

## Relatos de experiencias de formación de maestros

### Accounts of teacher training experiences

Ibaceta, Débora Lorena (dlibaceta@gmail.com), Domeniconi, Ana Ramona (aridomeni@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

#### Resumen

El presente trabajo aborda los procesos de formación que narran maestros normales y las posibles relaciones con sus trayectorias de vida. Esta producción constituye un avance de investigación del PROICO 4-1214, FCH.

Partimos de entender que una propuesta de formación docente, involucra al sujeto en su totalidad y su propia historia, en tanto que amalgama un dispositivo institucional con un programa validado, con la propia historia escolar, la trayectoria personal, familiar, sus concepciones, representaciones, construidos en interacción con los contextos sociales.

“Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner, 2003, 130). De este modo los relatos ofrecidos por los maestros nos permitieron reconstruir los procesos formativos, desde sus experiencias, sentimientos, percepciones y opiniones. Es decir que los relatos no constituyen lo acontecido en sí, sino una reconstrucción que se recupera selectivamente, condicionados por lo culturalmente aceptable, en torno a lo “que se debe y no se debe ser y hacer” (Fernández & Ramírez, 2008, 2).

Para el logro del propósito planteado hemos trabajado con entrevistas en profundidad, por cuanto ofrecen información específica narrada en primera persona.

**Palabras clave:** formación docente – subjetividad – narrativa – normalismo – entrevista en profundidad – escuela.

#### Abstract

The present work (as part of the research project PROICO 4-1214) addresses training processes as narrated by normal-school teachers and their possible connections to their life paths.

Our starting point is the understanding that a teacher training proposal involves the subject as a whole, together with his own history, bringing together an institutional device and a subject's education history, family history, and their conceptions and

representations built in interaction with social contexts.

“Through narrative we construct and, to a certain extent, reconstruct our past and our future. Memory and imagination are blended in this process” (Bruner, 2003, 130). Thus, the narrations offered by teachers allowed us to reconstruct the formation processes from their own experiences, feelings, perceptions and opinions. That is to say, the narrations do not constitute the events per se, but a reconstruction of what is selectively recollected, conditioned by what is culturally acceptable, around what “must and must not be and do” (Fernández & Ramírez, 2008, 2).

To achieve this purpose, we worked with in-depth interviews, since they provide specific information narrated in the first person.

**Keywords:** teacher training – subjectivity – narrative – normalism – in-depth interview – school.

### **Primeros acercamientos**

Este trabajo constituye un avance de investigación de la labor que venimos llevando a cabo en el grupo del PROICO 4-1214, FCH y tiene como objetivos recuperar y analizar relatos de narración sobre la formación docente inicial, de maestros normales y las posibles relaciones con sus trayectorias de vida. Tomamos como recorte témporo-espacial, el periodo comprendido entre las décadas del '30 y '50, en la ciudad de San Luis, que se corresponde con el seleccionado por el grupo de investigación, en la definición del objeto de indagación y al que pertenecen los sujetos de la muestra.

Cabe destacar que en el marco del proyecto, “La formación de maestros durante en la provincia de San Luis, entre 1943-1952. Cultura, política y sociedad” de la Facultad de Ciencias Humanas, nos hemos propuesto comprender los rasgos singulares que adquirieron las prácticas de formación magisterial en las Escuelas Normales de la provincia de San Luis, recuperando los significados otorgados por los maestros en formación, desde un abordaje de la Historia Social de la Educación. Así, la investigación desde una dimensión narrativa nos ayuda a recorrer y repensar los procesos de formación docente, habilitando preguntas sobre las formas que éstos asumieron e intentando responderlas, siempre provisoriamente, a través de las voces de los protagonistas que ponen en tensión las normativas y legislaciones vigentes.

El cómo narramos nuestras trayectorias de formación constituye una forma particular de singularizar aquello que en apariencia es plural, nos contamos a partir de experiencias con otros, académicas, sociales, profesionales y/o laborales, que han tenido un sentido para nosotros; aquello que ha dejado una huella y es por lo mismo que hablamos de formación. Esta última es pensada como un proceso a partir del cual se amalgama la biografía escolar del sujeto con la movilización de los sentimientos, las

emociones, las fantasías, etc. presentes en estos vínculos interpersonales. Entendemos que constituye un proceso de significación e interiorización, no solo de conocimientos teóricos, procedimiento, estrategias, pautas de acción, que se ofrecen en un marco curricular institucional, sino que se continúa durante la socialización laboral, recuperando la biografía personal y escolar. Se habilitan, de este modo, procesos dialécticos en los cuales “el futuro docente se autoconstruye como sujeto de formación en un movimiento que involucra la cultura y la sociedad, en un espacio intersubjetivo en el que recupera su propia historia y lo moviliza para desarrollarse y conquistar su subjetividad” (Domeniconi & Cometta, 2006).

Resulta relevante recuperar las narraciones de los docentes para resaltar aquello que habiendo acontecido en un espacio colectivo y con reglas y normas comunes para todos, cobra particularidades de las que sólo cada uno puede dar cuenta. Para llevar a cabo este propósito escogimos la entrevista en profundidad como instrumento de recolección de información, por una parte por el alto valor de la información genuina que aporta sobre las pequeñas historias y, por otra, porque supone una posibilidad para la construcción de nuevas interpretaciones. “La entrevista se presenta de este modo como un espacio de construcción compartida de un relato narrativo en el que los interlocutores de manera dialógica van aportando diferentes elementos.” (Domeniconi & Auderut, 2009)

Entendemos que la investigación narrativa resulta fundamental en el campo de la educación, dado que es a través de la palabra, en primera persona, que podemos obtener información y también comprender cómo los sujetos experimentaron algunos acontecimientos de sus vidas, ocurridos en diferentes instituciones. Asimismo nos permite reconstruir los significados y sentidos que han elaborado a través de interpretaciones, en el presente, en torno a esos acontecimientos y de qué manera se han constituido en una experiencia para ellos.

Cabe señalar que en las últimas tres décadas, la investigación narrativa, como así también, la (auto) biografía como camino de indagación y producción de saberes, ha ido ganando terreno en el campo de las ciencias sociales. En educación se ha abierto un vasto campo que ha propiciado la investigación narrativa y (auto) biográfica, como modalidad para comprender la formación docente y la vida de las escuelas, desde una mirada interpretativa y que incorpora la participación activa de los sujetos involucrados. Ejemplo de ello en nuestro país y en América Latina es el trabajo desarrollado por los grupos de “Memoria y Documentación de Trabajo Docente” y “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, entre otros.

Otros grupos en España, como el de investigación FORCE, de la Universidad de Granada que lleva tres décadas en el uso de la aproximación biográfico-narrativa en la investigación educativa; también en la Universidad de Málaga con referentes como Nieves Blanco, Dolores Molina y Asunción López, entre otros, que se encuentra en vinculación con otro núcleo de investigación de la Universitat de Barcelona, con José

Contreras Domingo y equipo. Ambos grupos centrados en las formas de saberes profesionales y de la práctica en la formación inicial.

### **La experiencia humana**

Hablar de narración nos obliga a precisar que la posibilidad de que un sujeto narre y se narre, está ligada a la dimensión temporal de su propia experiencia, en un tiempo que le es propio y, al mismo tiempo, del mundo material. De este modo, advertimos que la temporalidad es una dimensión inherente a la experiencia de cada sujeto, ya que es quien puede percibirse en relación con unos otros, con un mundo y consigo mismo a través del tiempo. Es a través del lenguaje, de su capacidad simbólica, que el sujeto puede poner en palabras o en imágenes la propia trayectoria de vida, asignándole una temporalidad y un significado que no siempre coincide con “una”, que podríamos nombrar como más objetiva o que surge de otro tipo de registros.

Como sabemos, hablar de experiencia y de lo vivido no es homologable, porque tal como señala Larrosa (1998) todo lo que pasa en el mundo, no es igual a lo que “nos pasa”, “La experiencia sería lo que nos pasa” (18). No es aquello que producimos conscientemente, sino aquello cotidiano que acontece y nos arrastra, nos perturba. Así todo lo que acontece en la escuela no implica experiencia para los sujetos que la habitan, sino que por alguna razón particular a cada sujeto le pasa algo con eso que acontece de manera plural y tiene efectos en su subjetividad. Como señala este mismo autor, recuperando a Gadamer, “dos personas aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia” (24). Es que el lugar de la experiencia es el propio sujeto, en un movimiento que va del adentro, al afuera como lugar del acontecimiento y como parte del mismo un desplazamiento hacia el adentro, porque eso tiene un poder de afectación. Dice Larrosa (2009) “la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.” (16)

El énfasis puesto en este modo de entender y comprender la formación nos ha permitido pensar en la formación de los maestros normales como algo singular, propio y no como procesos estructurados y diseñados de manera homogénea para todos los estudiantes de magisterio. En tal sentido en la reconstrucción histórica de la formación docente normalista, los documentos ofrecen una forma de estructuración de la realidad acontecida; en apariencia las prácticas escolares han sido reguladas por distintos dispositivos curriculares, concentrados en planes de estudio, programas, libros de textos, etc., pero también en disposiciones de planeamiento y gestión de las instituciones. Sin embargo, consideramos que un registro fundamental para esta reconstrucción lo constituyen también, los relatos de los sujetos en formación, ya que es a través de ellos que advertimos las huellas que aquellos dispositivos dejaron, al mismo tiempo que es posible reconocer la dimensión temporal que cada maestro

introduce a partir de sus palabras.

Creemos que cada uno de los relatos ofrecidos, van dando cuenta de las experiencias de formación docente, que no se agotan en las descripciones de lo vivido o en las formas de transmisión de conocimiento que recuerdan, sino en las significaciones que construyen en torno a ellas. Por ello, entendemos que hablar de experiencia de formación es siempre en singular y no es algo que pueda homogenizarse, como tampoco planificarse de antemano para que algo suceda y me sobrevenga o provocar que algo a otro le acontezca. Por el contrario, la experiencia “tiene siempre una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir” (29) pero tampoco predecir. Esto que opera como fundamento que sostiene nuestro trabajo, cuestiona el discurso sólidamente cimentado de la formación normalista normalizadora y homogénea, para dar lugar a las experiencias personales de formación, situadas y atravesadas por las condiciones concretas de existencia. La experiencia se escapa al control y tiene que ver con la vida misma, con las posibilidades en la interioridad del sujeto que se encuentran con unas condiciones del afuera.

### **Experiencia y narración en la formación del magisterio**

“Una experiencia no puede limitarse a duplicar la realidad previa de quien la sobrelleva y dejarla, por decirlo así, en donde estaba antes; [sino que] es preciso que algo se modifique que acontezca algo nuevo” (Jay, 2009, 21). Algo le acontece a un sujeto, en una determinada situación, que modifica sus formas de sentir, percibir, pensar y pensarse a partir de ello, es por eso que se habla de una transformación que lleva consigo el sentido mismo de la movilización. Pero en la narración de aquello acontecido, al tener que poner en palabras lo vivenciado, el sujeto recupera la mirada sobre su propio pasado, sobre su propia práctica y en tanto que sujeto se expresa en primera persona como “autor” de sus relatos. Al mismo tiempo, produce nuevas interpretaciones, otorgándole nuevos sentidos y significados a aquello que le pasó y por lo mismo se va transformando.

Christine Delory-Momberger & Miguel Betancourt Cardona (2015) enfatizan que los relatos son modos de inteligibilidad de la experiencia humana y del mundo social y, por ello, son parte sustantiva de las culturas. “Son los relatos los que procuran modelos de comprensión de la acción colectiva e individual. Hay que tratar de medir lo que está en juego en tal presencia del relato. No hay colectividad de comunidad humana sin relato, no hay espacio social sin relato, no hay “territorio” sin relato” (63). En tal sentido, pensamos que cada relato de los maestros se va conjugando con otros, no para comparar o cotejar, sino para construir un tejido de significados y sentidos otorgados a las prácticas escolares que devinieron en experiencias de formación. A partir de ese tejido es que podemos reconstruir parcialmente y provisoriamente las prácticas acontecidas en el periodo señalado en las escuelas normales de San Luis.

Del mismo modo, cuando tenemos varias narrativas sobre unas prácticas compartidas o que den cuenta de la construcción de configuraciones institucionales o grupales, se ponen en tensión las diversas versiones, dado que los relatos no son neutros. Por el contrario cada narrativa por su modo de producción, da forma a una realidad, se encuentra atravesada por creencias, ideas, conflictos, expectativas de lo que se esperaba y de lo que finalmente aconteció. Lo que se pone en juego es la memoria de quien narra y de allí la importancia metodológica de pensar a los relatos como construcciones sociales, situados en un tiempo y un contexto histórico y geográfico particular (Goodson, 2012).

Tal como plantea Jay “La experiencia puede ser asequible a los demás mediante el relato *post facto*, un proceso de elaboración secundaria en el sentido freudiano que la convierte en una narrativa dotada de significación” (20). Que puede ser comunicada y compartida con otros, que van rellenando los “huecos” de la memoria o aportando interpretaciones y reflexiones, para pasar a conformar identidades grupales.

De este modo es que entendemos que la memoria se constituye en un elemento de análisis fundamental, para comprender cómo se han conformado unas prácticas educativas, unos dispositivos institucionales en la formación de maestros, en el pasado y que tal vez aún hoy pervivan en la identidad de muchos sujetos docente. Coincidimos con Candau (2001) sobre la importancia de la memoria, ya que resulta clave para comprender no sólo nuestro pasado, sino para darle sentido(s) a nuestro presente.

Lo que se elabora para producir una narración, como una experiencia, constituye aquello que alguien aprecia, aquello que es percibido como valioso de recuperar, para contar a otros, por el significado atribuido por ese sujeto en particular. Al mismo tiempo experiencia supone cambio, un movimiento de transformación y es por ello que el sujeto puede reconocer un algo exterior como punto de movilización, de quiebre y el inicio de la afección posterior y es eso lo que pone en palabras. Así, los relatos no constituyen lo acontecido en sí, sino una reconstrucción que se recupera selectivamente, condicionados por lo culturalmente aceptable, en torno a lo “que se debe y no se debe ser y hacer” (Fernández & Ramírez, 2008, 2) porque están ligados a la identidad del narrador.

Los maestros entrevistados coinciden en reconocer a la escuela como un lugar de importancia en sus vidas, ya sea por la posibilidad de acceder a un título, por la formación lograda o por reconocerla como un espacio de encuentro con otros. Cada uno, a su manera, le va asignando a la escuela atributos que dan cuenta de una construcción múltiple, que se encuentra ligada a la experiencia singular, a los capitales culturales, sociales y económicos de las familias y a las trayectorias de vida, elementos que se entrelazan entre sí, para posibilitar nuevas interpretaciones, producto de las sucesivas reflexiones sobre lo pasado.

En ocasiones, la escuela, se convierte en un espacio en el que los sujetos no solo van a aprender, compartir o encontrarse con otros, sino que muchas veces, lo que acontece

en ella nos marca de manera tal, que forma parte de nuestra subjetividad. Por ello, pensamos que recuperar lo que se experimentó en ella nos permite historizarlo y comprenderlo desde algunos marcos conceptuales que van más allá de lo instituido oficialmente.

En el caso de estos alumnos/maestros que se estaban formando para ser docentes, nos permite pensar que lo acontecido en la escuela iba delineando, no sólo procesos construcción de significaciones conceptuales sino también procesos constitutivos de identidades docentes (Achilli, 2006). En este sentido, creemos que en este nombrar la escuela como un lugar de importancia en sus vidas, implica entenderla desde un cierto grado de compromiso e identidad que fueron construyendo desde un estar y hacer con otros y para otros. Situaciones que quizás se convirtieron en experiencias que anclaron en ellos, y que hoy desde el presente, es percibido como valioso de recuperar a partir de la narración, para contar a otros, por el significado atribuido por ese sujeto en particular. “Cuando hablamos de *experiencias en formación*, la intención es explorar un doble sentido: el de la experiencia en el contexto de la formación, y el de la fluidez y la transitoriedad de la experiencia narrada que en cada versión de la historia es resignificada, reinventada. Esta doble dirección nos lleva a repensar la relación entre vivir y narrar, actuar y reflexionar.” (Passeggi, 2015, 77).

*“La escuela para nosotros era un lugar muy importante ¿por qué?, porque casi toda nuestra vida giraba alrededor de la escuela. Nosotros... no teníamos una vida social intensa ni ocupaciones ni horas extras de otros estudios, así que la parte así de la escuela era importante.” (Susana, egresada en el año 1950)*

En Susana es posible advertir el desplazamiento entre lo experimentado en la escuela, con respecto al tiempo asignado a la actividades escolares y la situacionalidad del presente que le sirve para comparar y producir un nuevo significado. En este sentido es que la escuela era el lugar de apropiación cultural por excelencia, dado que no había otros para ella y de allí deviene la importancia que le asigna. Asimismo, es posible interpretar que su vida giraba en torno a la escuela; de este modo los tiempos, las actividades y el compartir con otros estaban condicionados por las propuestas educativas. Así, la escuela se convierte en un espacio de formación que va más allá de lo estrictamente académico.

Para Felipe (*egresado en el año 1942*) la escuela es continuidad de lo familiar, adquiriendo una fuerza que trasciende la instrucción de contenidos, “*la escuela era nuestro segundo hogar, ahí aprendimos todo lo que pudimos desarrollar en la vida normalmente*”. En el relato este docente le asigna aspectos a la escuela que no despliega en características, sino en una metáfora usada hasta el cansancio para designar aquello que ha dejado huellas profundas y que lo han constituido. Un lugar en el que se encuentran el mundo privado con el público.

Para Olga (*egresada en el año 1950*) la escuela se convierte en un espacio ligado a su identidad familiar y podría interpretarse como parte de su tradición familiar, “*Yo he*

*hecho todos mis estudios ahí, incluso mi mamá estudió y también ella fue maestra toda su vida allí. Así que estamos muy vinculadas a la Escuela Normal (...)*". Para Olga la escuela también es un espacio estructurador del tiempo, ya que habla de un "estar" en ella durante muchas horas, en un tiempo ligado siempre a diversas prácticas que recuerda con mucho entusiasmo y sobre las que reflexiona desde el presente.

En las narraciones que estos docentes realizan de la escuela es posible realizar dos interpretaciones que confluyen. Por un lado, las trayectorias de vida de estos sujetos estuvieron atravesadas por las posibilidades de acceso a bienes culturales y sociales lo que los lleva a atribuir a la escuela un lugar de importancia y prestigio ligada al conocimiento; por otro, es un espacio en que se ha jugado un modo de relación con ese conocimiento, dado que como expresan Molina & Sendra (2014) los docentes "enseñamos una relación con el saber", puesto que "El oficio docente es una actividad en la que está implicada la propia subjetividad, en la que nos implicamos en *primera persona*. Es en este sentido que el saber y el hacer discurren inseparables del ser" (1). Asimismo, en las narraciones el sujeto que habla reconstruye, desde el presente, lo que fue significativo para él, por ello el relato nos aporta no solo un contenido sobre determinada situación sino también, al tener carga afectiva, nos permite conocer cómo ese sujeto "vivió" esa parte de la historia.

En el caso de Olga y Susana, ambas son hijas de maestras y eso podría interpretarse como una situación que posibilitó el encuentro con el magisterio de un modo diferente y particular del resto de sus compañeros puesto que, somos quienes somos porque estamos contruidos narrativamente y en esa construcción "y su transformación tendrán un papel muy importante las historia que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de esas historias en el interior de las prácticas sociales más o menos institucionalizadas, como por ejemplo, las prácticas pedagógicas" (Larrosa, 1998, 28).

La historia de Felipe es diferente, en su época de estudiante trabajaba en el almacén de ramos generales de su familia y es a partir de una demanda específica de sus clientes, muchos de ellos docentes, que decide abrir una librería que se convirtió en tradicional de la ciudad. Olga, por su parte es hija de inmigrantes, su mamá era maestra y su papá pianista y fundador del Orfeón Puntano. En su casa se realizaban reuniones a la que asistían grupos de intelectuales y artistas. El papá de Susana fue maestro rural durante toda su vida, llegando a ser director y, apostando al valor que la educación tenía en la época, es que a medida que sus hijos crecen los envía a la ciudad para que pudieran ingresar en las escuelas normales.

Por otro lado, podríamos pensar que ellos lograron habitar la escuela desde un lugar en el que, si bien fueron compartiendo situaciones colectivas, el modo en que ellos la nombran se encuentra muy ligado a la esfera personal, quizás lo más íntimo de ellos y que les ha dejado una huella. No fue un espacio más de tránsito sino que fue, en términos de Certeau (2010) un espacio habitado, practicado y por ello se convierte en un segundo hogar, con la connotación que esto supone, en un lugar de conocimiento o



como parte de una tradición familiar.

Moraes Silva & Meneses (2011) respecto de las narrativas sobre los campesinos migrantes a las ciudades, explicitan que “el relato no es apenas un acto de describir el lugar, sino de crear espacio” (40), entendiendo que no es algo fijo, sino que constituye una experiencia significada y resignificada a partir de cada reflexión. Hay aquí un trabajo de la memoria, en tanto que no se trata de la reproducción de un algo, sino que hay una producción, que solo el sujeto puede llevar a cabo a partir de la experiencia y de su trayectoria de vida.

En estas narraciones, acerca de la escuela como un lugar en el que se reconoce el saber transmitido, emergen al mismo tiempo, algunas apreciaciones y valoraciones sobre la formación de varios de sus formadores, sobre todo de aquellos que poseían o no un título universitario o de la preparación que tenía algunas de las clases desarrolladas, como así también las exigencias propuestas en torno al estudio y a los modos de estar en la escuela. Algunos maestros tomando distancia reconocen que era poca la enseñanza que recibían de algunos de sus educadores y de cómo varios de ellos exigían la memoria para aprobar, no obstante ello, se muestra conformes con todo lo aprendido durante su formación porque entienden que los ayudó a llevar adelante su profesión.

En este sentido Olga rememora: *“los profesores eran exigentísimos, tuvieran título universitario o no, pero teníamos que estudiar (...) un poco memorista la enseñanza, debe ser porque ellos no tenían demasiada visión conceptual digamos de su materia pero estudiábamos muchísimo y al final eso nos sirvió (...) En general eran personas así que tomaban con mucho respeto y mucha seriedad, la autoridad por supuesto sin ser una lumbrera eran rigurosísimos en el aspecto disciplinario de horarios, de presentación y de estudio; al final de cuenta, esa cosa así con jerarquía, la autoridad con jerarquía, el profesor con jerarquía”*

En las palabras de Hugo (egresado en el año 1942) se advierte: *“Casi todas las clases eran clases expositivas desarrolladas por el profesor y la exigencia fundamental dirigida al alumno, que tenía que pasar al frente si se lo convocaba para lo que llamaríamos dar la lección del día. Una vez que terminaba la clase el profesor indicaba el texto, en el texto, sí se llevaba libro, en la mayor parte de las materias teníamos libros de estudio”.*

*“Era severa, esa es la palabra que me cabe, sí nos obligaba y mucha memoria. En esa época éramos muy memoristas nosotros, todo estudiábamos de memoria y sobre todo yo lo que más recuerdo era esa exigencia en conducta que teníamos”* (Margarita, egresada en el año 1938)

Pensamos que las significaciones que estos docentes construyen en torno a la escuela y sus formadores, lo realizan a partir del interjuego entre el contexto familiar y social-cultural del cual formaron y forman parte estos sujetos, como así también de la posibilidad de poder tomar distancia y recuperar fragmentos de su experiencia y reflexionar sobre aquellas personas que los ayudaron a constituirse como docentes. Las

narraciones permiten no solo esto, sino también la posibilidad de re-significar aquellas experiencias vivenciadas por los sujetos.

### Otras formas de narrar la escuela

*“Fue, ahora que uno lo piensa mejor, muy buena la educación. No solo las materias, los profesores que teníamos, que no eran la mayoría profesores, se preocupaban mucho (...) los recuerdos que tenemos todos, de la escuela, cómo nos trataron las autoridades, cómo nos educaron, estamos muy conformes, eran otros tiempos, pero... nos educaron muy bien, muy bien.”* (Ana P.)

En los relatos no siempre, el que habla lo hace en primera persona, porque lo acontecido es con otros, por ello la experiencia es en apariencia colectiva, sin embargo, es a través del diálogo que se pueden reconocer los elementos comunes. La experiencia se muestra, como dijéramos antes, a partir de los relatos compartidos y que van conjugando la identidad colectiva, en los que se conjugan nuevos sentidos. En Ana P. el movimiento desde la acción al pensamiento y la reflexión sobre lo acontecido, planteando una dialéctica temporal, *“ahora que lo pienso mejor”*, es decir toma distancia de aquello para poder volverlo un texto y leerlo, no una sino varias veces. En este sentido es que la experiencia es *“un paso, un pasaje, un recorrido”* (Larrosa, 2009, 17) en el que va dejando una huella, una herida que me de-forma y me trans-forma, siempre en primera persona, en un movimiento dialéctico de afección.

Margarita traza un recorrido que va de su época de estudiante de magisterio a la vida laboral y en cada segmento del relato es posible advertir cómo ella se reconoce en ese camino, para nombrarse nuevamente como maestra y habitante de la escuela. *“A mí me ha gustado mucho. Yo creo que si volvería a nacer no estaría que mal que fuese maestra de nuevo. Porque yo recuerdo cuando estaba en las escuelas, en la escuela Rivadavia iban algunas maestras, no todas por cierto, pero tan cansadas hartas de los chicos, no veían la hora de irse, de dejar la escuela, de dejar la clase... cosa que a mí no me pasó nunca”*.

*“Fue lindo ese curso, sexto, porque nos amplió mucho el panorama cultural. Teníamos materias ¡lindas!, por ejemplo Introducción a la Filosofía, teníamos Metafísica (le da un poco de risa) que no se si entendíamos algo, nos daban y eran profesores exigentísimos. Era, yo diría casi la primera camada de profesores que egresaban de la Universidad”*. (Olga) En los relatos compartidos con esta maestra es reiterada la recuperación de la exigencia para la formación, y cómo esa exigencia vino de la mano de los docentes diplomados en las universidades. Términos o frases como *“formados”, “exigentes”, “con más cultura”, “otra visión muy distinta”,* se van tramando en cómo ella también se nombra, como una docente exigente y muy detallista. Al respecto, ella expresa *“cuando ya fui a la universidad yo tenía una base así cultural amplia, no es cierto?, bueno digamos... manejo del idioma..., porque habíamos tenido y además en esa época los*

*profesores eran exigentísimos, tuvieran título universitario o no, pero teníamos que estudiar”* y esto nos remite a entender que la formación es entendida como un “irse haciendo docente, un ir elaborando la presencia (...) un saber estar ahí” (Molina & Sendra: 9). Entendemos que la experiencia de formación a partir de las prácticas pedagógicas atraviesa los cuerpos, los interpela y se aloja en ellos.

### **Algunas notas para ir cerrando**

El relato, como producción subjetiva, producto del diálogo de las entrevistas, no es una copia de una realidad que se vivenció, sino que es una reconstrucción que plasma el entrevistado, en la que entrejete hechos, emociones, sentimientos y reflexiones. En esa reconstrucción narrativa las experiencias vividas en un momento determinado, son resignificadas por los sujetos, desde la situacionalidad presente que va dotando de nuevas interpretaciones dichas experiencias. Como se sabe aquello que se interpreta, sobre unos acontecimientos nunca está sometido a una clausura, que impida de a futuro la creación y recreación de nuevos sentidos y miradas de parte de los participantes. Porque como plantea Bruner (2003) es a través de la narrativa que construimos y construimos y hasta reinventamos, nuestro pasado, pero también nuestro mañana. Hay una actividad imaginativa, en que la imaginación es productora de nuevos sentidos de la realidad.

La investigación narrativa desde una perspectiva de la historia social de la educación nos ha permitido aproximarnos a comprender desde otro lugar la formación docente, no como el resultado de un dispositivo homogenizador, sino como el lugar de las pequeñas historias, producto de experiencias de formación que tuvieron lugar en la interioridad de maestros normales.

Como diéramos cuenta en este trabajo en algunos relatos, observamos fragmentos narrativos de experiencias, sobre un algo que dejaron marcas que se develan a partir de la palabra, por quienes los producen y que podrían llegar a provocar a otros, para evocar, recuperar y reinterpretar. En los relatos la escuela cobra una dimensión reconocible como un lugar real o imaginado en el que se entrecruzan situaciones, otros sujetos en formación, formadores, personajes, que se conjugan con las propias historias familiares y personales provocando una urdimbre única de sentidos. La escuela emerge en las palabras de los maestros como un lugar de formación, un lugar que dejó huellas por otros sujetos, unas prácticas, unos saberes y rituales puestos en juego en una trama social y cultural más amplia.

Experiencia, narración y memoria, tres categorías que colaboran solidariamente para entender la formación docente, como una construcción que abreva en diferentes vertientes, cuyo curso no puede prefijarse, sino que solo pueden generarse algunas condiciones para que ocurra.

**Bibliografía**

De Certeau, M. (2010) *La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Delory-Momberger, C. & Betancourt Cardona, C (2015) “El relato de sí como hecho antropológico”, en Gabriel Murillo Arango *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Bs. As.: CLACSO.

Jay, M. (2009) *Cantos de experiencias. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Domeniconi, A. & Auderut, C. (2009) La narrativa como posibilidad para una reconstrucción de la memoria social del magisterio en San Luis”, en Publicación Digital del VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. ISBN 978-950-33-0769-4. <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/6encuentro>

Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2009) “Experiencia y alteridad en educación”, En Carlos Skliar & Jorge Larrosa *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario: Homo Sapiens. Pp .13-44.

Molina, D. & Sendra, C. (2014) “Hacer lugar a la experiencia en la formación inicial. El sentido que le damos a nuestra práctica docente en el aula universitaria”. Texto inédito, Jornadas INNOVA. Barcelona.

Moraes Silva, M. & Meneses, M. (2011) “Migrantes temporales: resignificación de las narrativas”, en *Historia, Voces y Memoria*, Revista del Programa de Historia Oral, N° 3. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.