

A L U M N A D O

La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria

Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente

*The narrative pedagogy in the Primary Education Practicum.
Writing, conversation and rewriting of stories as means to
deepen the teaching profession*

Patricia Moreno Guerrero,^{*} Carmen Reyes Galván,^{**} Laura A. Pañagua Domínguez^{***} e Inmaculada Silva Madrigal^{****}

Recibido: 6 de junio de 2022 Aceptado: 6 de julio de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Moreno Guerrero, P.; Reyes Galván, C.; Pañagua Domínguez, L. y Andrea-Silva Madrigal, I. (2022). La pedagogía narrativa en el Prácticum de Educación Primaria. Escritura, conversación y reescritura de relatos como medios para profundizar sobre el oficio docente. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 185-202. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14808>

RESUMEN

En el presente artículo exponemos las reflexiones fruto de una investigación desarrollada una vez concluidos los tres períodos de prácticas del Grado de Maestros en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Tres estudiantes junto a una investigadora nos reunimos para desarrollar un proceso de edición de relatos de aula, a lo largo de dos meses a través de encuentros semanales. Cada una de nosotras escogió un relato de aula escrito con anterioridad, lo presentó ante el resto de las participantes y se establecieron conversaciones, reflexiones y sugerencias que fueron atendidas por cada una para llevar a cabo las diversas re-escrituras. A través de estas acciones se posibilitó un espacio para indagar y dar sentido profesional a lo vivido en las escuelas. En base a esto, hemos construido un artículo donde reflejamos las reflexiones y los aprendizajes que consensuamos en dichas reuniones. Hemos fundamentado el marco teórico en el concepto de pedagogía narrativa, la escritura como medio para desarrollar el pensamiento y herramientas que han posibilitado la reflexión. Dentro de los hallazgos más relevantes podemos destacar el valor de la escritura y la conversación en la formación inicial de maestras y maestros y desarrollar saberes vinculados a la experiencia. Esto implica conectar las historias vividas durante las prácticas, con las propias vivencias como docentes en formación. Así como permitimos realizar un desplazamiento en nuestro pensamiento acerca del oficio docente, centrándonos en las relaciones pedagógicas.

Palabras clave: escritura reflexiva; conversación; pedagogía narrativa; saberes profesionales; prácticum; formación inicial



^{*}Patricia Moreno Guerrero [0000-0002-5297-7732](https://orcid.org/0000-0002-5297-7732)
pmgpat147@gmail.com

^{**}Carmen Reyes Galván [0000-0001-7730-6903](https://orcid.org/0000-0001-7730-6903)
carega99@gmail.com

^{***}Laura Andrea Pañagua Domínguez [0000-0003-2888-6651](https://orcid.org/0000-0003-2888-6651)
laurapani76@uma.es

^{****}Inmaculada Silva Madrigal [0000-0001-7730-6903](https://orcid.org/0000-0001-7730-6903)
carega99@gmail.com

ABSTRACT

In this article we present the reflections resulting from a research project carried out after the end of the three practical periods of the Primary Education Teaching Degree at the University of Malaga. Three students and a researcher got together to develop a process of editing classroom stories over a period of two months through weekly meetings. Each of us chose a previously written classroom story, presented it to the rest of the participants and established conversations, reflections and suggestions that were taken into account by each of us to carry out the various rewritings. Through these actions, a space was created to investigate and give professional meaning to what was experienced in the schools. Based on this, we have written an article in which we reflect the reflections and learning that we agreed upon in these meetings. We have based the theoretical framework on the concept of narrative pedagogy, writing as a means to develop thinking and tools that have made reflection possible. Among the most relevant findings, we can highlight the value of writing and conversation in the initial training of teachers and the development of knowledge linked to experience. This involves connecting the stories experienced during the internships with our own experiences as trainee teachers. It also allows us to shift our thinking about the teaching profession, focusing on pedagogical relationships.

Keywords: reflective writing; conversation; narrative pedagogy; professional knowledge; practicum, initial training

1. INTRODUCCIÓN**1.1. Aprender a pensar el oficio narrativamente en las prácticas**

Esta investigación se ha llevado a cabo en la Universidad de Málaga al concluir los tres períodos de prácticas del Grado de Educación Primaria por un grupo de tres estudiantes, junto a una investigadora que se encontraba realizando su tesis doctoral. Esta nos ha acompañado durante toda la carrera y en la elaboración de este documento. Prácticas en las que centramos la atención no solo en lo que ocurría dentro de las aulas, sino en las reflexiones que surgían gracias a esta reflejándolas en la escritura de diarios, relatos y memorias.

El período de prácticas nos ha posibilitado realizar un desplazamiento en nuestro pensamiento acerca del oficio docente. Nos hemos desplazado desde un lugar en el que asumimos la enseñanza como un oficio centrado en la transmisión de contenidos, donde la reflexión tenía poca relevancia y las relaciones con las criaturas estaban en un segundo plano; hacia otro en el que pudimos mirar nuestro oficio de manera pedagógica y que nos ha permitido pensarnos a nosotras mismas como maestras en relación con las criaturas (Blanco, 2006).

Para que esta nueva mirada tuviese lugar debimos prestar atención a los acontecimientos cotidianos del aula, al entramado de relaciones que día a día se tejen dentro de ella. Pero, para que estos acontecimientos no quedasen reducidos a meras anécdotas y poder construir nuestra propia experiencia acerca de lo educativo, fue de vital importancia narrar esas historias, porque es a través de ellas cómo podemos dar sentido a lo vivido para construirnos como maestras. (Martín Alonso, Blanco y Sierra, 2019).

Durante las prácticas, fuimos narrando lo vivido, como pudimos indagar en la naturaleza de la educación, de nuestro pensamiento y mirada a la escuela, atendiendo a diferentes alternati-

vas, desarrollando nuestros propios conocimientos y reflexionando sobre los acontecimientos que nos iban dejando huella. Y para ello, como bien afirma Contreras (2016), fue relevante plasmar y darle existencia a aquello que nos ocupaba, nos preocupaba y nos movilizaba; a través de las escritura y reescritura de diarios y relatos que construimos y sobre los que conversamos durante los tres años de prácticas; intentando no quedarnos en la superficie, expresando de forma diferente lo que percibíamos a simple vista y yendo más allá de lo evidente. Desde esta perspectiva hemos trabajado en las prácticas y gracias a narrar historias, interpretarlas y darles sentido, fuimos forjando nuestra experiencia.

Así es que en el presente artículo presentamos nuestras reflexiones, las de tres estudiantes de magisterio, fruto del disponernos a repensar en el proceso que vivimos durante los tres años de prácticas. Todo esto fue posibilitado por un dispositivo de edición de relatos de aula que pusimos en marcha al concluir la carrera, del que hablaremos más adelante.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Pedagogía narrativa en la formación inicial (FI)

Centrando la atención en el proceso vivido y experimentado durante los periodos de prácticas, hemos podido iniciar el desarrollo de los saberes profesionales imprescindibles para la docencia. En base a una pedagogía narrativa, la cual se concibe como el ejercicio del propio juicio profesional, que conecta con la experiencia y la toma como base de la formación. Una pedagogía narrativa que muestra que, como docentes en formación, debemos ir “más allá” de lo que nos resulta evidente, de lo que a primera vista se nos presenta, de la respuesta inmediata a las situaciones pedagógicas y, además, nos da la oportunidad de observar, indagar y pensar acerca del oficio docente, desde un enfoque reflexivo de la experiencia educativa y todos aquellos aspectos vinculados a ella. A su vez, hace que miremos introspectivamente y conectemos con nuestras vivencias previas sobre la educación y con todo lo que va sucediendo en el aula. Los Prácticum han sido una oportunidad para acercarnos al contexto profesional y al oficio docente, que nos hicieron pensar en la práctica en sí misma y nos condujeron a reflexiones sobre las acciones que llevamos a cabo en determinadas situaciones (Saiz y Susinos, 2017).

Una pedagogía narrativa es mucho más que contar historias, implica poner en juego la propia subjetividad en relación con aquello que se vive, vinculándolo a aspectos propios del ámbito profesional. Ya que las historias están profundamente ligadas a las personas y están al mismo tiempo ligadas a lo profesional, son espacios para el propio aprendizaje (Goodson, 2011). Este aspecto subjetivo, propio del oficio docente, está determinado por una disposición que busca atribuir significado a lo que se vive y a la historia personal. Es en este proceso de atribuir sentido y significados a la experiencia donde se permite que haya una serie de cambios y una transformación dentro de las diferentes etapas de prácticas vividas durante la formación inicial (Huber, Caines, Huber y Steeves, 2013).

Si bien este proceso de constituir conocimiento vivencial se desarrolla a lo largo de la vida profesional, la formación inicial constituye una oportunidad para emprender este camino, tomando conciencia de nuestro propio ser pedagógico (Blanco y Sierra, 2013). Esto quiere decir que esta

formación inicial (FI) es un proceso que ya permite el inicio del aprendizaje de la profesión, que implica una transformación, desarrollo y crecimiento como docente. Este tipo de formación permite que pensemos de manera narrativa, es decir, que podamos conectar las historias vividas durante las prácticas como un acercamiento a la experiencia educativa, con las propias vivencias como docente en formación; aprendiendo a pensarlas desde nuevos sitios, creando nuevas cuestiones, miradas y sentidos. Para dejar más clara la idea, es relevante mencionar lo que plantean Contreras, Quiles y Paredes (2019):

Hacer de la experiencia de formación un camino para indagar en esos escenarios, para reconocer las tensiones que nos generan, y para buscar algunas rendijas con las que ir afectando y remodelando algunas facetas de esos escenarios y de nuestra vida en ello. (p.64)

2.2. La escritura como medio para desarrollar el pensamiento profesional

La escritura ha sido un modo imprescindible para aprender a pensar sobre el oficio docente. Supuso un proceso que relacionó el pensamiento, la subjetividad y representó, la realidad vivida. Esta fue mucho más allá de una simple descripción, nos permitió construir y expresar claramente lo acontecido. Además, la escritura hizo posible el análisis de situaciones pedagógicas dadas que ayudaron a la reevaluación de la propia experiencia. Así como conocer y relacionar lo que ya conocíamos con informaciones nuevas, posibilitando la conexión de la teoría con la práctica (Susinos y Saiz, 2017).

La escritura posibilitó repensarnos a nosotras mismas como maestras en relación a las cuestiones educativas acontecidas en las aulas como medio para así reflexionar de forma consciente sobre dichas cuestiones. De este modo, hemos podido reforzar la conformación del conocimiento sobre nosotras mismas y sobre aquello que nos rodea (Richardson y Pierre, 2005). En definitiva, hemos utilizado la escritura para así dar sentido, teorizar y relatar lo que se fue viviendo, pero, sobre todo, hacer experiencia, es decir, ir creando una huella en nosotras mismas reflexionando, en diálogo con otros y con nosotras mismas, sobre lo vivido (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En el trabajo de reflexión y de escritura que llevamos a cabo en las prácticas, hemos utilizado una serie de herramientas como son los diarios y los relatos. La profundización en la escritura nos ha permitido ampliar la mirada orientándola hacia las relaciones educativas (Contreras, 2013). Además, al presentar nuestra experiencia de un modo comunicable, permitimos a diversos lectores aproximarse a la realidad que vivimos cuando, como docentes en formación, entramos en contacto con la vida de un aula.

El tipo de escritura que desarrollamos se centra en los diarios y relatos de aula, componiéndose a partir de anécdotas o hechos significativos que inducen a la reflexión para darle un sentido al suceso, y pensar sobre él para poder crear y re-crear la historia que los acompaña, que los sitúa en una trama, en la vida de alguien (Contreras, 2016a). Gracias a estas pequeñas escenas, hemos podido “tirar del hilo” y profundizar narrativamente la educación, buscando conectar una situación cotidiana con el sentido profundo que subyace en ella (Contreras et al., 2019).

2.3. Herramientas que han posibilitado la reflexión sobre lo vivido

Durante las diferentes etapas en los centros escolares en los que hemos estado, hemos utilizado herramientas como son: los diarios, los relatos de aula y las planificaciones narrativas. Dichas herramientas nos han hecho explorar en las situaciones que se han ido propiciando en la escuela, dándonos así la posibilidad de pensarnos como maestras, incidiendo en los saberes docentes en formación, a partir de narrar y reflexionar acerca de lo que iba aconteciendo. El uso de las herramientas de escritura es un medio para así poder transformar la experiencia pedagógica en saber mediante la naturaleza intrínseca que se sustenta en una relación conversacional (van Manen, 2003).

2.3.1. *El diario*

A lo largo de todo el periodo de prácticas, hemos ido redactando un diario, subido a la plataforma online (Mahara) y compartido con las tutoras académicas. Este es un documento analítico y reflexivo, en el que se detallan los pensamientos sobre la práctica educativa, desarrollando el pensamiento crítico en cuanto a aspectos educativos. Su escritura ha posibilitado conocernos, poniendo al descubierto ideas y disposiciones personales (Pañagua, 2019).

2.3.2. *Relato de aula*

El relato de aula consiste en narrar y producir un texto pedagógico a partir de un acontecimiento vivido o presenciado en el aula que llamase nuestra atención (Pañagua, Martín-Alonso y Blanco, 2021). De esta manera se puede analizar y explicar el por qué es importante prestarle atención y cómo se ha vivido. En estos relatos hemos descrito la situación para posteriormente analizarla. Partiendo de eso, posibilitó una reflexión en la que, prestando atención a la experiencia vivida, se ponen en juego emociones, pensamientos, preguntas, entre otros. Y es así como hemos podido ir sacando a la luz el aprendizaje que se ha derivado de vivencias concretas.

2.3.3. *Planificación narrativa*

La planificación narrativa, inspirada en lo que Bombini (2012) denomina “Guión Conjetural”, consiste en narrar las propuestas de intervención respondiendo a la pregunta: ¿qué queremos hacer con las criaturas? En ella se pone atención al sentido que damos a cada propuesta y a lo que esperamos que suceda durante su aplicación; se trata de un ejercicio que se hizo con la intención de anticipar nuestras acciones y saber cuáles son las expectativas que tenemos. En esta tarea, es clave que se especifique aquello que queremos que suceda o que esperamos que se dé durante la propuesta de intervención, para así aclarar, organizar y analizar las ideas que sustentan nuestras acciones y decisiones (Blanco y Caparrós, 2020).

Gracias a las herramientas mencionadas hemos podido pensar y repensar sobre lo vivido. Así nacieron múltiples relaciones con lo que diferentes autores argumentan, con lo que hemos ido aprendiendo acerca del oficio a lo largo de la carrera en las diferentes asignaturas y con las ideas sostenidas en la propia experiencia personal que hemos ido incorporando a lo largo de toda nuestra trayectoria vital como alumnas. La potencia de la narrativa hace que podamos mirar no sólo la educación, sino que facilita en cierta manera, ampliar y profundizar en cómo nos situamos ante las relaciones con los otros, la convivencia y las experiencias diarias en las aulas de primaria.

Por último, también es importante tener en cuenta que en estos escritos entran en juego las necesidades e intereses de cada una y cada uno, así como la manera en la que uno quiere aprender. Además, es importante remarcar que se trata de un periodo de prácticas en las que, como docentes en formación, hemos tenido que estar en movimiento y prestar atención con los cinco sentidos a todo aquello que ocurría a nuestro alrededor. Para ello ha sido necesario que cada una inicie un recorrido tanto profesional como personal, el cual ha hecho que aprendamos a acompañar y guiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto al alumnado que nos ha rodeado, como a acompañarnos a nosotras mismas en nuestro proceso formativo.

3. METODOLOGÍA

Al concluir nuestros tres años de prácticas, una investigadora que nos acompañó a lo largo de ese tiempo de formación y en el marco de su tesis doctoral¹, nos convocó para llevar a cabo un proceso que llamamos edición pedagógica de relatos de experiencia (Dávila, 2014) del que deriva este texto; un texto cuyos propósitos son:

- Analizar las cualidades formativas del proceso de escritura y edición de relatos.
- Interpretar el modo en el que, como estudiantes, desarrollamos saberes a través de la escritura, reflexión, conversación y re-escritura recursiva de relatos.

La edición de relatos de experiencia consiste en la re-escritura de versiones sucesivas de relatos de aula que, como estudiantes del grado, elaboramos durante los períodos de prácticas. Un proceso llevado a cabo en un grupo de tres estudiantes acompañadas de una investigadora que, a través de lecturas, conversaciones y sugerencias posibilitó un espacio para indagar y dar sentido profesional a lo vivido en las escuelas.

Se trata de un proceso de auto-exploración e indagación narrativa (Connelly y Clandinin, 1995) con un enfoque fenomenológico (Martín-Alonso, 2019; van Manen, 2003, 2015). En este sentido, la reflexión y el contar historias nos permite indagar y profundizar para dar lugar a un pensamiento pedagógico con el que crear nuevas experiencias. Este proceso de creación nos lleva a comprender de un modo narrativo el pensamiento, pensar las historias que nos surgen y sugerir la posibilidad de un futuro (Contreras, 2021). Para entender el proceso vivido es significativo primero aclarar que es una investigación narrativa. La investigación narrativa es un proceso de indagación basado en acciones asumidas epistemológica y ontológicamente. Estas se ponen en juego desde la primera fase de investigación, es decir desde la concepción y diseño de la investigación hasta el proceso y análisis de los resultados. En otras palabras, las narrativas permiten acceder al conocimiento y concebir la realidad, crear la subjetividad del docente y diferentes aspectos educativos (Clandinin, Pusher y Orr, 2007).

La narrativa nos aporta beneficios de naturaleza cognitiva, una forma de “inteligibilidad reflexiva” cuyo objetivo principal no es la explicación de sucesos, sino que la explicación y la teori-

¹ Laura A. Pañagua Domínguez se encuentra realizando la tesis doctoral bajo la concesión de una beca pre-doctoral, financiada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU 17/04219)

zación se construyen mientras se produce el relato. Al relatar una experiencia, se dan conexiones con otras experiencias, recuerdos, pensamientos y allí emerge el sentido. La escritura reflexiva acerca de lo que se vive, es el medio principal para dar forma al pensamiento, para reconstruir y significar lo vivido y para comunicar el sentido de la experiencia, por lo que podría afirmarse que la experiencia formativa la constituye esencialmente la escritura (Sardi, 2013). El tipo de escritura que nos sirve para estas reflexiones debe ser personal, interna, que pasa por uno mismo y requiere un “acompañamiento que preste atención a las dificultades y las paradojas que viven las y los estudiantes, que se acerque respetuosamente, pero con verdad, a sus miedos, sus incertidumbres, sus límites” (Sierra et al., 2017).

Este proceso fue llevado a cabo durante tres meses en reuniones semanales, donde cada una de nosotras escogió un relato de aula escrito durante las prácticas profesionales que por algún motivo nos resultara de interés, bien sea por su contenido o por su potencialidad exploratoria. En cada reunión, leímos y conversamos acerca de cada uno de esos relatos atendiendo a dos consignas:

1. Indagar pedagógicamente en lo que cada uno de ellos nos suscitaba.
2. Realizar sugerencias para mejorar su comunicación.

Una vez llevada a cabo esta primera fase, cada una de nosotras reescribió su propio relato, atendiendo a las nuevas ideas que se nos despertaron tras esas conversaciones. Posteriormente nos reunimos y volvimos a releer y a conversar a partir de estos nuevos relatos. Exploramos en esta ocasión los cambios propiciados y las cuestiones comunes y no comunes que se nos fueron presentando a la par que realizamos la escritura, tanto en el primer momento durante las prácticas, como ahora con lo que la distancia de los acontecimientos nos posibilitaba.

De estas conversaciones surgieron los temas de análisis (van Manen, 2003); para profundizar en ellos decidimos escribir un nuevo relato que posteriormente pusimos en común y que fueron el eje temático por el que transita el presente artículo. Los temas sobre los que devinieron nuestras conversaciones fueron:

- El valor de la escritura en la formación inicial. ¿Por qué es necesario escribir?
- Cualidades de la escritura que facilita el desarrollo profesional en la formación inicial ¿Qué significa escribir?
- La conversación en la formación inicial a partir de la escritura y lo que aporta a la reescritura.
- Centrar la mirada. Cuestiones pedagógicas que emergen de las vivencias en las aulas como estudiantes de prácticas y son posibilitadas por la escritura reflexiva.

4. RESULTADOS

4.1. El valor de la escritura en la formación inicial de maestros y maestras

El mundo en el que vivimos se caracteriza principalmente por su vorágine y aceleración. Vivimos pensando en el mañana y el pasado mañana, en todas las tareas que tenemos pendientes y nos olvidamos del hoy, de nuestro presente, de estar habitando las situaciones que vivimos, aten-

diéndolas. Como consecuencia, percibimos que el tiempo pasa más rápido de lo normal y no nos detenemos a reflexionar ni a valorar todo lo que nos ha ocurrido durante el día, ya que nuestra cabeza nos ubica inmediatamente en cómo será el día siguiente.

Nuestra tarea como docentes en formación no escapa a este contexto. El día a día de una escuela es un frenesí de tareas y situaciones totalmente inesperadas a las que, como docentes en formación, debemos hacer frente. A simple vista, el oficio del maestro puede parecer sencillo: proponer actividades para enseñar conocimientos a los niñas y niños que conforman su grupo clase, pero este trabajo va mucho más allá. Al mismo tiempo que proponemos esas actividades, meticulosamente diseñadas con anterioridad, debemos tener en cuenta el estado del grupo: si está aburrido, cansado o motivado, si ha surgido algún problema entre los compañeros que requiera frenar el ritmo de la sesión, sus aprendizajes previos, las dudas que puedan surgir, el tiempo del que disponemos, un contratiempo inesperado que nos obligue a improvisar toda la sesión, y un largo etcétera.

De todas esas situaciones que ocurren en la clase, mientras el docente expone un contenido u observa el desarrollo de una actividad, siempre hay hechos significativos, es decir, aspectos que concentran nuestra atención, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, la relación de los alumnos o cómo se relacionan con nosotros. Por ejemplo, darnos cuenta de un alumno que está más aislado que de costumbre o un comentario furtivo sobre un compañero. Estos hechos son significativos porque nos alertan de que algo sucede, porque conectan con nuestra visión de cómo debería ser la enseñanza y nos despiertan una reflexión que nos permite cultivar nuestra disposición y nuestro juicio pedagógico acerca de lo adecuado (Biesta, 2017). Sin embargo, como ocurren tantas situaciones a la vez y nuestro modo de vida está acelerado, es totalmente esperable que no nos acordemos de estos una vez finalizada la jornada lectiva.

Ante esta situación, durante los diferentes períodos de prácticas profesionales, nos propusieron dos herramientas que nos ayudaron a traer de vuelta estos hechos significativos, reflexionar sobre la enseñanza y lo que ocurre dentro de nuestras aulas: la escritura reflexiva y la conversación con compañeros de oficio. Ambas las llevamos a cabo periódicamente durante los cuatro años de la carrera y, antes de exponer cómo las consideramos conceptualmente, se hace necesario compartir un relato de cada una de las tres participantes en el desarrollo del presente artículo, de forma que se facilite la comprensión y análisis sobre la importancia de la escritura y la conversación. Estos tres relatos fueron seleccionados de los elaborados durante las prácticas, analizados en seminarios y reescritos con las nuevas ideas y reflexiones que surgieron tras las conversaciones, hasta la estructura que presentamos hoy día.

En primer lugar, encontramos “La predominancia de la negatividad en las aulas”, elaborado por Inmaculada Silva Madrigal:

Me encontraba sentada en una silla observando el discurrir de una sesión de Lengua, rodeada de niños y niñas de nueve años que trataban de atender y comprender lo que su tutora les explicaba. Justo a mi derecha se encontraba Alicia, una niña que llamó mi atención desde los primeros días no por su inteligencia y alto grado de participación, en los que también sobresalía, sino por lo extremadamente creativa y soñadora que era, hasta el punto de que interfería en sus quehaceres diarios de la escuela. Ese día, como venía siendo habitual, Alicia

tenía un oído puesto en la explicación de la tutora, esperando su oportunidad para responder a cualquier pregunta, al mismo tiempo que se concentraba en su creación, un dibujo realizado en la libreta de lengua.

La tutora siempre se daba cuenta de la estrategia de Alicia en las clases y ese día, como todos los demás, no dudó en llamarle la atención:

—¡Alicia! Siempre estás con lo mismo. Deja los “dibujitos” ahora mismo —dijo la maestra con aire muy severo.

—Vaaaaaaaaaale —respondió la pequeña desganada.

Un par de horas después, en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, la tutora volvió a llamar la atención de Alicia por encontrarse jugando con unos cartones, en cuyo origen servían para una manualidad de Plástica:

—Me tienes harta, no sé qué voy a hacer contigo. Eres incorregible, mañana estás castigada sin salir al recreo.

Alicia se quedó muy frustrada por el castigo impuesto, e intentó verdaderamente dejar los juegos para adoptar la actitud que la tutora esperaba de ella. Me sentí apenada, ya que constantemente se le está llamando la atención (aunque debo admitir que su actitud en el aula podría mejorar). Sin embargo, cuando demuestra sus habilidades creativas, participa correctamente en clase o mejora su atención, nadie le brinda ningún comentario positivo al respecto. El lenguaje que recibe Alicia diariamente en la escuela está plagado de elementos negativos...

El caso concreto de Alicia me hizo cuestionarme seriamente la razón por la que las escuelas están plagadas de negatividad, los efectos que ello conlleva y por qué casi nadie es consciente de ello. Nuestra actitud como adultos y docentes, el lenguaje que empleamos y los actos que llevamos a cabo, están influenciados directamente por las diferentes visiones que tenemos hacia la enseñanza y la forma en la que miramos a la infancia. Así, en palabras de mi tutora, el deber de los estudiantes es demostrar un comportamiento correcto, por lo que no es necesario que el maestro refuerce sus habilidades o buenos actos. Este enfoque hacia la infancia y la enseñanza lleva a la maestra a centrarse únicamente en los aspectos negativos de su alumnado, y que ellos, los alumnos y alumnas, no puedan tomar consciencia de sus capacidades y potenciales.

Esta visión de mi tutora (y de otros tantos docentes con los que he podido compartir experiencia a lo largo de estos tres años) contrasta con la que estoy construyendo durante mis prácticas como futura maestra de primaria. Yo me posiciono a favor de un comportamiento y lenguaje que ayude al alumnado a darse cuenta y a trabajar tanto sus faltas como sus virtudes. Esta idea surgió durante mis anteriores prácticas, en las que mi tutora eliminaba las palabras negativas como “no, mal, error y equivocación” para reestructurar las oraciones con un lenguaje positivo. Suponía todo un reto para quienes nos incorporábamos en el grupo, pero era más que evidente el efecto de esta estrategia en el alumnado. La eliminación de las palabras negativas, no implicaba que la tutora no se comportara como figura de autoridad y llamase la atención a los niños y niñas cuando fuera necesario, ella realizaba estas acciones de forma menos agresiva a la que estamos acostumbrados y los pequeños respondían positivamente. Este contexto me llevó a plantearme un enfoque diferente hacia cómo nos

relacionamos con el alumnado, y la experiencia vivida este curso con Alicia, me ha permitido profundizar y analizar estas ideas.

Necesitamos establecer un equilibrio entre las llamadas de atención y los comentarios de apoyo que ofrecemos a los niños y niñas de hoy en día. Se trata de un problema que tenemos como grupo social y que se traslada irremediamente a la escuela. En el siglo XXI, nada es suficiente siempre puedes dar algo más al mundo, aunque lo que acabes de hacer sea excelente, y cualquier falta es destacada y recriminada por todos. Solo hay que observar las redes sociales para darse cuenta de este problema. Todos hemos asimilado que así funciona nuestro entorno y no nos lo cuestionamos, lo que hace que transmitamos esta toxicidad hacia las nuevas generaciones, hacia niños y niñas que ven que sus actos nunca son suficientes. Sin embargo, ¿quién no quiere que le reconozcan sus esfuerzos? Los propios adultos necesitamos ese respaldo por parte de las personas con las que trabajamos o vivimos. ¿Qué docente no se ha quejado, en su vida fuera de la escuela, porque su madre, su pareja, su amigo no ha valorado el esfuerzo realizado al superar un reto, el que sea? ¿Por qué entonces no nos damos cuenta de que los niños y niñas necesitan lo mismo que nosotros?

Muchas veces, los supuestos “malos actos” de los niños son la forma en la que llaman la atención de los adultos y les hacen sentirse atendidos por ellos. Como docentes en formación, deberíamos plantearnos seriamente qué les conduce a llamar la atención de esta forma, sabiendo que la respuesta del adulto será, con toda probabilidad, una reprimenda. Con pequeños gestos como sonrisas de apoyo, comentarios tanto en público como en privado y nuestro lenguaje corporal, podemos conseguir este equilibrio tan necesario. Solo necesitamos reenfocar nuestra mirada hacia la infancia para empezar a hacerlo. Con esta estrategia no solo desarrollaremos la motivación, seguridad y autoconcepto de nuestro alumnado, sino que también creo firmemente que se pueden reducir los comportamientos que consideramos inadecuados.

En segundo lugar, citamos “Un chin” de Carmen Reyes Galván:

Pedro es uno de mis alumnos en clase. Un niño de nueve años, moreno con el pelo castaño y de complexión delgada. Un niño que da mucho amor sin que él mismo se dé cuenta. Un niño que contagia su risa y es pura inocencia. Es aquel con el que paso más tiempo porque necesita más ayuda. Es algo inseguro, le cuesta expresar sus emociones y le cuesta establecer relaciones con los demás.

Desde el año pasado, nada más entrar a la clase, este pequeño me pidió que le ayudase a guardar un cable de unos cascos azules. Mi primera reacción fue meterle el cable en el bolsillo, réirme ya que no me esperaba esa situación y preguntarle su nombre. En ese momento, no me planteé el por qué utilizaba esos cascos, simplemente creí que si los tenía puestos pues era porque para él era importante y le hacía sentirse seguro. Cada día, al llegar, se daba la misma escena. Al observarle, me daba cuenta de que le servían para tranquilizarse. Así, aunque no los tuviese conectados, el ponerse sus cascos azules hacía que estuviera más concentrado y que ese ruido que tanto le molestaba, pasara a un segundo plano.

Desde el primer momento hacíamos “un chin”. ¿Qué es un “chin”? Se podrá preguntar mucha gente. Al ver la película de Hotel Transilvania 2, llamó mi atención uno de los personajes que llamaba “chin” a la conexión que tenía con una chica, una conexión especial en la que había un vínculo muy estrecho. Esto lo extrapolo a mi relación con las personas

y hablo de “chin” cuando establezco una conexión con alguien. En este caso mi chin es con Pedro. Desde el principio y sin quererlo, mi mirada nada más entrar a clase era a su mesa. Solo con ese vistazo o verle la cara sabía que era lo que necesitaba y en qué podía ayudarlo. ¿Todos los días me vas a ayudar? Era su frase estrella. Mi respuesta ante esto era que todos los días que pudiese iba a ayudarlo en lo que le hiciera falta. Iba a estar ahí para guiarle, aconsejarle y apoyarle en lo que necesitase. Esto provocaba en él ciertas reacciones que me resultaban curiosas: aplaudía, reía y me hacía cosquillas en las manos.

Todas las preguntas que le surgían, venía a hacérmelas a mí. Él me contaba que el año pasado no quería venir al colegio porque no entendía los ejercicios y no tenía un ayudante que estuviese a su lado. Ahora en cambio tenía dos y eso le encantaba. Además, la tutora, me contaba que el año pasado no quería ir con otra profesora que no fuese ella. No se relacionaba en el patio con ningún niño ni niña y mucho tiempo se lo pasaba enfadado. En cambio, este año entra solo, se relaciona en el patio con los demás y viene contento al aula.

En cuanto a lo académico, a pesar de que hay que adaptarle el contenido, ha ido avanzando progresivamente. Se nota un mayor avance desde que me he detenido a prestarle mi ayuda casi de forma permanente. Esto se ve por ejemplo con la suma: él las hace a su manera, por lo que a todo profesorado que entra y a la familia, le he explicado cómo he conseguido que entienda lo que es sumar y que vaya haciéndolas. Además, he conseguido que lea antes de preguntar y que repita lo que se hace en clase de inglés. “Ya sé más inglés señor”, me dice.

En cuanto a lo emocional, para mí algo muy importante, he conseguido que confíe en mí. Que me cuente sobre él, que me haga cosquillas y que se las haga a la compañera, una forma que Pedro tiene de demostrar afecto a los demás. Haciendo que él expresase cómo se sentía en diferentes momentos. Me fui convirtiendo en su confidente. Por ejemplo, el otro día me decía muy bajito como si fuese el mayor secreto: “Señor, por favor háblale a la Señora y dile que las fichas del masculino y femenino no me gustan. Que, por favor, me ponga otras”. Al escucharlo empecé a reír y él conmigo. Sabía que tenía que aprenderlo, pero prefería otras actividades.

Este vínculo que fuimos creando le condujo a que todos los días me pidiera que me sentase a trabajar con él, o como mucho a su compañera, Laura. “No sé qué va a pasar cuando te vayas”, me decía la tutora. Ante esa frase estuve unos días preguntándome si ese “chin” se estaba convirtiendo en una relación de dependencia, si esa conexión que estaba estableciendo con él, le ayudaba o le estaba perjudicando. A la vez otra de mis preocupaciones era que se sintiese abandonado por mí cuando terminara mis prácticas, sin cumplir la promesa estrella. Mi preocupación era él.

Desde que empecé a reflexionar sobre esta cuestión y a replantearme mi labor docente y mi relación con el pequeño, decidí que necesitaba hablar con la profesora. Quería compartir con ella mis preocupaciones, pensamientos y los sentimientos que estaba experimentando. Fue un momento crítico la hora de tomar nuevas decisiones para reconducir la situación.

Es por eso por lo que en estos días comencé a remarcar a Pedro que iba a empezar a hacer algunas cosas solito. Eso hizo que se impacientase y me buscase incluso antes de empezar. Probé a sentarme en otras mesas para ver cómo actuaba cuando no estaba con él. He tomado distancia y, desde lejos, cada día le observo para ver si mis nuevas decisiones tienen efectos positivos. Lo que me propongo y deseo es que sea poco a poco más autónomo y, que esa dependencia que se ha creado, se convierta en un vínculo sano.

Como docente y guía le doy importancia a que el alumno avance en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Quiero que confíe en sus capacidades, que confíe en él mismo y poco a poco vaya soltándose, como cuando te sueltan la primera vez que aprendes a montar en bicicleta. Quiero que explore, que viva y sienta como yo he podido hacer en las prácticas. Para que cuando me vaya pueda irme tranquila sabiendo que he dejado huella, pero una buena huella como la que él me deja a mí.

Finalmente, “Miedo” de Patricia Moreno Guerrero:

Habitamos un aula de primaria, un espacio donde hallamos alumnos y alumnas, donde cada uno tiene experiencias, vivencias, sentimientos, comportamientos... Todos somos distintos, en otros términos, cada uno es único y se va a comportar de una manera diferente. Por lo que se puede asegurar que no todos y todas van a reaccionar igual ante lo que se proponga en el aula.

Si nos centramos en mis prácticas de segundo año de facultad, encontramos un claro ejemplo de las diferentes actuaciones que puede tener un alumno u alumna en situaciones de clase. Diego estaba en clase de matemáticas, mientras que yo me dedicaba a resolver dudas y me percaté de que Diego no tenía ningún ejercicio resuelto. Me acerqué a Diego, me puse a su lado y le pregunté: “¿Por qué tienes los ejercicios en blanco? Él me contestó: “Seño no los he hecho porque tengo miedo a equivocarme”. Le respondí: “No pasa nada por equivocarse, se corrige y se aprende de los errores”.

Cada persona afronta el miedo de manera diferente, a unas personas les puede paralizar, a otras puede servirle de punto de partida para superarlo. En este caso, observé que a Diego ese miedo a equivocarse le paralizó. No pudo avanzar en sus ejercicios. Desde mi perspectiva como docente, me pregunto: ¿Por qué Diego tiene miedo?

Una de las posibles causas que consideré fue el hecho de que la sociedad tiene un gran impacto en nuestros comportamientos y actuaciones. Actualmente, las personas somos muy competitivas y llegamos a actuar irracionalmente para conseguir nuestra meta y ser el mejor. Puede ser que esta presión social, por parte de la continua competitividad que vivimos, ha llegado a afectar a Diego y a que tenga miedo a ser juzgado por los demás. De ser así él podría haber recibido comentarios negativos tales como: “Está mal, no sabes hacer nada”. Pero, según lo que yo he observado, este no es el caso, ya que en clase no veía ningún tipo de comentario negativo, ni por parte del docente, ni por parte de sus compañeros y compañeras.

Por otro lado, me planteo que el ámbito familiar es otro punto fuerte en nuestra vida. Puede motivarnos, pero también puede frustrarnos. ¿Puede ser que a Diego algún familiar le haya hecho comentarios negativos por hacer algo mal? Es muy complicado responder a esta cuestión como docente, ya que no vemos el día a día de cada niño y niña con sus familias, pero es algo que podría influir en el pensamiento de Diego. Por eso, considero que es también de la labor docente que intentemos transmitir a las familias el evitar los refuerzos negativos hacia sus hijos. Nuestro trabajo, por tanto, trasciende más allá de las aulas.

En cuanto a los compañeros y compañeras, me he preguntado si le habrán hecho algún comentario humillante. Aunque no he observado estos comportamientos en el grupo-clase, no puedo saber con certeza si anteriormente ha ocurrido algo así. En caso afirmativo, pienso que Diego podría no sentirse vinculado a sus compañeros, tener miedo a equivocarse y a recibir así respuestas que solo lo alejarían poco a poco de ellos.

Si bien mi primer impulso ha sido pensar en las causas probables del miedo que ha sentido Diego a fin de poder ayudarlo, creo, ahora que me detengo a pensar más profundamente en ello, que no puedo encontrar el origen del comportamiento del niño. Sin embargo, el hecho de hacer un diagnóstico con las “posibles causas” que han podido llevar a Diego actuar así, cambia mi perspectiva como docente, va más allá. Le doy importancia a los detalles y comentarios que pasan en el aula y el trasfondo que hay en ellos. Considero que son necesarias este tipo de reflexiones e hipótesis para intentar, poco a poco, conectar con cada uno de los alumnos y alumnas y conseguir una relación de confianza, cariño y respeto.

El hecho de realizar un diagnóstico sobre el comportamiento de Diego tiene una repercusión en mí. De manera indirecta le he prestado más atención al niño, por lo que se podría decir que he conectado más con él que con algún otro compañero o compañera. Asimismo, me doy cuenta de que le doy importancia al docente reflexivo y analizo todo lo que ocurre en el aula. Pienso que es muy positivo y necesario en la docencia este tipo de actos, pues es fundamental reflexionar sobre lo que ha ocurrido en el aula para mejorar y cambiar lo necesario a fin de que los alumnos y alumnas disfruten con el aprendizaje.

Durante la investigación que presentamos, fuimos conscientes de que el tema más recurrente en los relatos que compartimos y en los encuentros que organizamos, era la relación que cada maestro y cada maestra, y que nosotras como docentes en prácticas, establecimos con cada una de las criaturas. Gracias a estos relatos nos cuestionamos aspectos de la relación docente-alumno, que nos permitieron reflexionar sobre ellos y mejorar nuestra práctica docente en las escuelas. De no ser por ellos, no creemos haber sido capaces de identificar ni de explicar todos los aspectos que nos han preocupado de la docencia y que hemos tratado de mostrar en nuestros relatos. A pesar de que suponen una tarea diaria que desgasta a la larga, nos han dado la posibilidad de ser más conscientes de aquello que estábamos viviendo, y de cómo conectar con nosotras mismas como con el alumnado.

En un principio, pensamos que fue mera coincidencia que los temas de conversación y los escritos siempre girasen en torno a la misma temática, pero conforme transcurrieron las sesiones y nos paramos a pensar verdaderamente en las razones que nos podrían haber llevado a esta coincidencia, llegamos a dos conclusiones. Una de ellas consiste en que la base de la escuela, del propio proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla diariamente en ellas, es la relación pedagógica que se establece entre todas las personas que comparten el espacio. La calidad del vínculo que se haya construido entre un docente con su grupo clase influye directamente en el transcurrir de las jornadas, sesiones y actividades. Todo lo que ocurre en las aulas depende de esa relación. Por este motivo, resulta inevitable que, tres alumnas de prácticas como éramos nosotras hasta hace unos meses, focalizasen su mirada en esta misma temática.

Otra de las hipótesis que barajamos se relaciona con la visión pedagógica que hemos ido construyendo durante la carrera. A lo largo de estos cuatro años, nos han explicado en innumerables ocasiones, la importancia de conocer al alumnado para adaptar el proceso educativo, detectar problemas de convivencia en el aula, gestionar las dinámicas de clase, y desarrollar nuestra mirada y nuestro juicio pedagógico. Por este motivo, al acudir a los centros escolares como alumnas en prácticas, nuestra mirada docente se dirigía con frecuencia a analizar esas relaciones, otorgándole mayor peso que a otras cuestiones educativas. Sin embargo, no existe una única

respuesta posible y verdadera ante nuestra coincidencia temática. Puede haber sido simple casualidad, puede dejar entrever una preocupación generacional hacia la enseñanza que quizás no aflorase en promociones anteriores o puede que verdaderamente la relación pedagógica impregne todo lo que ocurre en la escuela. Al fin y al cabo, esta no es más que un espacio donde se relacionan personas con el objetivo de aprender y construir a las generaciones del futuro.

Retomar el trabajo sobre estos relatos a fin de indagar en nuestra experiencia formativa y transcurridos varios meses de haberlos producido; nos ha posibilitado, entre otras cosas, pensar en el valor que la escritura reflexiva y la conversación entre compañeras de oficio, han tenido en la conformación de nuestros saberes pedagógicos acerca del oficio docente. En este sentido, en las siguientes líneas, expondremos nuestras reflexiones acerca de: las cualidades de la escritura y el valor de la conversación.

4.1.1. Cualidades de la escritura, ¿qué significa escribir?

A lo largo de la carrera, nos han ido enseñando a usar la escritura como una manera de pensar en nuestros actos y en lo que hemos observado. Al principio, teníamos gran dificultad para traducir nuestros pensamientos en palabras, no encontrábamos la manera de expresar cómo nos habíamos sentido, de atender a cuestiones sobre las que era relevante pensar y de reflexionar sobre nuestras actuaciones en el aula.

Conforme pasaban las semanas, meses y años asistiendo a las clases con los niños y las niñas y escribiendo sobre ello, nos hemos ido dando cuenta de que nuestra escritura iba adquiriendo profundidad; éramos consciente de lo necesario que era llegar a casa de las prácticas y por la tarde sentarnos en el escritorio a narrar lo ocurrido y observado. En el momento de escribir se plasmaban nuestros sentimientos, nuestros pensamientos, nuestras dudas e inquietudes, nuestras inseguridades, nuestros aciertos y desaciertos, nuestras preguntas. Son pocas las ocasiones en las que, de modo deliberado, nos detenemos a pensar en estas cuestiones, pero si lo hacemos, podemos pensar el por qué: el origen, y el para qué: el sentido. De esta manera podemos conocernos mejor, podemos indagar en los sucesos, pensar en las criaturas y en nuestras acciones e intentar buscarle sentido y alternativas adecuadas.

En los encuentros semanales que fueron acompañando nuestras prácticas, a los que asistíamos con otros estudiantes junto a nuestras tutoras académicas, reflexionábamos sobre lo que acontecía en las aulas. Hemos ido siendo conscientes de que diariamente escuchamos y vemos situaciones que dejamos pasar sin darle importancia. Pero, a través de la escritura y de las conversaciones que mantuvimos, aprendimos a prestarles atención y no sólo eso, nos dispusimos a analizarlas en profundidad, lo que en muchas ocasiones nos condujo a formular hipótesis que activaban nuestro pensamiento pedagógico y nuestra disposición a estar atentas de modo reflexivo ante los sucesos y ante las demandas y las necesidades de los niños y de las niñas en el aula.

En nuestras prácticas, la escritura poco a poco fue convirtiéndose en un refugio, llegando a transmitirnos paz y energía. Paulatinamente se ha transformado en algo necesario para nosotras, algo que nos permitió volver a pensar en lo ocurrido y observado, pensar de una manera diferente, de una manera creativa y personal, llegando a resultar incluso inspirador de la reflexión para otros estudiantes. La escritura se convirtió en un momento privado, donde pudimos verba-

lizar y estructurar los pensamientos que acuden a nuestra cabeza cuando estamos en el aula y a los que no podemos atender con detenimiento en medio de la acción. Además, fue una herramienta para materializar ideas y seguir profundizando sobre ellas, ya que, durante el proceso se generan nuevos pensamientos y posibilidades que no habíamos tenido en cuenta antes, a ir más allá y ver los hechos desde otra perspectiva.

En este proceso de escritura, analizamos lo observado y propusimos posibles soluciones, esto ha influido en la mejora del estado del grupo clase y ha permitido entablar un vínculo más profundo con nuestros alumnos y alumnas. En el proceso de escritura, tuvimos también la oportunidad de autoevaluarnos como docentes en formación, y pudimos preguntarnos: ¿Ha sido correcta la manera de explicar? ¿Qué motivos nos han llevado a actuar así? ¿Podríamos haberlo hecho mejor? Ha sido un momento de reflexionar sobre nuestra manera de ser docente y pensar en nuevos recursos, metodologías y maneras de trabajar en el aula.

A su vez, desde nuestra experiencia, una gran ventaja de la escritura es que el documento queda disponible para siempre, materializando la vida. Esto nos permitió, y nos seguirá permitiendo, re-visitarse lo escrito para verlo desde una nueva perspectiva. La escritura reflexiva sobre la enseñanza siempre despierta nuevas ideas y sensaciones, ya que nuestra visión pedagógica es dinámica y se encuentra en constante construcción. Lo que ayer nos parecía adecuado, puede no serlo dentro de unos meses; o el origen de un problema que no encontrábamos, puede aparecer cuando nuevas experiencias y situaciones nos hayan marcado.

4.1.2. El valor de la conversación: escribir, conversar, reescribir

Durante el grado hemos tenido la oportunidad de encontrarnos con personas que entienden la escritura como un modo de expresión, uno que incita a que haya un pensamiento y una reflexión. Gracias a las prácticas hemos podido tratar diferentes cuestiones educativas desde la perspectiva de la narrativa y a través de ella, dar voz a todo aquello que iba transitando por la mente y el corazón, enlazándolo con las vivencias dadas en los centros escolares y compartiéndolo con las compañeras y los compañeros y con las tutoras académicas, a través de conversaciones. La conversación es la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo reducen la incertidumbre, coordinan las acciones que aseguran la convivencia, consolidando identidad y pertenencia (Brazdresch, 2012). Coordinarse supone el acuerdo de los interlocutores de respetar mutuamente temas, finalidad, duración, turnos de habla y propósito de los intercambios. Asegurar la convivencia implica compartir vivencias, pues llegados al punto de conversar, los participantes se comparten y por ese hecho se asegura una vivencia con otros, conjunta. Por último, la acción de consolidar la identidad y la pertenencia es una acción de carácter reflexivo. Es hacerse cargo de tomar parte y pertenecer a un grupo, equipo o conjunto de personas (al menos de dos) con el cual los conversadores se identifican pues comparten las referencias personales.

Al mismo tiempo, los diferentes encuentros han hecho que podamos darle más valor a esos escritos. En esas reuniones conversacionales, descubrimos que al hablar de esas cuestiones podíamos reubicar las piezas de nuestros puzzles. Al contarnos nuestras historias veíamos que nos entendíamos. Nos dábamos cuenta de que nos pasaban situaciones similares, vivíamos y sentíamos cada una de las historias que escuchábamos y podíamos vernos a través de los relatos

del resto. A su vez, en las conversaciones, se daban cuestiones en común, las mismas preocupaciones y que dábamos a la narrativa un lugar de relevancia para nuestra formación. Esto hacía que esos momentos los disfrutáramos, conectásemos con personas que entienden de este oficio y valorásemos más todo el proceso reflexivo que se iba dando. De esta manera íbamos abriendo nuestra mirada hacia una más crítica, hacia una más profunda y centrada en problemas pedagógicos, en las criaturas y en el acontecer de la vida en las clases.

Estos encuentros han sido muy útiles para conocer otras formas de actuar y ver la enseñanza, para plantearnos alternativas que no habíamos tenido en cuenta y seguir formándonos como docentes en formación. Esto lo planteamos como manera de visibilizar la importancia de la reflexión y los encuentros conversacionales. Es así como se le puede ver que, a través de la escucha, el pensamiento reflexivo y la historia de cada una, podemos ahondar en diferentes aspectos educativos, como pueden ser. Han sido experiencias muy ricas de las que todos pudimos aprender algo de los demás, sentirnos apoyados por personas del mismo oficio y seguir indagando sobre cuestiones trascendentales de la enseñanza. Fue a través de las cavilaciones de cada una cómo pudimos mejorar como docentes en formación. Pero la reflexión no acababa cuando terminaban las reuniones conversacionales. Una vez que apagábamos las cámaras se iniciaba de nuevo un ciclo de reflexión cada una consigo misma. Estos encuentros no dejaban indiferente a ninguno de los participantes, tanto en positivo como en negativo. Era una manera de reflexionar sobre acontecimientos o detalles que no nos habíamos planteado a pensar y gracias a nuestros compañeros se convertían en temas de reflexión.

Es en estas en las que le vemos el sentido a conversar con otras y a tener dichos encuentros para así reformular y adentrarnos en un proceso recursivo, volviendo a los inicios y dándoles un nuevo sentido acorde a nuestra subjetividad. Acorde a lo vivido y viéndolo desde fuera. Teniendo en cuenta que nuestra historia ha ido avanzando y que no nos encontramos quizás en el mismo punto que cuando escribimos el relato inicial. Adentrándonos en un proceso recursivo, volvimos a los inicios para darle un nuevo sentido resignificando todos aquellos sentimientos, pensamientos y cuestiones educativas que nos preocupaban. Entendiendo que la lectura y relectura de los relatos provocó el comienzo de nuevas reflexiones y por consecuencia dio lugar a nuevos aprendizajes necesarios en este oficio, la reflexión ha cobrado un nuevo valor. Para así, entender que a través de la narrativa pudimos llegar a adentrarnos profundamente en algo que nos apasiona tanto como es la educación.

5. CONCLUSIONES

Tanto la escritura reflexiva como las asambleas con compañeras de oficio, tal y como las hemos conceptualizado, han sido nuestras dos estrategias clave para ir un paso más allá a lo largo de las tres prácticas docentes del grado. Aunque en un inicio no las valorásemos ni supiéramos aprovechar su gran potencial como estrategias reflexivas de la enseñanza, podemos afirmar, ahora que hemos finalizado la carrera, que sin ellas los aprendizajes adquiridos y desarrollados durante esas prácticas habrían sido muy diferentes.

La escritura, por un lado, ha desarrollado nuestra capacidad de autorreflexión, argumentación y composición de un escrito, mientras que las conversaciones con compañeras, por otro

lado, nos han permitido conocer otras visiones pedagógicas y compartir todas las vivencias. Hemos dado importancia a pequeños actos o situaciones que, de otra forma, habrían sido pasados por alto, aunque sean tan significativos como hechos más evidentes. De esta forma, las anécdotas o hechos significativos han sido el punto de partida tanto para reflexionar, conversar con compañeras y reescribir dichos relatos desde nuevos puntos de vista.

En definitiva, estas dos estrategias han enriquecido nuestro proceso de aprendizaje porque nos dan la posibilidad de vincular la reflexión con la investigación inherente que se produce y con la narrativa, estando estos tres aspectos interconectados en este documento. Así, nos detenemos y reflexionamos sobre lo que ocurre en las aulas, más allá del temario de una asignatura o las actividades propuestas, centrándonos en cómo viven y sienten las personas que comparten un aula, observar las relaciones entre el alumnado, las razones que hay detrás de los actos de un docente. Pequeños momentos que nos permiten comprender la idiosincrasia de un aula.

REFERENCIAS

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. S.M.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piussi y A. Mañeru (eds.) *Educación, nombre común femenino*, pp. 158-183. Octaedro.
- Blanco, N. y Caparrós, E. (2020). *Guía para la realización del prácticum*. Material inédito.
- Blanco, N Y Sierra, J. E. (2013). La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728028.pdf>
- Brazdresch, M. (2012). La conversación: un acto amoroso. *Revista universitaria de Formación del Profesorado*, 26, 75-88.
- Bombini, G. (Coord.) (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El Hacedor.
- Clandinin, J., Pusher, D. & Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58, 21-35.
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, pp. 241- 271. Morata.
- Contreras, J. (2013). Sobre tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. Ponencia llevada a cabo por la Fundación Lúminis. <https://n9.cl/tivrf>
- Contreras, J. (2016a). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 14-30.
- Conteras, J. (2016b). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Contreras, J., Quiles, E. Y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>

- Contreras, J. (2021). Presentación del monográfico “El currículum como un proceso de creación: indagaciones narrativas”. *Aula abierta*, 50(3), 663-664.
- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente. La documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires] Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.
- Goodson, I. Y Scherto, R.G. (2011). *Narrative Pedagogy. Learning and Narrative Pedagogy*. Peter Lang Publishing.
- Huber J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education. The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education, Thousand Oaks*, 37(1) 212-242.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* [Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/19311>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N. Y Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 31(1)(en-jun), 103-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>
- Pañagua, L., Blanco, N. Y Martín-Alonso, D. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11-28.
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., Y Blanco, N. (2021). Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87363>
- Richardson, L. Y St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of Inquiry. En D. Norman e Y. Loncoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 959-978. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Saiz, Á y Ceballos, N. (2021). Indagación biográfica, photovoice y escritura reflexiva en el prácticum de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.401201>
- Saiz, Á y Susinos, T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008.
- Sardi, V. (2013). La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras. En V. Sardi. (Coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 10-32). Universidad de La Plata
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Molina, D. Y Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673-688.
- van Manen, V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea book. <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Left Coast Press.