

Las potencialidades de la narrativa en la formación de profesores

REVISTA
DE
ENSEÑANZA
DE LA
FÍSICA

Mónica E. Villarreal^{1,2}, Cristina B. Esteley¹

¹Facultad de Matemática, Astronomía y Física, Universidad Nacional de Córdoba, Medina Allende y Haya de la Torre. Ciudad Universitaria, CP 5000, Córdoba, Argentina.

²Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas.

E-mail: mvilla@famaf.unc.edu.ar

(Recibido el 1 de octubre de 2014; aceptado el 25 de noviembre de 2014)

Resumen

Este artículo tiene como objetivo argumentar en relación con la potencialidad de los textos narrativos para la formación de profesores. Para sustentar nuestra argumentación tomaremos aportes teóricos de diversos autores del campo de la educación en general y de la educación matemática en particular. Comenzamos presentando el sentido atribuido a la noción de formación o desarrollo profesional, luego abordamos diferentes perspectivas relacionadas con la narrativa y finalmente discutimos ideas teóricas vinculadas con el valor educativo de la producción de textos narrativos en el contexto de la formación de profesores de matemática. Posteriormente describimos el proceso de producción de narrativas de futuros profesores de matemática en el contexto de la materia Metodología Observación y Práctica de la Enseñanza (MOPE), donde las narrativas son abordadas como objeto de estudio y, al mismo tiempo, son producidas por los estudiantes para dar sentido a sus propias experiencias de formación.

Palabras clave: Narrativas, Desarrollo profesional, Formación de profesores, Experiencia.

Abstract

This paper aims to discuss about the potentiality of narrative for teacher education. We support our discussion on theoretical contributions coming from the field of education in general and mathematics education in particular. We start introducing notions related to teacher education or professional development. We address different perspectives related to narrative and present some theoretical ideas associated with the educational value of narratives in the context of teacher education. Then we describe and analyze prospective teachers' narratives in the context of the course called Methodology, Observation and Teaching Practice (MOPE in Spanish).

Keywords: Narratives, Professional Development, Teacher education, Experience.

I. NARRATIVAS Y FORMACIÓN DOCENTE

Este artículo tiene como objetivo brindar evidencias de la potencialidad de las narrativas como catalizadoras de conocimiento en el proceso de formación docente. Si bien las evidencias que se ofrecen provienen de las producciones narrativas de estudiantes del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Córdoba, se pretende mostrar que su uso resulta ser una herramienta fértil para la formación inicial y continua de profesores en general.

Puede decirse que actualmente existe un movimiento que busca rescatar la voz del docente o futuro docente como productor de conocimiento a través de narrativas. En este sentido, a nivel nacional se destaca el proyecto *Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar*, coordinado por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA, en cuyo marco se publicó en 2005, el material titulado: "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas". En este documento se afirma que:

... el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y la palabra de los docentes constituyen, al mismo

tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes (p. 22).

En esta misma línea de acción se produjeron los fascículos de la “Colección Materiales Pedagógicos de la Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos”, en el marco del *Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente* del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, que se desarrolló en los años 2007 y 2008. Esta colección fue producida como material para la formación de coordinadores de los Centros de Actualización de Innovación Educativa y, en su primer fascículo presenta producciones narrativas de docentes, generadas en diversos talleres, que buscan recuperar sus saberes profesionales constituidos a partir de sus experiencias pedagógicas cotidianas. Allí se afirma que: “...dar lugar a esas historias cotidianas tiene una enorme potencialidad para rescatar esos saberes, transformar prácticas establecidas y lograr el desarrollo profesional de los docentes” (p. 8).

Poder comprender el sentido de los saberes o conocimientos de los profesores y los modos en que estos se reconfiguran adquiere particular relevancia para quienes trabajamos en espacios de formación o desarrollo profesional de docentes. Cabe entonces aclarar que la perspectiva de formación que subyace en esas propuestas es compatible con el denominado *modelo de formación basado en la práctica* y se aleja del llamado *modelo de entrenamiento* (Matos et. al, 2009). Una breve descripción de cada modelo nos permitirá distinguirlos y comprender mejor la posición desde la cual las narrativas cobran sentido como herramientas formativas. El *modelo de entrenamiento* tuvo prevalencia en la formación de profesores hace unos cincuenta años, pero aún hoy encontramos resabios de sus principios. Tiene como objetivo central la adquisición de nuevos conocimientos (principalmente disciplinares) y la expansión de un repertorio individual de prácticas de clases bien definidas, la formación tiene un carácter meramente individual y busca subsanar falencias detectadas desde el exterior, el docente o futuro docente es *objeto* de la formación que es llevada adelante por especialistas que detentan el saber. En este modelo de formación los saberes docentes suelen valorizarse desde una perspectiva técnica, se reconocen como saberes que devienen del campo de las ciencias y sus aplicaciones prácticas y la voz del docente queda diluida tras las voces de los especialistas.

Por su parte, el *modelo basado en la práctica* se focaliza principalmente en la expansión de la participación de los profesores en las prácticas que constituyen la enseñanza, coloca especial énfasis en el trabajo colaborativo con pares docentes e implica un movimiento que nace en el propio individuo, colocándolo como *sujeto* activo de su formación. En este modelo, los saberes docentes son entendidos como aquellos saberes que se van constituyendo en la reflexión sobre la práctica pedagógica que acontece en un contexto particular social e históricamente situados y se amalgaman con los conocimientos científicos aprendidos en proceso de formación. Estos son entonces saberes construidos no solo a partir de conocimientos teóricos sino a partir de un conjunto de negociaciones con la práctica. En ese proceso de negociación se transforman en conocimientos complejos, en articulación con la práctica contextualizada (Fiorentini, Souza y Melo, 2000). Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional se caracteriza entonces como un proceso personal y continuo que puede tomar múltiples formas: seminarios con colegas, creación de actividades innovadoras, trabajos con proyectos, participación en equipos de investigación, etc (Ferreira, 2008, Ponte, 2005, Costa y Fiorentini, 2007, Fiorentini y Castro, 2003). Tal proceso “... ocurre a lo largo de toda la vida integrado a las prácticas sociales y a las cotidianidades escolares de cada uno, ganando intensidad o relevancia en algunas de ellas” (Passos et al., 2006, p. 5). La problemática del desarrollo profesional de profesores en servicio o futuros profesores es reconocida como relevante por la comunidad de investigadores educativos de diversas áreas. En el campo de la Educación Matemática se acuerda, a fines de los 90, en considerar la formación docente y el desarrollo profesional como un movimiento que pone en juego un proceso permanente de constitución profesional enfatizando “[...] la experiencia como centro de la constitución del sujeto” (Guérios, 2005, p.134). El lugar que Guérios otorga a la experiencia en el marco de un proceso de formación nos da pie para establecer relaciones entre formación y experiencia, aspecto que abordamos en la siguiente sección.

II. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA

Para hablar de experiencia nos interesa remitirnos a Larrosa que enfatiza la importancia de la experiencia para la atribución de sentido a lo vivido. Puede decirse que, para Larrosa (2003), un proceso de formación es:

...un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí seguido de otro movimiento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide, se separa de sí mismo para ir hasta lo ajeno o lo extraño o desconocido y regresar después formado o transformado al lugar de origen (p. 445).

Esta metáfora de la formación como un movimiento de salida y regreso a sí mismo, que implica un proceso de transformación y el hecho de colocar la experiencia como centro de la constitución del sujeto, nos lleva a la necesidad de examinar con detalles la noción de experiencia y los modos por los cuales atribuimos sentido a esa experiencia. Así, Larrosa (2002) propone pensar la educación/formación desde el par experiencia-sentido, expandiendo visiones educativas que privilegian los pares ciencia-técnica o teoría-práctica. Al proponer que la educación sea mirada desde el par experiencia-sentido, le imprime un carácter existencial, ya que la palabra experiencia está más cercana a la vida. Esta idea guarda conexiones con el trabajo de Britzman (2003) quien señala:

La separación académica entre teoría y práctica es otra manifestación de la fragmentación entre el conocimiento y la experiencia vivida. Sin embargo, este dualismo puede ser transformado dialógicamente si planteamos preguntas acerca de la teoría que incluyan voces y experiencias de las prácticas (p. 64).

En ese sentido, para Britzman (2003) “la experiencia es vivida más que escogida o adquirida” (p. 13). De manera similar, para Larrosa (2002) la experiencia es “lo que nos pasa”, es decir aquello que atraviesa nuestra vida y la vida es el transcurrir de la experiencia y la elaboración del sentido de esa experiencia. Así, al considerar la experiencia como “lo que nos pasa”, se pone de manifiesto una idea de movimiento, de recorrido, de viaje. La experiencia es singular y única para cada sujeto, no se transmite. El sujeto de la experiencia es un sujeto abierto, vulnerable, sensible y expuesto, sin esta predisposición del sujeto, no hay experiencia posible. Además cada experiencia implica la presencia y la interacción con “otros” y esto explica el uso del pronombre “nos” en la expresión “lo que nos pasa”. El resultado de la experiencia implica una transformación y es por ello que podemos afirmar que la experiencia es algo que nos forma y nos transforma, de donde deviene la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación.

Otros autores asocian experiencia con aprendizaje. Esta asociación, entretanto, establece un vínculo muy profundo con la capacidad del hombre de reflexionar sobre una experiencia para que esta adquiera un carácter no pasajero. De este modo, Kramer (2000), distingue “vivencia” (reacción a) de “experiencia” (lo vivido que es pensado y dice: “...en la vivencia, la acción se agota en el momento de su realización, (por eso es finita), en la experiencia, la acción es contada a otro, leída para otro, compartida y así se va tornando infinita. Ese carácter de permanencia, de ir más allá del tiempo vivido y de ser colectiva, constituye una experiencia...” (p.113).

Es en este punto donde llegamos a la narrativa como un medio que nos permite tomar distancia de la experiencia vivida, para contarla y darle sentido. En la próxima sección intentamos establecer el vínculo entre experiencia y narrativas.

III. EXPERIENCIA Y NARRATIVAS

Para Bruner (1991), uno de los modos cognitivos de ordenar la experiencia es por medio de un discurso narrativo, en ese sentido creamos historias, mitos, damos razones para hacer o no hacer, argumentamos. De un modo similar, Oliveira (1995) destaca la narrativa escrita en el desarrollo del conocimiento ya que en lo escrito no solo se explicitan ideas y pensamientos sino que también se ofrece la posibilidad de verificar el propio discurso como producto del pensamiento. Así, la narrativa escrita abre la posibilidad de objetivar la propia experiencia, crear o recrear sentidos y poner en juego conocimientos en el proceso de escribir o comunicar a otros nuestra propia experiencia.

Según McEwan y Egan (1998) “La narrativa es una capacidad humana fundamental, y por eso el papel que desempeña en la educación merece la mayor atención” (p.9). Una narrativa tiene sus raíces en la vida misma de las personas y por ese motivo es una herramienta que les permite conocerse y dar sentido a la propia experiencia. Según Chapman (2008), “dado que las historias que contamos reflejan quiénes somos y aquello en lo que podemos transformarnos, las mismas pueden proporcionar una base para recuperar, construir o reconstruir los significados de nuestras experiencias” (p. 17). Según esta misma autora las narrativas han sido utilizadas en la educación como:

- Un método de investigación en el cual el proceso de investigación y su producto involucran historias de profesores y experiencias de investigadores;
- Una herramienta para recolectar datos sobre, por ejemplo, conocimientos, creencias, actitudes, historias de vida y prácticas de profesores;
- Un objeto para ser analizado en el estudio de la enseñanza;

- Una herramienta para el desarrollo profesional del profesor;
- Una base para el pensamiento reflexivo. (p. 17)

En el listado anterior, es posible distinguir el uso de las narrativas con fines de investigación, en el caso de los tres primeros ítems, y el uso de las narrativas con fines educativos, tal como se indica en los dos últimos ítems. Jackson (1998), por ejemplo, discute acerca del lugar de la narrativa en la enseñanza, refiriéndose a la función epistemológica y transformadora de los relatos que son utilizados en la escuela. Se refiere al uso de las fábulas o de los mitos y leyendas para el aprendizaje de la historia o la literatura y la transmisión de ciertos valores. En este caso, las narrativas han sido producidas por otros actores que no son los alumnos involucrados en el proceso educativo. Freitas y Fiorentini (2007, 2008) también se refieren al sentido de las narrativas en diferentes momentos de la formación de profesores. Destacan las narrativas de quienes escriben sobre su trabajo matemático y las contribuciones de tales narrativas para explorar cuestiones didácticas en el trabajo aúlico. Indican que la organización de los pensamientos o ideas para ser presentados en forma escrita, posibilita que profesores o futuros profesores pueda identificar, problematizar o resignificar sus conocimientos docentes presentes muchas veces de manera tácita

El uso de las narrativas en el proceso de formación de profesores es una tendencia que tiene sustento principalmente en los trabajos de Clandinin y Connelly (Connelly y Clandinin, 1995; Clandinin y Connelly, 2000). En este caso se trata de narrativas producidas por los propios involucrados en el proceso educativo, sean estudiantes de profesorado o profesores en servicio. En este contexto, las narrativas pueden considerarse como un medio para socializar las experiencias vividas en los diversos ámbitos de formación. El texto escrito abre una instancia de comunicación que posibilita colocar en primer plano saberes, conocimientos, vivencias, tiempos, espacios y sujetos con los que y en los que se fueron constituyendo los saberes cargados de sentidos. Estos aspectos del texto narrativo posibilitan comprender las experiencias, la situación de la experiencia vivida, las continuidades y las interacciones que acontecen (Clandinin y Connelly, 2000). Tomando aportes de estos autores, consideramos como texto narrativo a aquel que focaliza sobre alguna experiencia vivida (en nuestro caso nos centramos en experiencias vividas en ámbitos escolares o instituciones) en la que el personaje principal es quien narra. Para posibilitar la emergencia de la situación vivida, las continuidades y las interacciones, se pide que quien escriba busque evocar espacios, tiempos y otras personas. Esto es, que quien narre se mueva en espacios diversos, vaya hacia el pasado y se proyecte hacia el futuro y que, en ese movimiento, evoque personas con las que fue interactuando. Las descripciones de estas tres dimensiones, tiempo, lugar e interacciones con personas diversas, que son los elementos constitutivos de una narrativa, producen un movimiento que va del interior del sujeto hacia aspectos externos que configuran la experiencia narrada. Esto es lo que Clandinin y Connelly denominan espacio tridimensional de la narrativa, al poner en evidencia movilidad en el tiempo, diferentes espacios e interacciones entre los sujetos.

En el ámbito de la formación docente, las prácticas narrativas se constituyen en prácticas intencionales y reflexivas, en las cuales los profesores o futuros profesores embarcados en la producción narrativa, escudriñan experiencias pasadas y presentes, o proyectan futuros acontecimientos, relacionadas con la enseñanza. Tales narrativas ponen en evidencia situaciones de personas que resignifican y transforman lo vivido en experiencia, transformándose ellos mismos en el proceso. La posterior lectura colectiva de las narrativas se constituye en instancia de aprendizaje con los colegas.

Para ilustrar las ideas presentadas acerca de las narrativas, comprender y dar sentido a la expresión: *Las potencialidades de la narrativa en la formación de profesores*, en la próxima sección, se muestran y analizan algunos recortes de narrativas producidas por estudiantes de Profesorado en Matemática, en el marco de la materia denominada Metodología Observación y Práctica de la Enseñanza (MOPE). Esta materia corresponde al cuarto año del Profesorado en Matemática que se dicta en la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba.

IV. LAS NARRATIVAS EN ACCIÓN

El uso de las narrativas en el transcurso de MOPE ha mostrado ser una herramienta que cumple varias funciones dependiendo del momento en que sean producidas. Una breve descripción de las actividades que se desarrollan en MOPE nos permitirá ubicar temporalmente la producción narrativa de los estudiantes-futuros profesores y las características de la práctica profesional docente.

A. El curso de MOPE y la producción de narrativas

MOPE es una materia anual, con una carga horaria semanal de 8 horas reloj. La estructura y el programa de esta materia fueron elaborados de acuerdo a los principios del modelo de formación basado en la práctica, tal como fue descrito en la sección “Narrativas y formación docente” de este artículo. Las actividades desarrolladas dentro de MOPE se conciben como espacios de acción, reflexión e investigación sobre la práctica docente adquiriendo una relevancia especial el trabajo de naturaleza colaborativa (Ferreira, 2008).

El curso consta básicamente de dos etapas. En la primera etapa, con una duración de un cuatrimestre, se estudian herramientas y fundamentos para la práctica profesional docente. Se discute explícitamente acerca del uso de las narrativas como estrategia para el desarrollo profesional, así como distintos modelos de formación docente. Se abordan problemáticas correspondientes a los diferentes niveles de concreción del currículum, haciendo un recorrido que va de lo macro-educativo hacia lo micro-didáctico al analizar: los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba para la Educación Secundaria, el Proyecto Educativo Institucional de la escuela asignada para desarrollar las prácticas profesionales docentes y la Planificación Anual del curso asignado. Asimismo se analizan diferentes ambientes de aprendizaje posibles (Skovsmose, 2000) y su gestión curricular en el aula (Ponte, 2005). Se realiza un estudio exhaustivo de la Planificación educativa, discutiendo los condicionantes que la afectan y su carácter público, científico y práctico. Se presentan las variables a considerar en un modelo básico de planificación de la enseñanza, abordando particularmente la problemática de la evaluación y acreditación.

Promediando esta primera etapa, se constituyen los grupos de practicantes que pueden estar conformados por dos o tres estudiantes. A cada grupo de practicantes se le asigna una escuela, los cursos donde desarrollarán sus prácticas docentes, el tema que deberán enseñar y un profesor de MOPE que será el supervisor de prácticas. A partir de ese momento todas las actividades del curso se realizan de manera grupal, manteniendo la constitución de esos grupos hasta el final de la materia. Una vez constituidos los grupos, los practicantes realizan un primer período de dos semanas de observaciones en la escuela y cursos asignados.

En esta primera etapa se realizan también simulaciones de clases, análisis de materiales para el aula así como el estudio y tratamiento de algunos contenidos reconocidos como “problemáticos” en la enseñanza o aprendizaje de la Matemática. Entre esos contenidos podemos mencionar, por ejemplo: sistemas de numeración, números enteros, proporcionalidad, funciones, estadística, entre otros. Cabe aclarar que debido al escaso tiempo disponible para este tipo de estudio, se consiguen abordar a lo sumo dos de los temas enumerados.

En el transcurso de la segunda etapa, que corresponde al segundo cuatrimestre, se desarrollan las prácticas profesionales docentes en las instituciones asignadas previamente. Las prácticas en aula se extienden por un período equivalente a 20 horas cátedra (una hora cátedra corresponde a 40 minutos reloj) y los practicantes de cada grupo dan clases en el mismo año de escolaridad secundaria, aunque en secciones diferentes. El o los profesores de los cursos que reciben a los practicantes son denominados tutores. Antes del inicio de las prácticas en aula, los estudiantes realizan un segundo período de observaciones de clases y elaboran sus planificaciones bajo el asesoramiento del profesor supervisor. Dichas planificaciones son también revisadas y corregidas por el profesor tutor. En el momento de iniciar las prácticas en aula, cuando uno de los practicantes está a cargo de su curso, otro compañero del grupo realiza observaciones de la clase y puede actuar como asistente, de ser necesario. También están presentes siempre el supervisor y el tutor.

Finalizadas las prácticas en aula, cada grupo de practicantes debe elaborar un Informe Final de Prácticas. Este Informe consta de tres partes. En la primera parte se describe la institución en la cual se realizaron las prácticas, se brinda información y características de los cursos asignados, los recursos disponibles y el estilo habitual de trabajo en las clases de matemática previo a las prácticas. La segunda parte está destinada a presentar el diseño de sus prácticas y su implementación en aula, incluyendo relatos de lo ocurrido, trabajos producidos por los alumnos del curso, tipo y resultados de las evaluaciones. La tercera parte está dedicada al tratamiento de alguna problemática surgida en las prácticas, la cual es analizada recurriendo a bibliografía proveniente del campo de la Educación Matemática. Este Informe Final es defendido en una instancia de coloquio público con el cual se concluye la materia.

En el transcurso de MOPE se apela al uso de las narrativas escritas individuales en tres momentos. Al comienzo del curso se plantea la elaboración de una narrativa de formación, con la siguiente consigna:

Narre por escrito su trayectoria de formación en la que se ponga de manifiesto ¿por qué decidió estudiar el profesorado en matemática?, ¿qué expectativas tenía al ingresar al profesorado?, ¿fue su primera opción?, ¿cómo fue su experiencia en el transcurso del profesorado hasta hoy?, ¿qué sentimientos ha experimentado?, ¿ha tenido alguna experiencia previa vinculada con la docencia?, ¿podría vincular su decisión de ser profesor/a de matemática con sus experiencias en la escuela secundaria y/o primaria?, ¿qué expectativas tiene para su vida profesional futura?

Esta primera aproximación a la narrativa escrita apela fundamentalmente a las experiencias vividas de los estudiantes y es utilizada para comenzar a introducir los elementos que constituyen una narrativa.

La segunda narrativa se produce hacia el final de la primera etapa del curso, al abordar la temática de evaluación. En esta ocasión se solicita:

Elabore una narrativa en la cual se ponga de manifiesto su experiencia como estudiante en proceso de evaluación (tanto en la universidad como en niveles educativos anteriores). Tenga presente las características que debe tener un texto narrativo.

La narrativa deberá ser individual y tener una extensión mínima de una página y máxima de dos páginas.

En esta narrativa los alumnos no solo refieren a sus experiencias personales en relación a la evaluación sino que también comienzan a entretrejerlas con los textos de evaluación que han sido discutidos en el curso.

Finalmente, al terminar el período de elaboración del Informe Final de Prácticas, se solicita una narrativa de la práctica docente desarrollada.

A excepción de la narrativa final de la práctica docente, todas las narrativas producidas por los alumnos son leídas de manera colectiva, poniendo de relieve en el intercambio los elementos que constituyen una narrativa: tiempos, lugares y personas en interacción, así como el vínculo de las mismas con los contenidos desarrollados a lo largo del curso.

En la próxima sub-sección, presentamos y analizamos algunas de las narrativas producidas por los estudiantes al inicio de MOPE. Con ellas mostramos cómo se ponen en juego las dimensiones de la narrativa o cómo esas narrativas nos permiten conocer la historia de nuestros estudiantes y sus relaciones con decisiones sobre una carrera docente.

B. Analizando las primeras narrativas de formación

La primera producción narrativa elaborada en el curso de MOPE, nos permite, como docentes, conocer la trayectoria de los estudiantes hasta el momento de cursar esta materia. También podemos reconocer sus expectativas, miedos y deseos en relación a su futura vida profesional. A continuación se describen, comentan y analizan extractos de estas narrativas iniciales provenientes del curso 2012.

Al momento de escribir la primera narrativa, varios de esos estudiantes indicaron que el Profesorado en Matemática no había sido su primera opción de estudio: "...elegí primero estudiar Biología...", "...vine a estudiar Astronomía...", "...me había inscripto en la Licenciatura en Matemática...", "...estaba cursando el Profesorado en Historia cuando me anoté en este profesorado..."

La mayoría de estos estudiantes indicaron las dificultades para adaptarse a las instituciones universitarias: "...es difícil adaptarse..., me daba tristeza por no rendir bien...", "...la lógica de las demostraciones, son duras...", "...pensé que, con dos o tres materias por cuatrimestre el profesorado iba a ser fácil...". Pareciera que lo imaginado no es igual a lo que ocurre y ello puede generar conflicto.

Podríamos decir que en el proceso de formación de estos estudiantes, además de experimentar con objetos diversos de saber, también tuvieron otras vivencias que les produjeron tristeza, que les mostraron aspectos no-matemáticos de las demostraciones matemáticas: son duras, de la organización curricular, de las relaciones entre lo imaginado y lo ocurrido.

Si bien algunas de las ideas de aquellos estudiantes, muestran coincidencias y diferencias, en las narrativas escritas fueron apareciendo indicios de los sentidos construidos, la impronta de "otros" en las atribuciones de sentido y algunos idearios en construcción: "...mi mamá daba clases en la nocturna y siendo muy chica me llevaba...", "...una profesora de matemática se sentaba a nuestro lado y me hizo descubrir el gusto por la matemática...", "...me interesa la educación rural, tal vez porque mis padres son nacidos en el campo...ahora estoy participando de un voluntariado relacionado con los Movimientos Campesinos de Córdoba...", "...en mi elección creo que influyó el que mi hermano es profesor de Historia..., me interesa la educación en espacios interculturales...", "...en realidad yo vine a esta facultad porque mi papá se equivocó al inscribirme, yo quería estudiar computación en otra facultad, ..., luego decidí seguir perteneciendo a esta institución..."

En estos extractos de los escritos de los estudiantes, se evidencian tensiones en el camino de formación; certidumbres: elijo estudiar esto, elijo estar en esta institución, e incertidumbres: ¿la elección es la correcta?, ¿será fácil?, ¿podré aprobar?

Del mismo modo, aunque las transcripciones son muy cortas, ilustran características distintivas de las narrativas como medio que posibilita reflexionar o considerar nuevamente y detenidamente algún hecho ya vivido, no solo relatar algo vivido, sino cargarlo con cierta mirada personal, interpretarlo. Lo vivido de

algún modo se transforma. Cabe preguntar, si esta transformación conlleva también una *trans-formación* de quien escribe. Aquellos estudiantes fueron narradores y personajes y jugaron con los tiempos. A partir de aquel presente en que ocurría la narrativa, se movieron hacia atrás y se proyectaron hacia el futuro. Buceando en su interior, delimitaron sus condiciones internas o externas, recuperando interacciones con personas o instituciones: anotarse en la universidad y luego adaptarse, personas: una profesora, una madre, un padre, un hermano, ellos mismos y lugares: el campo, las escuelas donde estudiaron, la universidad.

Aunque breves, estos extractos han iluminado la caracterización de narrativa presentada en la sección III. En la próxima sub-sección nos ocuparemos de mostrar evidencias de las potencialidades de la narrativa en espacios de práctica docente y su empleo como catalizadoras de conocimientos en el proceso de formación docente.

C. Las narrativas de prácticas: transformaciones y aprendizajes

Quizás las narrativas más significativas para los estudiantes y los docentes de MOPE son las narrativas de las prácticas docentes. La condición de “practicante” coloca a los estudiantes de profesorado en una situación de exposición y vulnerabilidad inmejorables para vivir una “experiencia” en el sentido de Larrosa (2002). Es posible observar claramente en algunos alumnos cómo las prácticas se han tornado en verdaderas experiencias que han provocado transformaciones y aprendizajes. Intentaremos dar cuenta de esta afirmación analizando extractos de narrativas de prácticas provenientes de diferentes años¹.

Ana y María constituyeron un grupo que realizó sus prácticas en 2012 en dos secciones de segundo año en una escuela pública de gestión privada. En esta misma institución, pero en tres secciones de primer año, realizaron sus prácticas Irene, Blanca y Celina en 2013. En ambos casos, las prácticas estuvieron basadas en propuestas de trabajo con actividades de modelización matemática de distinta naturaleza (para mayores detalles ver Coirini y Giannone, 2012 y Alomar, Carreras y Dipierri, 2013). Tal como fuera dicho anteriormente, finalizado el período de las prácticas en aula se requirió a cada estudiante que realizara una narrativa individual de sus experiencias de prácticas. Estas narrativas hablan del modo en que se aproximaron a la materia MOPE, de la constitución de los grupos y sus formas de trabajo, de la elección de las escuelas para practicar. También refieren a diferentes momentos de la práctica: la planificación, la implementación en aula, la evaluación. Decisiones, incertidumbres, miedos, deseos, expectativas y sentimientos atraviesan cada uno de los relatos. En el entramado de palabras que constituyen las narrativas intentaremos desentrañar los saberes docentes construidos en las prácticas pedagógicas de estas cinco futuras profesoras.

Al referirse a la materia MOPE, Ana escribía en su narrativa:

Ya desde segundo y tercer año de la carrera empezó a sonar en las conversaciones con otros compañeros la palabra “prácticas”, siempre las veíamos tan lejanas y como “puerta de salida” de la carrera que ni se nos ocurría seguir preguntando de qué se trataban. Y el momento llegó finalmente...muchas expectativas con esta materia, “el MOPE” para todos nosotros, “Metodología Observación y Prácticas de la Enseñanza” para las profes y el programa de la materia. (Ana, 2012)

Este párrafo es particularmente interesante ya que muestra a una persona que se aproxima a MOPE “alejada” de eso llamado “prácticas”. Tan ajenas a ella que pone en evidencia dos visiones del curso, la de ella que puede reconocerse por la sigla MOPE, casi jugando el rol de un apodo, y la de las profesoras. Pareciera que apelar a estos formatos de expresión familiares, fuera un buen medio de aproximación al mundo o a las representaciones de los profesores responsables de la materia. En su narrativa, Ana continúa el relato refiriéndose a otro aspecto central del trabajo en MOPE: la constitución de un equipo de trabajo para el desarrollo de las prácticas y las particularidades del trabajo en grupo con su compañera, María:

...elegimos a nuestro compañero de prácticas...Leíamos textos, respondíamos preguntas, escribíamos narrativas, debatíamos con el curso y las profesoras, veíamos videos, volvíamos a leer

¹ Las comillas, palabras en mayúsculas o en itálicas contenidas en las citas, están en las narrativas originales. Se aclara también que el cuerpo de las citas se ha introducido entre corchetes información complementaria que entendemos contribuye a la comprensión del texto.

y a pensar en cada paso. Así entre lecturas, risas, diálogos, discusiones, google docs, mates, papel, lápiz, skype, goma, netbook nos fuimos conociendo hasta llegar al punto de que “pensábamos y decidíamos todo de a dos” (Ana, 2012).

Por su parte, María narra:

Recuerdo cuando en MOPE nos solicitaron que armemos grupo de a dos para realizar las prácticas. Dado que yo no había cursado muchas materias con este grupo, me preguntaba ¿con quién voy a hacer las prácticas? Entonces Ana se me acercó y me preguntó si quería hacerlas con ella, yo le dije que sí. A Ana la conocía de antes, pero igual no había hecho ningún trabajo ni tampoco estudiado con ella. Así cada vez que las profesoras nos pedían un trabajo lo realizábamos juntas. Esto nos permitió conocernos, aprender del otro, discutir, intercambiar y consensuar ideas y así fuimos aprendiendo a trabajar en equipo (María, 2012).

Ambas estudiantes muestran un momento de distancia inicial entre ellas. Sin embargo luego, aprenden a achicar las distancias de modo tal que hay un encuentro no solo entre ellas sino con las profesoras y otros compañeros. La transformación de ambas es tal que luego solo comienza a tener sentido el trabajo con el otro por medio del acuerdo, tal como puede verse en el siguiente extracto donde se relata la decisión referida a la elección de la escuela en la cual realizarían sus prácticas docentes:

Entre mayo y junio, las profesoras del MOPE nos dijeron cuales eran los posibles colegios donde podíamos hacer las prácticas y nos comentaron que había dos de esa lista en los cuáles se podría trabajar con modelización. A mí me encantaba la idea de poder “hacer modelización” en las prácticas ya que tanto la habíamos “leído”, “escuchado” y “vivido” en la materia Didáctica, que al fin teníamos la oportunidad de experimentarla desde otro lugar. Después de dialogar con mi compañera de prácticas decidimos elegir uno de los colegios donde se podía “hacer modelización”, era un segundo año B y C (Ana, 2012).

Por su parte, María indica: “las prácticas, las elegimos hacer en un ambiente de modelización puesto que las profesoras nos lo ofrecieron y a ambas nos interesó hacerlas así”.

Las narrativas de Irene, Blanca y Celina nos muestran también las instancias iniciales de la constitución del grupo y la asignación de la escuela para estas prácticas que requería condiciones particulares ya que se trataba de un grupo de tres. Las expectativas iniciales de Celina en relación a la escuela para practicar y el tema para enseñar no coincidieron con lo que le pasó:

La primera experiencia para mí comenzó el día que había que escoger un colegio y un curso en el cual nos gustaría practicar, como así también el grupo con el cual nos gustaría trabajar. Desde un primer momento quería un cuarto año, en un colegio en donde no haya que dar el tema Modelización Matemática, por una cuestión de seguridad y confianza en mí misma. Pero bueno, nada de esto pasó, me tocó en primer año donde tenía que dar búsqueda de regularidades y modelización matemática. Sentía mucha inseguridad [...] Luego empezaron las observaciones, el contacto con los docentes, preceptores y el director, y la verdad me empezó a gustar el colegio por el trato y respeto con el cual nos trataban (Celina, 2013).

A diferencia del caso de Ana y María, la propuesta de una práctica centrada en el trabajo con modelización matemática, produjo en Celina inseguridad. Sin embargo, ese miedo inicial se va diluyendo cuando se produce su ingreso a la escuela y el terreno comienza a resultarle más amigable. Por su parte, Irene recuerda que al inicio de las prácticas poco conocía a sus compañeras y al referirse al período de planificación expresa:

Significó un gran esfuerzo para nosotras realizarla, en primer lugar porque al ser tres personas con obligaciones y horarios diferentes fue muy difícil encontrar tiempos y espacios para reunirnos a trabajar. En segundo lugar porque en los primeros encuentros no sabíamos por dónde empezar, nos agarró el típico síntoma de la hoja en blanco que tanta angustia causa. Cuando dejamos de mirar la hoja en blanco y empezamos a agarrar bibliografía, enseguida comenzaron a aparecer problemas potables para el trabajo en el curso. Analizamos varios problemas, escribimos los primeros esbozos de planificación, los descartamos enseguida. Y así, andando y desandando el camino, nos encontramos (gracias a una bibliografía que nos facilitó la profe Mara [se refiere a su profesora tutora]) con un problema que rápidamente se convirtió en *El*

cuadrado que cumple años. Con este problema en la bolsa, no nos paró nadie. Resultó un problema tan potente que no podíamos parar de escribir. (Irene, 2013)

La propuesta de Irene, Blanca y Celina, para la primera parte de sus prácticas, implicó la creación de un escenario de naturaleza geométrica: *El cuadrado que cumple años*, en el cual los alumnos buscarían regularidades entre diferentes variables involucradas (para mayores detalles de este escenario ver Alomar, Carreras y Dipierri, 2013). Esta actividad, que según el propio relato de Irene resultó potente, les permitió introducir el proceso de modelización matemática como objeto de enseñanza, de modo tal que los alumnos podían identificar las distintas fases de un proceso de modelización matemática en el ambiente intra-matemático del cuadrado que cumple años. En la segunda parte de las prácticas, la propuesta se volvió más abierta y extra-matemática ya que los alumnos, trabajando en pequeños grupos, fueron invitados a elegir un tema de la realidad de interés común, y plantear un problema que les gustaría abordar recorriendo las diversas etapas del proceso de modelización, para finalmente exponerlo ante sus compañeros. Las palabras de Celina que compartimos a continuación, remiten a su experiencia al interior del aula y el valor asignado al trabajo de sus propios alumnos en el escenario que ella había logrado crear:

Luego al ver las presentaciones de los chicos, ver cómo piensan, cómo sus compañeros aportaban ideas y sugerencias al grupo que exponía, empecé a valorar y ver lo productivo que había resultado que ellos mismos eligieran temas de su interés. Se armaron trabajos muy lindos. Pero lo mejor de todo fue ver que a ellos les gustó trabajar en grupo, trabajar con temas de su interés, trabajar con temas que no son propios de la matemática sino de la realidad, etc. Al experimentar todo esto, mi manera de pensar cambió, me sentí feliz por lo que me tocó, por lo que experimenté y por lo que logré (Celina, 2013).

Puede observarse en este extracto el cambio producido en Celina: de la inseguridad inicial a la satisfacción de lo logrado. Salir de sí misma y volver transformada habiendo aprendido a dar la voz a sus estudiantes y habiendo dado un paso en la dirección de aprender a gestionar una clase con una propuesta de enseñanza más abierta y centrada en el alumno. En el caso de Ana y María que, a diferencia de Celina, habían decidido voluntariamente aceptar el desafío de realizar prácticas basadas en la modelización matemática, luego de la certeza inicial se generaron muchas incertidumbres y dudas:

Si tuviera que plasmar por escrito lo que significó ese mes de prácticas sería a través de preguntas y dudas que nos surgían a cada paso. Algunas de esas incertidumbres eran ¿Cómo? ¿Con qué empezamos? ¿Cómo planificamos? ¿Dejamos que los chicos elijan un tema para modelizar? ¿Buscamos un tema nosotras para todo el curso? ¿Qué tema puede ser? ¿Qué se les ocurriría los chicos? ¿Qué hacemos después de que los chicos elijan un tema? ¿Cómo manejamos los tiempos para poder terminar las prácticas con lo que requería la docente? ¿Cómo orientamos a los estudiantes en los pasos del proceso para no influir en sus decisiones? ¿Cómo evaluamos todo el proceso? (Ana, 2012)

Dudas e incertezas que, según lo relatan Ana y María, comienzan a encontrar respuestas en instancia de escritura del Informe Final de Prácticas, momento en que se profundiza la reflexión sobre lo vivido y se toma la distancia suficiente para transformar la vivencia en experiencia y, en ese proceso, transformarse:

Preguntas y más preguntas que se iban respondiendo poco a poco pero que pudimos darle una respuesta más acabada cuando tuvimos que hacer el “informe final” donde debíamos narrar nuestras prácticas. Al momento de escribir dicho informe -que no fue nada fácil- pudimos meternos en cada momento de esos días de práctica y pensarlos ahora desde afuera y más tranquilas. Cuando terminamos de escribir el informe me puse a pensar si ese mes y medio que habíamos vivido estaba realmente plasmado en esas páginas y me pude responder a mí misma que sí. Cada oración, párrafo, título y recorte que habíamos hecho tenían un sentido para ambas que lo habíamos discutido largamente para que ese “pedacito” de experiencia estuviera escrito. Así una oración que parecía amplia y corta en explicaciones en el informe, representaba un mar de decisiones, sentimientos y pensamientos en NUESTRAS prácticas. Sí, finalmente eran NUESTRAS porque ahora no era solo haber tenido la posibilidad de “hacer modelización en un segundo año” sino que, vivimos, experimentamos, escribimos y pensamos a la modelización como una forma diferente y muy provechosa de dar matemáticas. (Ana, 2012)

Las experiencias de práctica y de narrar esas prácticas las devuelve transformadas, capaces de reconocer lo aprendido, de proyectarse en su futuro y de aportar conocimientos para otros que busquen llevar adelante una práctica docente centrada en procesos de modelización:

Personalmente la experiencia me resultó fabulosa y ahora la pienso en relación a mi futuro como docente y siento que los desafíos serán muchos pero sé que muchas de las cosas vistas y vividas en este año del MOPE van a ayudarme a afrontar parte de esos desafíos.[...] El hecho de que en todo momento hayamos sido cuatro en el curso [se refiere a ella misma, Ana y las profesoras tutora y supervisora], pienso que facilitó que los chicos hayan podido terminar su proyecto y que nosotras, hayamos logrado constituir en objeto de enseñanza el proceso de modelización matemática... Además de la incertidumbre que me generó trabajar en este tipo de ambiente, puedo decir que se aprende mucho, y no solo matemática, sino temas sobre otras disciplinas. Pero lo que realmente se aprende, pienso que es a trabajar en grupo, ya que constantemente Ana y yo nos consultábamos para buscar la mejor manera de guiar a los grupos, buscábamos información y decidíamos qué era lo más conveniente... puedo decir que implementar este tipo de modelización en el aula, no solo requiere de conocimientos matemáticos, mucho trabajo y tiempo, sino también entusiasmo e interés en lo que los chicos quieren hacer y en cómo lo quieren llevar a cabo (María, 2012).

María destaca la importancia del trabajo colaborativo, aprendizaje que resulta primordial para el desarrollo profesional docente. Se observa también el reconocimiento de la necesidad de conocimientos provenientes de otras disciplinas para trabajar en propuestas didácticas que buscan vincular la matemática con problemas del mundo real externo a la matemática. Las palabras de Irene, por su parte, refieren a otros aprendizajes:

Todo el esfuerzo, todo el sacrificio y todo el cansancio valieron la pena porque aprendí. La profe Mara me enseñó, con su ejemplo, experiencia y enorme generosidad, que las matemáticas pueden enseñarse de manera crítica y reflexiva poniendo a los estudiantes como protagonistas del proceso. Al observar sus clases pude constatar que lo que había estudiado y leído podía llevarse a la práctica, algo de lo que tenía mis dudas hasta ese momento. De ella también aprendí que la docencia solo puede ejercerse desde el gusto por el conocimiento. Me impresionó muchísimo con cuanto placer enseñaba después de casi treinta años de ejercicio profesional, se le ilumina la mirada cuando escucha a sus alumnos reflexionar sobre los contenidos que trabajan en el curso. Al verla trabajar me convencí, además, de que la formación profesional no tiene fin, resulta evidente que es una docente que nunca ha dejado de ser estudiante. (Irene, 2013)

Aparece con fuerza en este texto la presencia de la profesora tutora. Además del reconocimiento a su condición de enseñante y su rol primordial en el contexto de las prácticas, Irene percibe la importancia de la formación permanente y continua en la carrera docente. Cabe destacar que el enunciado “me enseñó con su experiencia” que emplea Irene, es una expresión de las ideas de Britzman (2003), la experiencia de Mara no se transmite ni se adquiere, se disponibiliza y el otro toma de ella y aprende según sus propios deseos, búsquedas o necesidades.

La satisfacción por la tarea realizada y los logros obtenidos también pueden observarse en las narrativas. Expresiones de agradecimiento y reconocimiento hacia los docentes, así como a los propios alumnos y compañeros de prácticas están presentes también en todas ellas. De una manera singular Blanca se refiere a sus alumnos y a lo aprendido con ellos:

... cada día que pasaba, hacía que me encariñara más con ellos y que cada una de esas 36 caritas, ocupará un lugar muy importante en mí y que hoy en día lo siguen ocupando. Cómo me voy a olvidar de ese grupo de alumnos que fueron los primeros a los cuales les di clases, los reté, les tomé prueba, los felicité, a los que “pedí silencio”, los dejé salir al baño en hora de clases y les dije “buenos días chicos”, “por favor chicos pregunten o digan las cosas de a uno o levanten la mano”, y con los que me reí, aprendí y emocioné (Blanca, 2013).

Por su parte Irene reconoce el valor del trabajo en grupo, tal como lo mostramos antes en el caso de María y Ana, y también otorga un lugar especial a quienes fueron sus alumnos:

De mis compañeras de práctica también aprendí. Creo que juntas aprendimos a trabajar en equipo y a consensuar. Por supuesto, no todo fue un lecho de rosas, por momentos tuvimos dificultades más bien producto del cansancio y el cuasi concubinato que el enorme trabajo imponía. Pero me enorgullece pensar que supimos resolver los problemas y que pudimos acompañarnos,

apuntarnos y apoyarnos al momento de las prácticas. El trabajo dio como fruto una hermosa amistad.

De los chicos aprendí todo lo demás, desde el manejo de los recursos tecnológicos hasta la adicción por el CandyCrush [se refiere a un videojuego]. Hablando fuera de chiste, ahora sí, los chicos me enseñaron que nunca debo subestimar a mis alumnos y que hay muchas cosas que todavía debo aprender, cosas que mis futuros alumnos pueden enseñarme. (Irene, 2013).

Finalmente Celina reconoce sus logros, el afecto hacia sus alumnos y, nuevamente aparece en este extracto, el valor del trabajo en colaboración:

Por último lo que me llevo conmigo es el enorme regalo de superarme a mí misma, el ver que sí puedo y sobre todo el cariño de ellos que con el tiempo fui adquiriendo, además de la importancia de trabajar en equipo pues creo que sin mi equipo tampoco lo hubiera logrado (Celina, 2013).

Los extractos de narrativas que hemos analizado ponen en evidencia reflexión, atribución de sentido a lo vivido en la práctica profesional, transformación de las protagonistas y narradoras, conocimientos y aprendizaje construidos en instancia de prácticas y reconfigurados en instancia de escritura, y apropiación de ese texto en el que reconocen lo vivido.

IV. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Entender los saberes docentes como un entramado de conocimientos y sentidos que pueden ponerse de manifiesto a través de narrativas escritas, abre la posibilidad de aproximarnos a ellos a partir del análisis de esas producciones. Contar con las narrativas de diferentes momentos del curso de MOPE nos permitió visualizar los procesos de transformación que van experimentando los alumnos y evaluar si efectivamente se va produciendo un proceso de aprendizaje en cada uno de ellos. Según Fiorentini y Castro (2003) “es justamente en el momento de inserción en el campo de la práctica profesional cuando los saberes de la acción docente se constituyen para cada profesor, en un proceso que moviliza, resignifica y contextualiza los saberes y los valores adquiridos a lo largo de la vida estudiantil, familiar y cultural” (p. 122).

Cabe acotar que este proceso movilizador y transformador que se espera en el período de prácticas a veces no se produce, lo cual indica que esas prácticas no se están constituyendo en una auténtica experiencia en el sentido de Larrosa (2002), lo que al mismo tiempo obtura la posibilidad de la práctica docente en sí. En este caso puede decirse que la práctica “pasa” y no “nos pasa”, y en este sentido no se produce la experiencia porque el sujeto no se abre, ni se expone al cambio, condiciones indispensables para que la experiencia ocurra. El texto que reproducimos a continuación es parte de un mensaje que recibimos de un alumno hace algunos años. Si bien no se trata de una narrativa es un ejemplo de un escrito que pone en evidencia que para este alumno las prácticas no pudieron constituirse en experiencia:

Hoy charlamos sobre las clases que tenemos que preparar y elegimos con los compañeros de mi grupo [se refiere al grupo para las prácticas] dar geometría en ese segundo año, el tema es que la profesora [se refiere a la profesora supervisora] quiere que use GeoGebra [software de geometría dinámica de uso común en clases de matemática] y yo no tengo ni la más mínima idea de qué es eso, cuando cursé Geometría I no lo vimos al programa y se me va a complicar, tampoco quiero hacer la clase típica de definición, teorema, ejemplos y ejercicio, por eso quería saber si no hay otra forma, yo aprendí las cosas de un modo y sé transmitirlos de ese modo y no quiero que me impongan a la fuerza nuevos métodos o el uso de tecnologías...

El alejamiento de lo conocido y familiar (“yo aprendí las cosas de un modo y sé transmitirlos de ese modo”) o la exposición a lo nuevo (“no quiero que me impongan a la fuerza nuevos métodos o el uso de tecnologías”) no estaban en el horizonte de las posibilidades de acción de este estudiante. Lo que para otros alumnos fue una posibilidad de aprendizaje: utilizar tecnologías para enseñar matemática, para este alumno era un obstáculo que no parecía estar dispuesto a sortear. Nuestra intención al incluir este ejemplo es mostrar que el análisis de un texto escrito (narrativo o no) nos permite, como formadores de profesores, contar con elementos para poner en evidencia la presencia o ausencia de aprendizaje o procesos de apropiación por parte de los practicantes.

Las narrativas analizadas en este artículo pusieron en evidencia diferentes aprendizajes y saberes relevantes para la tarea docente. Aprender a trabajar de manera colaborativa, a escuchar los intereses de los alumnos, a tomar decisiones para el aula, a reconocer los requerimientos especiales del trabajo con modelización matemática, etc. Todos estos aprendizajes reconocidos por las estudiantes en diferentes

pasajes de las narrativas presentadas, dan cuenta del valor de la narrativa como espacio para la mirada retrospectiva y reflexiva de las experiencias vividas. Las estudiantes lograron hacer visible, para ellas y para nosotros, lo que piensan o sienten cuando aprenden a enseñar, y al mismo tiempo, nos ayudan a orientar nuestras propias acciones como profesores formadores de MOPE. Al menos estas narrativas mostraron potencial de formación para las estudiantes y también para nosotros. Proporcionaron evidencia del accionar de personas que reconstruyeron sus vivencias al narrar, que fueron protagonistas de verdaderas experiencias. Según Larrosa (2002), la posibilidad de la experiencia, de que algo “nos pase”, requiere de un gesto de interrupción:

...parar para pensar, parar para mirar, parar para escuchar, pensar más lentamente, mirar más lentamente, y escuchar más lentamente; parar para sentir, sentir más lentamente, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender el deseo, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los otros, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia y darse tiempo y espacio (p.24).

Creemos que las cinco autoras de las narrativas que presentamos en este artículo encarnan estas palabras de Larrosa, ya que al momento de mirar “lo que les pasó”, tuvieron el “gesto de interrupción” que posibilita la experiencia. Fueron personas que se detuvieron para pensar, mirar, escuchar o sentir; que se tomaron tiempo para ir a detalles y hablar de lo que les acontece. Personas que aprendieron a ser lentas, a escuchar a los otros, a darse tiempo. Tal vez hoy, muchos de nosotros, terminemos con más preguntas que respuestas, con menos certezas y más incertidumbres sobre las potencialidades de la narrativa en la formación de profesores. Sin embargo, si miramos las narrativas de Ana, María, Irene, Blanca o Celina podemos decir que eso no parece ser tan malo.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece al Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FonCyT), por el apoyo otorgado a través del proyecto PICT 2011-0857.

REFERENCIAS

Alomar, B.; Carreras, C. y Dipierri, I. (2013). *Una experiencia con modelización matemática en el contexto escolar*. Informe final de prácticas Facultad de Matemática, Astronomía y Física - Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 111 p. Disponible en: <http://www2.famaf.unc.edu.ar/institucional/biblioteca/trabajos/6085/16927.pdf> Consultado en: 30/10/2014.

Britzman, D P. (2003). *Practice makes practice*. Albany, N.Y: State University of New York Press.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, Vol. 18, p.1-21.

Chapman, O. (2008). Narratives in mathematics teacher education. En Tirosh, D. y Wood, T. (Edts.), *The International Handbook of Mathematics Teacher Education V. 2: Tools and processes in mathematics teacher education* (pp. 15-38). Rotterdam: Sense Publishers

Clandinin, D. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Coirini, A. y Giannone, M. (2012). *Proceso de modelización matemática*. Informe final de prácticas Facultad de Matemática, Astronomía y Física - Universidad Nacional de Córdoba. 60 p. Córdoba. Disponible en: <http://www2.famaf.unc.edu.ar/institucional/biblioteca/trabajos/6085/16668.pdf> Consultado en: 30/10/2014.

Connelly F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En Larrosa et al. (Edts.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Editorial Laertes.

- Costa, G. y Fiorentini, D. (2007). Mudança da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo de introdução das tecnologias de informação e comunicação na prática escolar. *Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)*, 27, pp. 1-22.
- Ferreira, A. (2008). O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. En A. Nacarato y M. Paiva (Eds.), *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas* (pp. 149-166). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fiorentini, D.; Souza Jr, A., Melo, G. (2000). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. En Geraldí, C.; Fiorentini, D. Pereira, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, pp. 307-335.
- Fiorentini, D. y Castro, F. (2003). Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. En D. Fiorentini (Org.), *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares* (pp. 121-156). Campinas: Mercado de Letras.
- Freitas, M.T y Fiorentini, D. (2007). As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, 25(1), pp. 63-71.
- Freitas, M.T y Fiorentini, D. (2008). Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), pp. 138-149.
- Guérios, E. (2005). Espaços intersticiais na formação docente: indicativos para a formação continuada de professores que ensinam matemática. En Fiorentini, D y Nacarato A. (Eds.), *Cultura, Formação e Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando sobre a prática* (pp.128-151). São Paulo: Musa.
- Jackson, P. (1998). Sobre El lugar de la narrativa en la enseñanza. En Mc Ewan, H. y Egan, K. (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kramer, S. (2000). Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. En Candau, V. M. (Org.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 105-121). Rio de Janeiro: DP&A.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, pp. 20-28.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Matos, J.F.; Powell, A. y Sztajn, P. (2009). Mathematics teacher's professional development: processes of learning in and from the practice. En Even, R. y Ball, D. (Edts.), *The professional education and development of teachers of mathematics. The 15th ICMI Study* (pp. 167-185). New York: Springer.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (1998). Introducción. En Mc Ewan, H. y Egan, K. (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 9-21). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Americanos (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes*. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narra1.pdf> Consultado en 30/10/2014.
- Oliveira, M. K. (1995). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. En Kleiman, A. B. (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 147-160). Campinas: Mercado de Letras.
- Passos, C., Nacarato, A., Fiorentini, D., Miskulin, R., Grando, R., Gama, R., Megid, M., Freitas, M., Melo, M. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante: Revista teórica e de investigação*, 15(1-2), pp.193-219.

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. En Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente (2007). *Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 1: ¿Qué publican los docentes?* Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires. Disponible en: http://www.memoriapedagogica.com.ar/sist_info/fasciculos/fasciculo1.pdf Consultado en 30/10/2014.

Skovsmose, O. (2000). Escenarios de investigación. Buenos Aires: Librería Hachette S.A.