías escolares, hemos practicado una agrupación (arbitraria, por cierto) en tres núcleos suficientemente abarcativos, de los cuales podemos inferir algunas interpretaciones en torno a los significados construidos.

a) Respetto de los sujetos pedagógicos

Si, por definición, la biografía / autobiografía escolar recopila o recorta fragmentos de la vida escolar de un sujeto, para el caso que nos ocupa, este sujeto es el alumno, cuyas evocaciones, apreciaciones, conocimientos hace públicos mediante la expresión escrita. En este sentido, lo expuesto da cuenta de las comprensiones y sentimientos subjetivos construidos sobre la experiencia social vivida.

Así, todos los relatos contemplan la presencia de otros sujetos que intervienen en el acto educativo (en el aula, en la escuela, en la familia) presencia que –aunque remitida al sí mismo– manifiesta el carácter social del encuentro pedagógico.

El mayor énfasis está puesto en la figura del docente (“señoritas”, maestras y profesores, según el nivel a que correspondan), de quien reconocen sus atributos profesionales, en términos de aceptación y/o cuestionamiento. Las cualidades asignadas suelen estar vinculadas tanto a sus modos de enseñar y el tipo de actividades propuestas, como a la modalidad de relaciones interpersonales que logran establecer en el aula y aun fuera de ella. Generalmente, es presentado a partir de las percepciones que se tienen respecto del trato y la atención recibida en el plano individual, en su condición de alumno, o como conductor del grupo áulico. Se particularizan (inclusive con sus nombres personales) aquellos profesores a quienes se les reconoce haber incidido en la elección de la carrera universitaria.

“Lo que más admiro de los profesores que tuve es el respeto y la seriedad con el que nos trataban y la confianza que depositaban en nosotros en cada trabajo a realizar. Esto hacía que cada alumno se sintiera escuchado y valorado, y por otro lado, generaba la responsabilidad de cumplir con los distintos objetivos que se presentaban” (Italia).

“La mayoría de mis profesores desarrollaron, además de su rol profesional, un costado más humano, que los acercaba a los alumnos, brindando cierta relación de confianza, aunque no por eso dejando de mantener el respeto mutuo” (María).

“En cuanto a la escuela secundaria, voy a mencionar a una profesora de literatura que fue la que me inspiró el amor por las letras. Me encantaban sus clases, la claridad con que exponía los contenidos, la paciencia, la dulzura que tenía en el trato con nosotros. Sin duda fue la que me incentivó a abrazar esta carrera” (Daniela).

“De todo lo vivido en estas etapas por la escuela, lo que más admiro de un docente es ese ‘poder’ que él tiene para trabajar en el aula, no sólo enseñando, sino también educando, abriendo las puertas hacia otros mundos, hacia nuevas experiencias, dejando huellas en la vida del alumno. Además, también poder generar una relación de confianza con el alumno, donde él pueda quitarse todas sus dudas sin temor a preguntar y por qué no a equivocarse. No sólo ser ‘el docente’ o ‘el profesor’ ” (Lore).

Lo que es indudable para los estudiantes es la impronta –positiva o negativa– que sus profesores han dejado en sí mismos; así, reconocen que todos “algo” les enseñaron.

“De todos algo me llevé, hasta con los que no me llevaba muy bien. A su manera todos me enseñaron, algunos más estrictos y otros no tanto” (Lorena).

Un lugar preponderante en los relatos autobiográficos lo ocupa el grupo de pares. Mencionados como “compañeros”, recortados del grupo más amplio como “amigos”, su inclusión en la escena escolar es recurrente y altamente estimada. Tan es así que, por momentos, pareciera que en la conformación y mantenimiento de un grupo de amigos se encuentra uno de los sentidos más valorados de la escolaridad.

“Disfruté mucho el período de mi vida transcurrido entre cuarto y sexto grado, ya que tuve el mismo grupo de compañeros. En séptimo nos mezclaron a todos y nos costó integrarnos [...] El primero polimodal fue un cambio muy brusco porque no conocía a nadie del grupo [...] repetí el año. Pienso que fue lo peor de mis años escolares, ya que tuve que volver a adaptarme a otro grupo” (Vanesa).

“A partir de la secundaria, no sólo significaban aquellos compañeros de banco o esas personas para compartir recreos, sino que se convirtieron en amigos con los cuales viví los mejores momentos de mi paso por la escuela, amigos fuera de ese espacio en común, amigos en la vida” (Aldi).

En ciertos casos, el recuerdo recupera el papel jugado por algún directivo o preceptor, cuyas intervenciones facilitan u obstaculizan la resolución de problemas personales o los conflictos estudiantiles.

*“Tuve, como la gran parte de los adolescentes, una etapa de rebeldía, que simplemente consistía en oponerme a las reglas del colegio, específicamente a las de tiempo y forma y vestimenta. Estas situaciones lograron que me acerque más a los que fueron mis educadores. Así conocí a mi preceptora *** que cada vez que me escapaba del aula o me veía mal [...] siempre me tranquilizaba y me aconsejaba” (Paula).*

Finalmente, se reconoce el aporte de la familia, en especial de los padres, orientado particularmente al apoyo y la contención durante la etapa escolar, así como al acompañamiento en la toma de decisiones sobre elecciones profesionales futuras.

“También influyó mi familia, no sólo orientándome a esta profesión, sino apoyándome en lo que decidiera, conteniéndome y corrigiéndome cuando me desviaba de mi camino” (Pamela).

b) *Respecto de la institución educativa*

El ingreso a la escolaridad tanto como el pasaje interniveles suelen aparecer como algo “que cuesta” y que requiere “adaptarse”, logrado lo cual, su transcurso se recorre “con gusto” y “se disfruta”.

“Lo que más recuerdo acerca de mi paso por la escuela primaria, es el acostumbamiento a nuevos hábitos y formas de comportamiento. Sin dudas, tener que aprender que uno debe cumplir con ciertas normas, apegarse a un reglamento distinto del familiar, al que se está acostumbrado, empezar a conocer una institución nueva en la que estamos solos, sin la compañía de nuestros padres o familiares, conforman una experiencia totalmente nueva” (Carolina).

De modo semejante, el siguiente referente empírico enfoca el proceso de socialización como función básica de la escuela.

“Considero a la escuela (con todas sus falencias y defectos) como una base, además de la familia, para que el niño aprenda a socializarse con semejantes y para que adquiera ciertas pautas y conocimientos que le permitan vivir en sociedad y crecer como individuo durante toda su vida” (Flor).

No obstante, desde la perspectiva de los alumnos, cuenta más la “experiencia social” (Macarena) que el aprendizaje de contenidos educativos, los que –paradójicamente– casi no se nombran⁵.

“En esa etapa [E.G.B.] valoraba la escuela en la parte social y la veía como un lugar al que tenía que concurrir por obligación. Me gustaba asistir para ver a mis amigos, hacer trabajo en grupo, jugar en los recreos, etc.” (Fiorella).

c) *Respecto de las imágenes de sí mismo como futuro docente*

Las visiones y expectativas en torno a su futura actuación docente se nutren decisivamente de los estilos desenvueltos por los profesores que tuvieron en los niveles de escolaridad anteriores. Los rasgos positivos atribuidos a estos docentes constituyen los “modelos a seguir” (Daniela).

“Cuando sea docente, voy a tener en cuenta todo lo que aprendí de los maestros y profesores que tuve, esas pequeñas cosas que uno recuerda: sus maneras de hablar, de explicar, de evitar conflictos, el no sentirse superior al alumno, el tratar a todos por igual, el ser puntual, y algo que a mí me va a resultar un poco difícil y lo voy a tener que practicar, es la paciencia” (Florencia).

Asimismo, algunos alumnos manifiestan su confianza en que el profesorado será una nueva instancia de formación docente que habrá de sumarse a los conocimientos obtenidos por las experiencias sostenidas:

“Cuando sea docente quisiera rescatar lo mejor de cada uno de ellos [los profesores] que han estado en mi formación y junto con lo que aprenda en este paso [el profesorado] me gustaría formar alumnos críticos...” (Marina).

La enseñanza se vislumbra sostenida en la participación del alumnado optando por alternativas dinámicas como “articular la clase a partir de las participaciones de los chicos, escuchar qué tienen para decir” (Facundo), “tener en cuenta diversas

5

A este respecto, véanse las ya clásicas aportaciones de Pérez Gómez (1993).

estrategias para no hacer tan densa la clase hablando todo el tiempo [...], hacer debates, trabajos, puestas en común, etc.” (Daiana). Si bien hay quien también espera – con un claro sesgo espiritualista– *“con vocación y fe poder transmitir mis conocimientos sin mayores dificultades”* (Ricardo).

En general, pretenden *“formar un alumno crítico, que sepa defender y argumentar sus ideas”* (Marina), basados en una concepción de aprendizaje constructivo, según la cual defienden *“que aprender no sea sentarse a absorber sin pensar; que sea procesar, demoler, discutir, crear, formar parte”* (Facundo).

Asimismo, hacen hincapié en la necesidad de generar relaciones intersubjetivas democráticas, en las que es preciso *“ganarse el respeto de los chicos”* (Florencia), *“no hacer diferencias”* (Pamela), *“establecer una relación de confianza”* (Matías).

Una de las tareas que se autoasignan es la de incentivar a los alumnos a estudiar y concientizarlos acerca de su importancia combinando aspectos actitudinales (voluntad, perseverancia) y procesuales (construcción).

“Los profesores debemos mostrarles que hay cosas por conocer y que todo se puede hacer o, por lo menos, se puede intentar, y probar y resistir, tomar decisiones y ganar, o equivocarse y ganar también, aprendiendo del error, levantándose y siguiendo” (Macarena).

Para finalizar, nos interesa detenernos en algunas frases que, apelando al lenguaje metafórico, portan significados muy arraigados en las tradiciones escolares. Entre éstas, es recurrente la mención de la escuela *“como una segunda casa”*, y hay hasta quien reporta su paso por sus *“cuatro hogares educativos: mi casa, el jardín de infantes ***, la escuela primaria pública N°*** y el Gran Colegio *** [secundario]”*. Bajo esta perspectiva, es coherente presentar al grupo áulico, profesor y alumnos, como constituyendo *“una pequeña familia”*. El cariz afectivo y familiar asignado a las relaciones entre docentes y alumnos se nutre, también de expresiones como *“la figura maternal de la señorita”* o *“[la profesora] me veía como una hijita de ella”*.

En otro tenor, la sentencia *“afuera de aquellas puertas les espera la vida”*, puesta en boca de una profesora y explícitamente valorada (*“una gran inspiración a seguir”*), pone de manifiesto la vigencia de que la escuela es una esfera aislada y aislante, una campana de cristal, un lugar “preservado” de la sociedad. En las representaciones que surgen del análisis de los fragmentos biográficos, pareciera que los discursos de la escuela como proyecto político de la modernidad (Pineau, 2001) han provocado los efectos esperados, han conformado una matriz de entendimiento compartida por los alumnos de esas escuelas.

Ni “bendiciones” ni “maldiciones”: imágenes a develar

“Jugué. Reí. Aprendí. Lloré. Y eso es lo que realmente deja huellas en el corazón”
(Virginia).

En la presentación realizada, nos interesó enfatizar dos cuestiones intervincladas, en tanto que se relacionan directamente con las intencionalidades perseguidas en la formación pedagógica. Nos referimos, por un lado, a la incidencia de las experiencias

escolares previas en el desempeño docente, y, por otro, al carácter implícito que se le atribuye a la construcción de sentidos y significados a partir de tales experiencias.

La narración de las biografías escolares como propuesta didáctico-pedagógica (por ende, intencional y deliberada) significó el primer paso para hacer aflorar vivencias, recuerdos, instantes o períodos de la época escolar transitada por nuestros alumnos. Consideramos que al narrar no sólo se recuperan las experiencias vividas, sino que se les da voz a los acontecimientos, se los pone como texto en un contexto, se ponen en palabras pero, fundamentalmente, se los historiza otorgándoles significados.

Los eventos contados (aun reconociendo su diferencia de los vividos) dieron pie a la emergencia de sentimientos dispares, en los que la nostalgia, la emoción, la denuncia señalaron con suficiente claridad los posicionamientos de los futuros docentes, en términos de creencias e ideas valorativas sobre diversas cuestiones educativas. Sobrevino, entonces, el momento del análisis y problematización de las condiciones formativas recuperadas como huellas del pasado, pretendiendo su resignificación mediante el despliegue de otras interpretaciones posibles que superarán las visiones estáticas o naturalizadas.

Estamos convencidas de que la escritura de autobiografías, en tanto actividad de iniciación a la formación docente, resultó una herramienta valiosa para invitar a pensar el fenómeno educativo como una práctica social histórica y compleja, en conformidad con la perspectiva que sostenemos desde la cátedra. Además, creemos que fue eficaz para abordar los marcos conceptuales de Teoría Educativa desde una mirada constructiva, productiva y creativa, que pusiera en tensión viejas experiencias y nuevos sentidos.

Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea (s/f) “La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://eureka.ya.com/integralmat/UBA.pdf> Fecha de consulta: febrero 2011.
- ALLIAUD, Andrea (2010) “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación”, en WAINERMAN, Catalina y DI VIRGILIO, María Mercedes (Comps.) *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial. Universidad de San Andrés.
- ANJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela; MORA, Silvia y SABELLI, María José (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires.
- ANTELO, Estanislao y ALLIAUD, Andrea (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique. Buenos Aires.
- ARAUJO, Sonia (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. La Muralla. Madrid.
- BULLOUGH, Robert (2000) “Convertirse en profesor: La persona y la localización social del profesorado”, en BIDDLE, Bruce; GOOD Thomas y GOODSON,

- Ivor. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós. Barcelona.
- EDELSTEIN, Gloria (1999) “Fragmentos recuperados de una polifacética experiencia en respuesta a una pregunta desafiante”. Ponencia presentada en el *I Symposium Iberoamericano de Didáctica universitaria “Calidad de la docencia en la Universidad”*. Santiago de Compostela.
- GÜICHAL, Celia (2004) *Viaje a la escritura*. Ediuns. Bahía Blanca.
- JACKSON, Philip (1999) *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel y GIMENO SACRISTÁN, José (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- PINEAU, Pablo (2001) “Por qué triunfó la escuela”, en PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós. Buenos Aires.
- SVERDLICK, Ingrid (Comp.) (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc. Buenos Aires.