

Las narrativas pedagógicas y su aporte al proceso de acompañamiento y coformación de docentes noveles y expertos¹

Eliana Lucían, elilucian@gmail.com, UdelaR

Mónica Isquierdo, profeleft@gmail.com, ANEP

Perla Etchevarren, perlaetchevarren@gmail.com, ANEP

Uruguay

Resumen

Las instituciones educativas son escenarios sociales complejos atravesados por diversos significados vinculados con lo instituido y, también, lo instituyente. Dichas instituciones se nutren del saber y del hacer de sus actores y estos otorgan sentido a las experiencias educativas. Mediante un dispositivo de reflexión sobre el proceso de las prácticas cotidianas, como lo es la narrativa pedagógica, la investigación que presentamos buscó visibilizar prácticas y conocimientos docentes que permanecen invisibilizados, frutos de experiencias, reflexiones e intercambios entre colegas. Su objetivo es indagar en el proceso de coformación entre profesores, con el fin de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y su desarrollo profesional.

La investigación se enmarca en el 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. Se trata de una investigación cualitativa de investigación-acción-formación, que produce y analiza narrativas pedagógicas elaboradas por

¹ Artículo presentado en el VII Congreso Virtual Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia. En Sevilla, Universidad de Sevilla, del 23 al 25 de junio de 2021.

docentes en los espacios de coordinación institucional de dos liceos públicos de Montevideo, Uruguay.

Algunos de los resultados surgidos del análisis de las narrativas señalan que los docentes manifiestan que los espacios de coformación docente están más ligados a la voluntad personal que a la planificación institucional al respecto y expresan la necesidad de generar espacios para el diálogo profesional dentro de la institución educativa.

Asimismo, al indagar sobre las experiencias significativas de coformación, observamos que estas no solo se dan entre expertos y noveles, sino que integran otros actores institucionales.

Palabras clave: narrativa pedagógica; coformación profesional; docentes noveles y expertos; profesión docente; institución educativa.

1. Introducción

Las instituciones educativas son escenarios sociales complejos atravesados por diversos significados y sentidos vinculados con lo prescripto, lo instituido y, también, con lo instituyente. Se nutren del propio saber y hacer de sus actores y estos les otorgan sentido a las experiencias cotidianas que en ellas tienen lugar. En cada cultura institucional se recrea de forma particular lo que sucede y, por lo tanto, los espacios institucionales se cargan de voces, sentidos, saberes y tradiciones compartidas y, al mismo tiempo, de novedad:

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... (Suárez, 2004: 2).

Algunos de esos sentidos son producto de las experiencias personales de

los sujetos que habitan dichos espacios y que conforman comunidades mediante el intercambio colectivo. Y esto, a la vez, da cuenta de una forma particular de construir y reconstruir la propia identidad profesional docente. Es sobre la base de esa concepción institucional que, mediante un dispositivo de reflexión sobre el proceso de las prácticas cotidianas, como lo es la narrativa pedagógica, la investigación que presentamos buscó visibilizar saberes docentes, frutos de experiencias, reflexiones e intercambios entre colegas en sus lugares de trabajo.

Como explica Daniel Suárez:

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 (2004: 2).

Se trata de una investigación cualitativa centrada en narrativas pedagógicas producidas por docentes noveles y expertos en los espacios de coordinación institucional de dos liceos del sistema nacional de educación pública de Montevideo, Uruguay. Estas narrativas, focalizadas en el proceso de conformación entre docentes noveles y expertos, nos permiten indagar en el proceso de coformación profesional, con el fin de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de sus actores. De esa forma, el análisis de las narrativas producidas habilita la interpretación de las maneras en la que los docentes noveles y experimentados vivencian su coformación.

La investigación fue evaluada por la Agencia Nacional de Innovación e Investigación y seleccionada para ser financiada durante el 2019 y 2020 en el marco del Fondo Sectorial de Educación, Consejo de Formación en Educación - Investiga (2018). Nuestro propósito es 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, tanto noveles como expertos, son los sujetos activos y protagonistas de sus procesos de coformación.

Siguiendo a Suárez, la narrativa pedagógica, también llamada documentación narrativa de experiencias pedagógicas, es una modalidad discursiva orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (2007: 7).

De esa forma el docente-escritor convierte su conciencia práctica en discursiva, dado que se ve obligado a jerarquizar los hechos, linealizarlos, hacer foco en determinadas situaciones problemáticas, evaluarlas desde su propia vivencia, replanificar y resignificar su labor, anticipar y prever las consecuencias de sus acciones. Por esa razón, las narraciones producidas por docentes relatan acciones enmarcadas tanto cronológica, geográfica e institucionalmente como biográficamente, y se estructuran en torno a los códigos de enunciación de su contexto. Se caracterizan, entonces, por estar elaboradas por docentes-autores que forman parte del ámbito educativo que documentan narrativamente.

El detenimiento en el valor biográfico de la indagación narrativa ha sido considerado por varios autores (Bolívar, 2002; Bolívar, Segovia y Fernández Cruz, 2001; Bolívar y Domínguez, 2006; Passeggi, 2008; Suárez, 2014, 2016; Porta y Flores, 2017, entre otros). Porta, De Laurentis y Aguirre consideran que, «entre las tendencias actuales, la indagación narrativa constituye una fuerte corriente que se afianza a partir de la exploración de narrativas e historias de vida docente» (2015: 43), lo que implica considerar los aspectos subjetivos y autobiográficos de los actores docentes en su trayectoria profesional.

Passeggi (2008 y 2011) 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: 36). En ese sentido, 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).

Por su parte, 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.

Convencidas 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 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. En ese sentido, en la investigación hacemos foco en los saberes vinculados a los procesos de formación y de coformación entre colegas con diferentes años y experiencia de trabajo profesional.

En los liceos públicos de nuestro país trabajan docentes con diferentes niveles de formación y antigüedad en sus cargos y con diversas trayectorias

profesionales. Los profesores principiantes o noveles, son los que, de acuerdo con la literatura sobre el tema (Marcelo García, 2009a), tienen una antigüedad que no supera los cinco años de trabajo. Se trata de un proceso en el que estos docentes realizan una transición: pasan de ser estudiantes de las instituciones formadoras a ser docentes. Y en ese proceso se producen tensiones y dificultades para integrarse a los contextos institucionales.

Los procesos de inducción profesional a la docencia han sido ampliamente tematizados por Wonk (1996), entre otros, quien 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 como para realizar su labor de manera adecuada y que lo más esperado es que se equivoque. Es muy común escuchar discursos docentes que describen perfectamente este enfoque, en el que se caracteriza al docente novel como: «aquel que aún tiene mucho que aprender», «aquel a quien 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, «cuánto puedo aprender de esta savia nueva», o «estoy

dispuesto a aprender junto con él».

Estas concepciones imperantes acerca de los docentes noveles o principiantes refuerzan la idea tan generalizada de que el docente principiante se las debe arreglar solo en su clase, y esa pasa a ser la condición asumida como «docente no experimentado» que requiere de tiempo de práctica para lograr convertirse en un «docente experto». Esto implica un posicionamiento en un lugar de sumisión o dependencia con respecto a los docente experientes, quienes pasan a ser una especie de «tutores informales» (González Brito y otros, 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 que enfrenta en sus primeras incursiones laborales (Marcelo García, 2011). Es así que la integración del novel docente es percibida como una oportunidad de aprendizaje dentro de la institución en la que se desarrollan relaciones de horizontalidad y confianza, con el fin de aprender conjuntamente, 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 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 que resolver, y necesitan fortalecer la relación cotidiana entre pares como oportunidad de crecimiento profesional colectivo.

Autores como Marcelo García (1987, 2009b) 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 dominio y control voluntario más estratégico sobre ellas. Los docentes menos experimentados, en cambio, son propensos a desarrollar acciones de forma más automática e irreflexiva. También se marcan diferencias en lo que respecta al nivel de conocimientos. El novato presenta una estructura de conocimiento superficial, mientras que el experto despliega una estructura de conocimiento profunda. Otra diferencia se relaciona con la representación de los problemas. El experto se maneja dentro de una estructura abstracta del problema y utiliza una amplia gama de tipos de problemas; los docentes noveles, en cambio, suelen estar influidos por el contenido concreto de un problema y presentar ciertas dificultades cuando deben representarse un problema de manera abstracta. Por último, los docentes expertos suelen tener un conocimiento más organizado sobre la disciplina que lo novatos, lo que les permite saber cuándo y por qué utilizar los conocimientos para resolver una situación particular.

Las investigaciones de Shön (1992, 1998) señalan un elemento importante como característica del docente experto: la reflexión sobre la propia enseñanza y sobre el aprendizaje, es decir, sobre el oficio de enseñante. En este sentido, los docentes más experimentados desarrollan la capacidad reflexiva acerca de sus propias acciones y están más preocupados por mejorar sus prácticas de enseñanza. En otras palabras, se interpreta que los docentes expertos se caracterizan por tener mayores niveles reflexivos acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las investigaciones de Schulman (1999), muestran una estrecha

vinculación entre los procesos de transformación del conocimiento de la disciplina que poseen los buenos docentes con los intereses y los conocimientos previos de los estudiantes. En ese sentido, la interpretación de lo que se puede proponer como una correcta comprensión de la disciplina debe ser sustento de una correcta transformación de la representación didáctica. Los procesos de organización, selección, ponderación, adaptación de la enseñanza son procesos que revelan la capacidad del docente experto frente al novel.

En relación con 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 los profesores necesitan condiciones institucionales que los apoyen y les den oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades profesionales de aprendizaje, en lugar de hacerlo de forma aislada (Cochran-Smith, 2004; Marcelo García, 2009b).

Day (2007) señala la importancia de las experiencias personales vinculadas con los ámbitos laborales en el trayecto del ejercicio profesional. Considera que es en la propia práctica laboral en la que el docente 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 de toda la vida, implica dinamismo, evolución, etapas mediante las cuales los docentes van ampliando y mejorando el desempeño profesional (Imbernón, 1994, 2005, 2008; Bolívar, 1998; Marcelo García, 1999; Fernández Cruz, 2006). Cabe destacar que estos autores enfatizan que el desarrollo profesional docente trasciende la práctica del aula e implica su fortalecimiento personal y social, así como también del colectivo profesional que lo acompaña. Este desarrollo profesional se construye, además,

con el entramado de las historias institucionales y sus contextos, así como con las características profesionales y personales de los colegas (Fernández Cruz, 2016; Porta, Álvarez y Sarasa, 2009).

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. Esa identidad profesional se construye desde un proceso íntimo y subjetivo, personal e intersubjetivo a la vez. Hay una propia historia que el docente construye y reconstruye constantemente en el tránsito del ejercicio profesional en las instituciones educativas en las que trabaja. Los diferentes ciclos de su vida familiar se entrecruzan y fusionan con las experiencias de la vida profesional (Day, 2007; Marcelo, 2009b).

Otros enfoques teóricos y de investigaciones actuales centradas en las concepciones de desarrollo profesional, como por ejemplo Fernández Cruz, 2006, han demostrado que el desarrollo profesional cooperativo es una valiosa alternativa a fin de mejorar los procesos educativos en los centros educativos entendidos como espacios en los que el desarrollo profesional de los docentes se fortalece y 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 y trascender las rutinas, las inercias, con el objetivo de construir nuevos conocimientos e innovar colectivamente.

2. Metodología

El procedimiento cualitativo que empleamos en la investigación indaga y describe casos particulares, a través de narrativas pedagógicas producidas por

los docentes en el proceso de investigación. A través del análisis de las narrativas, buscamos identificar y caracterizar los núcleos de tensión en los hechos pedagógicos narrados y conocer la incidencia en el desarrollo profesional de los espacios de reflexión y coformación profesional (entre docentes noveles y expertos) habilitados por la institución.

Metodológicamente, la investigación se inscribe en la investigación-acción-formación, en la que confluyen la persona en formación y el formador, en el contexto institucional donde las narrativas pedagógicas son solicitadas y producidas:

Esta dimensión heurística permite, a quien escribe, exponer las experiencias y transformar saberes tácitos en conocimiento (investigación). El narrador, redefiniéndose como aprendiz, se reinventa (formación). En este proceso hermenéutico de permanente interpretación y reinterpretación de los hechos, el adulto reelabora el proceso histórico de sus aprendizajes (acción). Es en ese sentido que se puede hablar de investigación-acción-formación (Passeggi, 2011: 35).

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, diseñamos la investigación de la siguiente manera:

1. Se seleccionan las instituciones para la implementación de la investigación. Para esto se procede, previamente, a generar charlas informativas entre las integrantes del equipo de investigación y el equipo de dirección, el cuerpo docente y la inspección del Consejo de Educación

Secundaria.

2. Se generan espacios de reflexión y discusión entre docentes noveles y expertos en la coordinación institucional de los liceos seleccionados, previa aceptación tanto del equipo de dirección como del cuerpo de docente, que voluntariamente aceptan participar. Se busca promover una forma de trabajo colaborativa y continua de acompañamiento y coformación entre los docentes.
3. Se realiza una intervención formativa por parte del equipo de investigación, mediante talleres, conversación pedagógica y debate entre pares para identificar las experiencias pedagógicas de coformación entre colegas a narrar. Se caracteriza discursiva y lingüísticamente el género para su producción y se indaga, mediante la escritura, en las dimensiones de la autobiografía (personal y profesional) de los docentes.
4. Se desarrolla la producción escrita de las narrativas por parte de los docentes noveles y expertos.
5. Se analizan las narrativas producidas por parte del equipo de investigación. Se consideran tanto los aportes docentes generados en los debates y espacios de reflexión como los datos recogidos mediante la observación participante.
6. Se socializan los resultados de la investigación entre los docentes y sus instituciones y 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.

Llevamos a cabo la investigación en dos liceos públicos del departamento

de Montevideo: uno ubicado en la zona oeste, en un barrio de obrero (denominado como liceo A), y otro ubicado en la zona céntrica, al que concurren estudiantes oyentes y también sordos e hipoacúsicos (denominado como liceo B). Ambos liceos tienen grupos de ciclo básico: primero, segundo y tercero. El liceo B, además, tiene grupos de cuarto año. El liceo A tiene 13 grupos en total y el B, 14 grupos. Ambos presentan un promedio de 20 estudiantes por grupo, aproximadamente. Ediliciamente, se trata de liceos pequeños y, en cuanto sus turnos, ambos funcionan en la mañana y en la tarde.

Constatamos que el cuerpo docente de ambos liceos estuviera conformado por noveles y expertos, en función de los objetivos propuestos en la investigación. En el liceo A participaron en total 39 docentes a lo largo de los encuentros y, en el liceo B, 28, lo que da un total de 67 docentes que participaron voluntariamente en el proceso de la investigación. Asimismo, en la selección de los liceos, consideramos 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 Administración Nacional de Educación Pública, en cuanto a las autorizaciones, tanto éticas como administrativas, presentamos el proyecto de investigación al equipo de dirección primero y al cuerpo docente, después. Una de las condiciones para poder llevarlo a cabo era la aceptación voluntaria de los docentes a participar en él. Sin esa aceptación, la investigación no tenía sentido en ese contexto, dado que la investigación emplea para su realización un espacio de coordinación institucional y, por ende, debe ser percibida como significativa y debe despertar el interés de 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, tuvimos 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, les presentamos el proyecto 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 querer continuar. Como resultado, el nivel de aceptación fue muy alto y pudimos continuar el proceso de investigación en ambas instituciones.

En cada liceo llevamos 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 del año 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, productos del intercambio entre los docentes y entre estos y el equipo de investigación

que integramos. Dichos documentos serán analizados con el fin de indagar sobre el proceso de coformación entre docentes noveles y expertos en los espacios de coordinación institucional y, también, sobre 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: 147). Las jornadas de taller, el debate entre pares y las discusiones pedagógicas son instancias decisivas en este proceso. El equipo de investigación que integramos, 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, llevamos a cabo una observación participante (Taylor y Bogdan, 1990) de los procesos de interacción, debate y reflexión entre docentes. Observamos especialmente el proceso de acompañamiento y coformación entre noveles y expertos, 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 pedagógicas producidas en los talleres.

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 ser y estar en la institución liceal. Liceo A: 20 fichas. Liceo B: 20 fichas. 40 en total.

- Taller 2: breves relatos personales sobre momentos de coformación docente. Liceo A: 29 relatos. Liceo B: 13 relatos. 42 en total.
- Taller 3: esquemas grupales de las ideas centrales que atraviesan los relatos del taller 2. Liceo A: 10 esquemas. Liceo B: 5 esquemas. 15 en total.
- Taller 4: narrativas pedagógicas. Liceo A: 32 narrativas. Liceo B: 15 narrativas. 47 en total.

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 mismo 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. En 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, los 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 estudiado 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 momento 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

experiente?

- 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 de 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 le 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 pueda 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 docentes 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 aspectos se focalizan en aspectos administrativos 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 los 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 socio-económica 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 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 bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2015). *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>.
- ALLIAUD, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: UBA CLACSO.
- BLÁNDEZ, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- BOLÍVAR A., Segovia, D. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- BOLÍVAR, A. (1998). «Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación». En J. Cerdán y M. Grañeras (ed.), *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE, pp. 163-191. ISBN 84-369-3153-X.
- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 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*, vol. 7, núm. 4.
- COCHRAN-SMITH, M (2004). «The problem teachers Education» [en línea]. En *Jornal of Teachers Education*, vol. 55, núm. 4, pp. 295-299.

<https://doi.org/10.1177/0022487104268057>

DAY, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006) *Desarrollo profesional docente*. Granada: GEU.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2016). «Aproximación (auto)biográfico-narrativa para un desarrollo profesional profundo». En Cristina Pérez Valverde (ed.), *Formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad*. Madrid: Visor, pp. 13-35.

GONZÁLEZ BRITO, A. I. y otros. (2005). «Inducción profesional docente».

En *Estudios pedagógicos* [online], vol. 31, núm. 1, pp. 51-62. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>.

IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (coord). (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (coord). (2008). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

MARCELO GARCÍA (1999). «Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa» [en línea]. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Biblioteca digital de la OEI, núm. 19. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>

MARCELO GARCÍA, C. (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

MARCELO GARCÍA, C. (2009a). «Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios» [en línea]. En *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 13, núm. 1.

- MARCELO GARCÍA, C. (2011). Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En *PREAL*, núm. 52. ISSN 0718-6002.
- MARCELO GARCÍA, C. (coord.) (2009b). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- PASSEGGI, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61, pp. 25-40.
- PASSEGGI, M. C. (2008). «Mediacao biográfica: Figuras antropológicas do narrador formador». En M. da C. Passeggi y T. M. Nobre Barbosa (org), *Mémoria, memoriais: Pesquisa e formacao docente*. San Pablo: EDUFERN, pp. 43-59.
- PORTA, L. DE LAURENTIS, C. y AGUIRRE, J. (2015). «Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente». En *Praxis educativa*, vol. 19, núm. 2, pp. 43-49.
- PORTA, L. y FLORES, G. (2017). « Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico». En *Revista del IICE*, núm. 41, pp. 35-46.
- PORTA, L., ÁLVAREZ, Z. y SARASA, M. C. (2009). «Formación del profesorado III: (auto)biografías profesionales de los profesores memorables». En *Diálogos pedagógico*, año VII, núm. 14, pp. 101-105.
- SANJURJO, L. (2017). «La formación en las prácticas profesionales en debate». En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 5, núm 2, pp. 119-130.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales*

- cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN y otros (1999). *El trabajo en grupos y la diversidad en el aula*. Buenos Aires: 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*, año 3, núm. 7, pp.7-36.
- SUÁREZ, D. (2010). «La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes». En Passeggi, M. y de Souza, C. (comp.), *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, UBA.
- SUÁREZ, D. (2014). «Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión». En *RMIE*, vol. 19, núm. 62.
- SUÁREZ, D. (2016). «Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia». En *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, vol. 1, núm. 3, pp. 480-497.
- SUÁREZ, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- TAYLOR, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- WONK, J.H.C. (1996). *Knowledge base for mentors of beginning teachers. Result of a dutch experience*. In R. McBride (ed.) *Teacher Education Policy*. pp 112-134. London: Falmer Press.