



## Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales

José Eduardo Sierra Nieto<sup>1</sup>; Ester Caparrós Martín<sup>2</sup>; Dolo Molina Galvañ<sup>3</sup>; Nieves Blanco García<sup>4</sup>

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: noviembre 2015 / Aceptado: noviembre 2015

**Resumen.** En este artículo presentamos una experiencia de asesoramiento a estudiantes de las asignaturas de Practicum, en las titulaciones de Educación Social (Universidades de Málaga y Almería) y Educación Infantil (Universidad de Valencia). El sentido con el que hemos pensado y conducido esta práctica de asesoramiento, descansa en nuestra concepción del oficio educativo como un oficio personal. Esto significa, necesariamente, revisar los conocimientos teóricos de los que habitualmente nos valemos en la formación inicial, tendiendo a promover el desarrollo de saberes experienciales. A su vez, este planteamiento se sostiene desde la necesidad de contemplar la educación como experiencia, de manera que la formación inicial debe poder aspirar a desarrollar en las y los estudiantes aquellas disposiciones necesarias para pensar sobre sí mismos en relación con lo vivido desde una actitud pedagógica reflexiva. En el artículo exponemos el uso de los diarios de prácticas, centrándonos en las posibilidades epistemológicas y formativas de la escritura. Nos detenemos en la narración de la experiencia didáctica desarrollada, analizando los entresijos del acompañamiento que hemos prestado a los estudiantes. El artículo finaliza con una serie de hallazgos que, formulados como tensiones, expresan las dificultades a las que nuestros estudiantes se enfrentan en relación a la escritura, relativas a, entre otras cuestiones: la tendencia a realizar una escritura plana (con poca profundidad), la dificultad para aceptar la incertidumbre a la que se enfrentan, las prisas por zanjar las situaciones vividas, o el enorme problema profesional de pensarse en la relación con el otro.

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado; Practicum; diarios; escritura; asesoramiento.

### [en] Learning through writing. Training diaries and the development of experiential knowledge

**Abstract.** In this article we present the experience of counselling to students during their training (practicum) in the degrees in Social Education (Universities of Malaga and Almeria) and Early Childhood Education (University of Valencia). The meaning that we have given to and directed this counselling practice, rests in our conception of the education profession as a personal profession. This necessarily leads to the revision of the theoretical knowledge that we usually employ in initial training, tending to promote the development of experiential knowledge. In turn, this approach is supported by the need to consider education as experience, so that initial training should be able to develop in students

<sup>1</sup> Universidad de Cádiz (España)  
E-mail: [eduardo.sierra@uca.es](mailto:eduardo.sierra@uca.es)

<sup>2</sup> Universidad de Cádiz (España)  
E-mail: [ester.caparros@uca.es](mailto:ester.caparros@uca.es)

<sup>3</sup> Universitat de València (España)  
E-mail: [M.Dolores.Molina@uv.es](mailto:M.Dolores.Molina@uv.es)

<sup>4</sup> Universidad de Málaga (España)  
E-mail: [nblanco@uma.es](mailto:nblanco@uma.es)

those abilities necessary in order to think in relation to the experience, from a reflexive pedagogical approach. In the article we present the use of training diaries, focusing on the epistemological and educational possibilities of writing. We pay attention to the account of the educational experience by analyzing the intricacies of the support we have provided to the students. The article ends with a series of findings that, formulated as tensions, express the difficulties that our students face in relation to writing, which are related to questions such as: the tendency to produce flat writing (with little in-depth), the difficulty of accepting the uncertainty which they face, the urgency to resolve situations, or the enormous professional problem of not knowing how to consider themselves in relation with others. **Keywords:** Initial teacher training; practicum; diaries; writing; counselling.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Marco teórico. La formación como experiencia de transformación. 3. El sentido formativo del prácticum. 4. La escritura en la universidad. 5. Contexto y metodología. 6. Los diarios de prácticas. 7. El acompañamiento en la escritura de los diarios. 8. Tensiones que orientan: aprender de las dificultades para potenciar la escritura reflexiva. 9. Consideraciones finales. 10. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Sierra Nieto, J.E.; Caparrós Martín, E.; Molina Galvañ, D. y Blanco García, 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.

## 1. Introducción

En este artículo presentamos nuestra experiencia de asesoramiento a estudiantes de las asignaturas de prácticum, en los grados de Educación Social (Universidades de Málaga y Almería) y Educación Infantil (Universidad de Valencia). El sentido con el que hemos diseñado y desarrollado las asignaturas, así como la forma en que nos hemos conducido en la práctica del asesoramiento, descansa en nuestra concepción sobre el oficio educativo como un oficio personal (Korthagen, 2010). Creemos que nuestra actuación como educadoras, como educadores, se ancla en el bagaje que nos va configurando subjetivamente en el curso de nuestras vidas (Novara, 2003). Por ello, muchos de los aspectos cruciales que dan densidad a los saberes pedagógicos, difícilmente pueden ser formalizados como saberes teóricos, ya que tienen más que ver con un saber perceptivo (Van Manen, 2003). Esta es una consideración de mucha envidia para la formación pues supone reconocer la labilidad de los saberes pedagógicos y la inoperancia de las formas teóricas convencionales que solemos utilizar durante los procesos formativos.

De acuerdo con lo anterior, para nosotros la educación debe ser contemplada como *experiencia*, entendida en un sentido fenomenológico, no como la acumulación de vivencias, sino como acontecimiento que requiere ser interrogado y significado a partir de lo que despierta en cada quien como sentido personal (Zambrano, 1989). Una concepción de la experiencia asociada a una dimensión receptiva de lo vivido y ligada a un interés reflexivo por aquello que nos pasa en relación a lo que hacemos (Larrosa, 2006). Por ello, afirma Contreras (2011:61), prepararse para el oficio educativo es prepararse para la experiencia, en el sentido de disponerse a vivir los acontecimientos como apertura a lo nuevo y, también, en el camino de ir creando una relación de pensamiento respecto de aquello que se vive.

A partir de esta perspectiva sobre la formación de educadoras y educadores, nos propusimos acompañarles durante el prácticum con el propósito de que desarrollasen esa clase de relación reflexiva con lo vivido; una disposición a la *auto-indagación* que pueda ir incorporándose como saber profesional. A lo largo del artículo desa-

rollaremos los caminos seguidos para promover esos aprendizajes, deteniéndonos en el uso de los diarios como un instrumento con grandes posibilidades formativas. Hemos buscado que la escritura de los diarios pueda actuar como mediación entre la experiencia y el saber de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Nos detendremos en analizar las potencialidades y las dificultades de la escritura en la vivencia de nuestros estudiantes, así como en los recursos que ponemos a su disposición y en nuestra tarea de acompañamiento en este proceso de escritura y reflexión.

## 2. Marco teórico. La formación como experiencia de transformación

Lo importante de la formación inicial no se resuelve a través de una enseñanza preocupada fundamentalmente por la transmisión disciplinar o por el aprendizaje de contenidos teóricos; como tampoco se sustenta desde una enseñanza que responda de manera diligente a objetivos, métodos y planificaciones. Lo que de verdad ocurre cuando enseñamos trasciende la lógica de lo técnico, de lo que pretende ser objetivado, ya que muchos de los aspectos que subyacen al quehacer educativo son de difícil conclusión y necesitan ser mirados desde sus particularidades y singularidades. Según esto, es importante re-pensar el sentido de la formación que ofrecemos a los futuros maestros y educadores, considerando que el oficio educativo pertenece a lo que Cifali (2005) denomina *profesiones de lo humano*. En ellas, en las que se interconecta lo social y lo personal, es central la relación con lo otro. El mundo de las relaciones educativas nos requiere de un modo completo; nos pide que aunemos ser, saber y sentir para que cultivemos una especial atención a lo que la relación educativa produce y promueve. Sólo desde ahí es posible pensar sobre el sentido de lo educativo; lo que nos mueve a pensar el sentido de lo que vivimos y cómo lo vivimos, como aspiración y deseo (Contreras, 2013).

Este lugar que planteamos para desarrollar la formación inicial requiere, a su vez, que re-creemos nuevos espacios, más abiertos, en el que cada una y cada uno pueda hacer desplegar el saber que nace de la experiencia; espacios en que las y los estudiantes puedan explorar-se y se dispongan en primera persona (Fernández-Domínguez, 2005). Esto significa que han de ser lugares de formación donde puedan indagar en lo que les conmueve, inquieta y preocupa; donde puedan visualizar sus dificultades e ilustrar biográficamente su pensamiento pedagógico declarado. Y creemos que es a esto a lo que debe aspirar la formación inicial, a posibilitar este tipo de procesos para que pueda tener lugar un *saber de sí* y un saber acerca de la relación con la alteridad. Porque consideramos, como escribe Molina (2014:1) que “formarse como maestra o maestro es hacer algo consigo mismo”, y no tanto “hacer algo al otro para obtener algo de él”.

Atendiendo a lo anterior, pretendemos hacer de la formación experiencia, es decir, un lugar para buscar lo que nos afecta y nos trans-forma, para desarrollar un saber que esté vinculado a sí.

## 3. El sentido formativo del prácticum

El prácticum es, dentro del proceso de formación inicial, un periodo fundamental de aprendizaje. Para el caso de futuros docentes se viene estudiando, desde hace décadas, su

sentido y significado para el desarrollo de saberes prácticos. Sin embargo, nos advierten Guyton y McIntyre (1990), a pesar de contar con diversas investigaciones, el conocimiento de que disponemos sobre lo que ocurre en/con las prácticas no es del todo suficiente.

Sabemos que las prácticas son para los estudiantes una experiencia muy valorada, en la que experimentan y aprenden como consecuencia de permanecer en un contexto profesional real. Diversos autores lo reconocen como el elemento de la formación más cercano a la profesionalización (Tejada, 2005; Zabalza, 2011); es por ello que se considera un elemento clave en la formación inicial dado que permite: la posibilidad de pensar en la propia práctica educativa e ir más allá de lo observado (Núñez, 1999); contextualizar el aprendizaje realizado en la formación (Beloki *et al.*, 2011); acercarse al conocimiento práctico de diferentes docentes y educadores (González y Fuentes, 2011).

Asimismo, hemos observado como las prácticas constituyen un momento clave para que los estudiantes se pongan en juego en primera persona; para que reflexionen sobre sus acciones y exploren sus emociones. Según esto, el prácticum ha de ser un espacio de formación que posibilite que los procesos de esta naturaleza puedan desencadenarse. Para ello, hay que crear condiciones adecuadas que favorezcan el desarrollo de una disposición reflexiva y (auto) analítica, que tenga en cuenta la complejidad de estos procesos y la delicadeza de lo que está en juego.

Reconocer que el prácticum es un espacio formativo en el que cada estudiante puede aprender a formular su propio sentido acerca de la profesión docente, es reconocer que el conocimiento que se maneja en la enseñanza y en la educación no nos viene dado sino que se genera en la práctica, en las diferentes situaciones a las que los enseñantes han de enfrentarse: los retos y dificultades, las habilidades que se ponen en juego (Tardiff, 2004).

#### 4. La escritura en la universidad

En los distintos niveles de enseñanza, la escritura, apunta Carlino (2005:144), se emplea primordialmente con el propósito de re-producir información (por ejemplo, al coger apuntes, o al afrontar una prueba escrita). Dicha utilización conlleva un claro desaprovechamiento de su potencial epistémico, esto es, de sus posibilidades para acrecentar y transformar el conocimiento. Además, afirma Blezio (2013:116), hay algo que sólo se aprende escribiendo. Creemos que la escritura no es un mero acto de expresar y ordenar ideas sino que, más bien, la escritura construye las ideas y las plasma, con exterioridad, en el escrito. La escritura modifica la marcha de nuestra vida. No es que escribamos según lo que somos sino que somos según aquello que escribimos; pues toda acción que realizamos —también la escritura— es acción sobre nosotros mismos (Blanchot, 2002).

Desde nuestra perspectiva, la escritura constituye todo un método de pensamiento (Carlino, 2006). Y constituye también una práctica necesaria para narrar la experiencia educativa, que como venimos diciendo, es siempre una experiencia encarnada, vivida en primera persona que, para cobrar existencia —para ser pensada y comprendida—, precisa ser narrada. En este sentido, hablamos de la *escritura de la experiencia* como una cierta forma de indagación de sí que, como advierte Contreras (2011), no es simple subjetividad sino una práctica en la exploración de sí y de lo otro.

Esta *escritura de la experiencia* no es semejante ni intercambiable con aquello de “dar mi opinión”. Como tampoco es semejante a una construcción explicativa

o proposicional sostenida con una mirada hacia fuera. Tiene que ver con poner en relación lo que ha sido vivido con lo que ello nos hace pensar; o lo que ha sido sentido con la capacidad de captarlo; o lo que ha ocurrido con aquello que nos interpela sobre el hacer educativo. De este modo, es también una escritura de la exposición de sí (Molina, 2014). Y una buena parte de la dificultad que experimentamos con ella (docentes y estudiantes) tiene que ver con esto mismo, con el miedo y el temor a la propia exposición.

Por otra parte, la escritura de la experiencia no es exactamente una descripción de los hechos ni de los elementos. La experiencia *es*, acontece, pero lo que hacemos para re-presentárnosla y comprenderla es buscar un medio, en este caso la escritura, que no es coincidente con ella misma. Porque la escritura no se para en el decir la experiencia; lo que en realidad hace es hablarnos de ella en forma que pueda ser evocada y nos abra dimensiones y sentidos. La escritura es, así, mediación, pasaje; que no se para en la narración de los hechos sino que nos pone en disposición de pensar. Nos permite ampliar el sentido de lo vivido, profundizando en su cariz educativo. De ahí, la necesidad de acercarse y de trabajar la escritura de la experiencia; no sólo desde la posibilidad de relatar la experiencia sino de *hacer experiencia* (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Porque la escritura de la experiencia lleva consigo la experiencia de escribir como acontecimiento que nos interpela sobre nuestra mirada, nuestra escucha, nuestra atención, nuestra imaginación. Acontecimiento que pone en relación nuestro hacer, ser, saber, pensar y vivir. Es, desde aquí, que nos preocupamos por ella como formadoras.

## 5. Contexto y metodología

La experiencia de acompañamiento a la escritura de diarios de prácticas, tiene como contexto, en Málaga y Almería, el prácticum II del grado de Educación Social; en Valencia se trata del prácticum II y III, que corresponden al tercer y cuarto curso del grado de Educación Infantil. El tiempo de estancia en los centros va desde 8 a 15 semanas.

Durante ese periodo, mantenemos entre 3 y 5 seminarios con los estudiantes tutorizados. Las tareas que les encomendamos se relacionan con la escritura de un diario durante las prácticas, que será la base para la redacción de una memoria final, entendida como la composición de un relato sobre su experiencia de aprendizaje. A través de los diarios, les pedimos que profundicen en la comprensión de alguna situación vivida que, por su relevancia profesional, haya supuesto una fuente de aprendizaje; y que sistematicen el sustrato de ideas y el desarrollo de alguna intervención que hayan puesto en marcha. También, les orientamos hacia la escritura de incidentes críticos y la lectura de textos en los que pueden encontrar una referencia para una escritura sensible, y que les pueden abrir nuevas perspectivas sobre la realidad que están viviendo.

Los datos que ofrecemos corresponden al análisis de los diarios de las y los estudiantes, que identificamos con un nombre ficticio para garantizar su anonimato. Hemos contado con un total de 40 diarios, distribuidos del siguiente modo:

- Universidad de Almería, prácticum II del Grado de Educación Social: 9 diarios.
- Universidad de Málaga, prácticum II del Grado de Educación Social: 11 diarios.

- Universidad de Valencia, Grado de Educación Infantil: prácticum II, 8 diarios; prácticum III, 12 diarios.

Así mismo, para el análisis de los diarios hemos tenido en cuenta las devoluciones que les hacíamos, y que identificamos como “profesora”. Hemos realizado un análisis de contenido, identificando: (a) cuestiones reiteradas por diversos estudiantes; (b) temas con potencialidad pedagógica; y (c) conflictos y tensiones profesionales.

## 6. Los diarios de prácticas

El diario es una herramienta profesional importante para analizar la realidad que vivimos y para reflexionar sobre nuestra experiencia, tanto en la práctica profesional como en los momentos de formación (Medina, 2001; Blanco, 2001; Revenga, 2001; Cochran-Smith y Lytle, 2002). Su escritura nos puede ayudar a ir desarrollando una mirada educativa sobre los contextos de práctica profesional y las personas con las que nos relacionamos; a cultivar la disposición reflexiva y a conocernos mejor.

Durante las prácticas, les pedimos que recojan la experiencia vivida en un diario, que tiene una estructura libre y que, en algunos casos, ha sido realizado con el portafolios electrónico MAHARA. Deben realizar una entrada diaria y, una vez por semana, detenerse en el análisis de un incidente crítico: una situación que, por sus características o por lo que les ha supuesto, merece ser considerada con especial detalle.

En el diario deben recoger lo que sucede y su vivencia sobre ello. Registrar aquello que hacen (u otros hacen) o lo que desean hacer en el contexto al que llegan. Por tanto, debe haber elementos descriptivos, necesarios para poder captar el sentido de los acontecimientos y apoyarse en ellos para dar recorrido a sus pensamientos. Tienen cabida en él: las preguntas (no necesariamente con respuestas), las historias que les cuenten, las vivencias que acumulan, las dudas y los miedos que experimenten en diversas situaciones. Asimismo, les recordamos lo importante que es saber que en un diario no cabe todo; en él recogemos lo relevante, siendo conscientes de que, precisamente, hemos de aprender a captar qué es aquello relevante.

Nuestro papel, como tutoras/es, consiste en acompañar ese pensamiento sobre lo vivido, y reflexionar acerca de las formas particulares en que logramos concretarlo. En ese acompañamiento, la escritura desempeña un papel muy importante, pues a través de ella alcanzamos una consciencia más elaborada de nuestro pensamiento. Creemos que es escribiendo como el saber pedagógico toma su forma. Nuestro reto está en acompañar las tensiones a las que se enfrentan en el camino por desarrollar su criterio profesional.

A lo largo de las prácticas vamos realizando lecturas de los diarios y devolviendo reflexiones y comentarios con la finalidad de apoyarles para abrir nuevas formas de mirar la realidad, e indicarles algunas cuestiones sobre las que prestar atención (o continuar prestándosela).

## 7. El acompañamiento en la escritura de los diarios

El primer paso en el proceso de acompañamiento es compartir el sentido de la escritura de los diarios. ¿Cuál es el valor que les dan nuestros estudiantes a los diarios?

Sus palabras nos indican que, sobre todo, piensan que es un recurso importante para favorecer la reflexión porque permite pensar en el sentido de lo que sucede y lo que hacen; permite detenerse frente a la vorágine de acontecimientos diarios y ordenar aquello que aparece enredado; poder mirar atrás, retomando cuestiones pasadas para así seguir la propia evolución.

“Me parece una manera muy reveladora de reflexionar. Dejar un registro escrito tiene muchas ventajas que van desde poder recibir una retroalimentación constante hasta poder ir mirando continuamente hacia atrás para pensar qué ha sucedido.”  
(Antonia)

“Cuando escribo, voy expresando lo que pienso y siento; y poco a poco, lo que parece un lío y un desastre en mi cabeza, se va aclarando y estructurándose.”  
(Emilia)

La escritura, en este sentido, “te permite conectar contigo mismo, con tus pensamientos y sentimientos” (Jana). Aunque eso no significa que no se lamenten del tiempo que requiere, lo que hace que a veces se haga “un poco pesado”. Y, en algún caso, se viven en la paradoja de valorar el apoyo de la escritura y, al tiempo, vivirlo como un obstáculo, como “un impedimento” porque, aunque reflexionar es algo que ve necesario y suele hacer (en conversación con otras personas), “tener que trasladar esas ideas a palabras me resulta difícil” (Mara). Una dificultad que ella concreta en la complejidad de los temas a abordar y no saber delimitar qué es lo relevante, en qué centrar la atención.

### **7.1. El proceso de devolución de la lectura de los diarios**

Acompañar la escritura de los diarios requiere que vayamos haciendo una lectura periódica de los mismos y manteniendo con las alumnas y los alumnos una conversación a propósito de lo que nos sugieren sus palabras y reflexiones. La periodicidad de esa lectura es variable; en algunos casos, la hacemos cada dos semanas —al inicio de las prácticas— y una vez al mes más adelante. Otras veces vamos haciendo anotaciones en cada una de sus entradas; otras tienen en cuenta cuestiones que aparecen recurrentemente.

En todo caso, lo que buscamos es abrir un diálogo con lo que cada estudiante ha escrito y está viviendo. Y es muy importante cuidar que lo que les escribimos no sea leído como una forma de control o enjuiciamiento sobre lo que hacen, porque de este modo se cierran las posibilidades de aprendizaje que buscamos. Ahora bien, deben ser anotaciones que les orienten, que les den una medida y un sostén para continuar avanzando, para repensar su forma de abordar el diario —y la práctica—. Una orientación que les apoye en su recorrido, pero que no marque —en el sentido de prescribir— el camino que han de seguir.

Buscamos ayudarles a profundizar pedagógicamente en las situaciones que relatan, a que busquen lo educativo en las situaciones cotidianas y elevar el pensamiento desde lo que se vive como un problema personal a un problema educativo (el conflicto con un niño que acepta lo que le dicen los educadores pero que cuestiona siempre a las educadoras, permite pensar sobre la autoridad femenina; el rechazo de una niña a aceptar nuestra ayuda, nos remite a la complejidad de la relación pedagógica...).

A menudo les planteamos preguntas que nos van surgiendo de la lectura de sus escritos; sugerencias para una escritura más reflexiva; preguntas sobre algo que escriben para que puedan mirarlo con otros ojos; o comentarios sobre el propio oficio educativo, a veces acompañados de fragmentos de textos o sugerencias de lecturas. Siempre partiendo de valorar lo que viven, de dar crédito a sus palabras y a sus emociones.

A veces, cuando les cuesta pasar de la descripción a una narración más reflexiva, hay que apoyarles para que puedan hacer ese tránsito.

“Estoy segura de que tu experiencia es más rica de lo que reflejas en el diario. Te sugiero centrarte más en tu papel como educadora, como cuando hablas de F. que dices que no está bien integrado porque lo has visto solo en varias ocasiones. Esto muestra que has estado pendiente y que has hecho una buena lectura que puede ayudarte a relacionarte con él. ¿Qué tipo de acompañamiento haces? ¿Qué necesita este chico? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué reacciones tiene? Y algo importante es pensar en lo que te pasa a ti, en lo que piensas, en lo que has descubierto, en las dudas que te surgen...” (Profesora)

En otras ocasiones, hay que fortalecer la evolución de quien se ha sentido insegura/o o que ha tenido dificultades para encontrar su lugar en el centro de prácticas. Y sostener sus preguntas, desde la resonancia que tienen en mí (como profesora) para darle recorrido como cuestión importante que compartir con los demás en los seminarios.

“Veo, con satisfacción, que vas teniendo más seguridad en ti misma. Esto es muy importante, para ti y para todas/os; y tener la capacidad de “decirnos” cosas que quizá no nos gustan mucho: si buscamos, como tú dices, la aceptación de los demás (educadores, niños...) y lo que eso significa. Me parece una cuestión muy relevante esta que emerge de tu diario, y valdría la pena compartirla en el seminario.” (Profesora)

“Me parece muy relevante lo que planteas sobre la intimidad, y estaría bien pensar sobre ello en el seminario. ¿Qué significa la intimidad? ¿Cómo es de importante para el bienestar de cada quien? ¿Cuáles son los límites que nunca debemos traspasar? ¿Cómo manejamos lo que conocemos cuando nos permiten entrar en ese terreno? ¿Y si no nos quieren dejar entrar?... Preguntas para seguir pensando.” (Profesora)

Y otras veces hay que reconducir la escritura, que puede estar mostrando una “normalización” de la práctica cotidiana, con la pérdida de capacidad de pensar y aprender que ello supone.

“Parece que, al pasar el tiempo, hay muchos aspectos de la vida cotidiana que se naturalizan, que se hacen “normales” y ya no hablamos o pensamos en ello. Me lo hace pensar el que tus últimas entradas sean muy cortas. Es importante prestar atención a esto, y cuidar de no “acostumbrarnos” a lo que vivimos, porque con ello se corre el riesgo de dejar de “ver” y de “prestar atención” a lo que sucede y



nos sucede. Mantener las preguntas abiertas es un modo de evitar ese riesgo, como haces al pensar en un aspecto clave del ejercicio profesional: ¿Se pierde la ilusión? ¿Es esto inevitable? ¿Me va a pasar a mí también? Preguntas y más preguntas...” (Profesora)

¿Y qué sentido dan las alumnas y alumnos a esta lectura que hacemos de sus diarios? ¿Tiene utilidad para ellas y ellos? Manifiestan que es importante porque les orienta, les ayuda a centrar la reflexión, a poner la atención en aspectos que habían desconsiderado, a ir más allá de donde habían ido solas o solos...

“La reflexión y la autocrítica serían difíciles sin las reflexiones que nos hace nuestra tutora; son el complemento para las actividades del diario. Nos permiten prestar atención a aquellos detalles que se nos escapan, a la vez que nos abren nuevas líneas en las que seguir indagando en aquellos aspectos que nos inquietan.” (Clara)  
“Cuando leo los comentarios, vuelvo otra vez al tema y lo releo; me ayudan a replantearme las cosas o a plantearme nuevas posibilidades que antes no me habían surgido.” (Ana)

## 7.2. La redacción de incidentes críticos

Para evitar el riesgo de normalización de la vida cotidiana les hemos propuesto que —una vez a la semana— centren la atención en algún acontecimiento o asunto vivido. De esta manera, pretendemos que focalicen la atención en lo que viven diariamente y puedan pensarlo como problema profesional, ayudándoles a profundizar en la comprensión de las situaciones que viven, iluminando aspectos sobre los que detenerse. Así, les indicamos que se trata de “identificar algún aspecto importante sobre el que pensar, describirlo brevemente para entender de qué se trata y, sobre todo, de detenerse en lo que te pasa a ti en relación con eso que ha sucedido: qué te hace pensar, qué te hace sentir, qué te ayuda a entender o a trabajar en ti...”.

Hemos descubierto que esta tarea les resulta muy compleja a pesar de que, en los diarios, aparecen muchas situaciones que podrían ser la base de los mismos: las rutinas, las emociones que nos inquietan (el miedo, la frustración, la lástima...), qué significa ayudar, o las relaciones entre castigo y responsabilidad. Y, en algunos estudiantes, parece haber una gran resistencia y muchas dificultades: en algunos casos, porque exigen un alto nivel de reflexión; en otros, porque no logran identificar aspectos pedagógicos clave.

Sin embargo, cuando los han redactado, han mostrado una potencialidad grande. Así, han elaborado incidentes sobre temas como los siguientes: “Hablando se entiende la gente” (sobre la mediación); “Trabajo en equipo” (sobre falta de colaboración entre el profesorado); “Puede, pero no se concentra” (sobre las etiquetas...); “El castigo” (sobre la normalización del castigo en la vida diaria del centro); “¿Prejuicios?” (sobre las etiquetas que como educadores ponemos); “Te quiero” (sobre nuestra necesidad, como educadores, de que nos muestren afecto). A pesar de las dificultades, los incidentes críticos han mostrado que facilitan el pensamiento reflexivo que, a menudo, se muestra a través de preguntas que abren posibilidades al pensamiento:

“Detrás del castigo aparecen muchos miedos e inseguridades ante los conflictos. ¿Qué hacer cuando aparece un conflicto? ¿Cómo hay que afrontar el conflicto? ¿Cuáles son los métodos más beneficiosos para ambas partes? ¿Qué ponemos en juego?” (Mara)

“¿Qué significa un te quiero? ¿Por y para qué lo decimos? ¿Creemos que es un sentimiento verdadero? ¿Se lo decimos a cualquiera? Todas estas dudas me han surgido a partir de la charla que hemos tenido con la educadora en el seminario... ¿Necesito yo que me digan te quiero? ¿Me hace sentir mejor? Quizá es una forma de decirme a mí misma que les he caído bien, un temor que tenía desde el inicio de las prácticas.” (Clara)

### 7.3. Los seminarios y las tutorías

Seminarios y tutorías son un espacio al que traer las preocupaciones y cuestiones que surgen en los diarios, y en los que compartirlas con los demás. Son un complemento necesario para el trabajo de acompañamiento puesto que subrayan la importancia de alguien que nos ayude a mirar lo que no queremos ver, a comprender —por ejemplo, cuando tenemos miedo— cómo se nos escapan muchos signos. Así aprendemos a nombrar, a poner en palabras nuestra experiencia... (Cifali, 2005:181)

En seminarios y tutorías abordamos cuestiones que han sido planteadas por varias personas, o que —aunque hayan sido planteadas solo por una— tienen una potencialidad pedagógica grande. Así, hemos abordado asuntos como: los castigos (que son un objeto de conflicto y análisis a lo largo del tiempo en varias estudiantes); la importancia de que haya un equipo de trabajo cohesionado que establezca pautas coherentes de acción; la necesidad de preguntarnos de parte de quién estamos cuando tomamos una decisión sobre las niñas y los niños; las rutinas y la dificultad de pensarlas y vivirlas pedagógicamente; su temor a perder la ilusión a lo largo del tiempo; la reflexión como disposición en el ejercicio profesional; la complejidad de establecer relaciones educativas, que requieren un tiempo a menudo más largo del que ellas y ellos disponen en su periodo de prácticas; las emociones que nos inquietan (el miedo, la frustración, la lástima, la impotencia; pero también el deseo de que nos quieran o nuestra búsqueda de aprobación)...

Para las alumnas y los alumnos, los seminarios son una oportunidad para pensar y reflexionar con la ayuda de sus compañeros; les ayudan a dar forma a inquietudes que traen, a encontrar sentido a lo que les sucede en el centro, a abrirles posibilidades nuevas para seguir avanzando. Para Ana, son una oportunidad “para pensar y reflexionar sobre aspectos a los que, sola, no había llegado”. Y para Isa también son un espacio formativo muy importante, pues le van permitiendo aprender a preguntarse con más hondura acerca de la naturaleza del oficio para el que se está preparando: “En el último seminario se plantearon cuestiones que me preocupan y que se condensan en una sola frase: la difícil tarea de la relación educativa con los otros”.

### 7.4. Las lecturas

Otro de los recursos a los que acudimos para acompañar la escritura de la experiencia es la lectura. No de textos “académicos” que ya conocen y trabajan en las asignaturas, sino otros de carácter narrativo, que recogen una escritura de la experiencia o que abordan cuestiones fundamentales en el oficio educativo. Textos que puedan

conectar con las inquietudes que manifiestan en sus diarios, o con capacidad para abrirles a nuevas miradas; que contengan algo vivo capaz de despertar su saber, aquello que saben íntimamente aunque no lo reconozcan como tal<sup>5</sup>.

Desde la idea de que estas lecturas suponen un modo de acoger la experiencia ajena para nutrir la propia, les pedimos que se relacionen con ellas orientados por la pregunta: ¿qué me dice?, y no tanto por lo que dice el texto; aquella que se dirige a cada una, a cada uno, a lo que resuena en mí. Una lectura atenta, de relación entre quien lee y el texto, sin diluirse, sin anular al autor... Una lectura que también nos implica porque nos pone frente a la necesidad de aprender —también nosotras como formadoras— a no anticipar las posibilidades de lectura del texto. Y aunque las lecturas no tienen mucha aceptación (quizá por el hábito construido de que el tiempo de prácticas es tiempo de acción que parece no necesitar nutrirse de nada más), sí hemos podido constatar que les son de ayuda a quienes acuden a ellas:

“Los textos también me han servido de gran ayuda, creo que leer es la mejor manera de abrirse a cosas nuevas y mientras leía iba dándome cuenta de todo lo que pretendías explicarme y que yo no era capaz de ver en el segundo seminario.” (Clara)

## **8. Tensiones que orientan: aprender de las dificultades para potenciar la escritura reflexiva**

Dice Berry (2009) que el conocimiento de quienes nos dedicamos a la formación se puede conceptualizar en términos de tensiones, reconociendo así la complejidad y la incertidumbre que es inherente al oficio de educar. El DRAE define tensión como el “estado de un cuerpo sometido a la acción de fuerzas opuestas que lo atraen”, y también como “estado anímico de excitación, impaciencia, esfuerzo o exaltación”. En ambas acepciones hay una imagen de conflicto pero también del movimiento que éste genera, lo que nos permite pensar que la tensión puede ser fructífera para orientar la acción. Y no todas las tensiones son de la misma naturaleza: unas, revelan dificultades personales para enfrentar una determinada situación; otras, suponen desencuentros o dificultades de relación; y algunas más, pueden reflejar conflictos institucionales. Pero también hay tensión cuando sentimos la excitación ante lo nuevo, la inquietud por abrir vías inexploradas que nos impulsa y nos orienta.

Como profesoras, procuramos hacer fructificar las dificultades que emergen en la escritura de los diarios, transformándolas en posibilidades con capacidad de sostener el desarrollo de saberes experienciales. Aprender a reconocer las tensiones es nuestra tarea. Reconocerlas y elaborarlas, fruto del análisis de los diarios y de la relación educativa, es la forma en que hemos llevado a cabo nuestro acompañamiento. Hemos mantenido una actitud indagadora sobre nuestra propia práctica, que nos va permitiendo conformar nuevos saberes pedagógicos. Lo que mostramos a continuación son aquellas tensiones que hemos formalizado como consecuencia de

---

<sup>5</sup> Les hemos ofrecido la lectura de textos que proponen una mirada pedagógica hacia las rutinas de la vida cotidiana en un centro de menores (Equipo Norai, 2007); que exploran la naturaleza del vínculo educativo (Tizio, 2005), o que se preguntan por el lugar de los adultos en relación a la infancia (Van Manen, 2004).

esa indagación reflexiva sobre nuestras prácticas de acompañamiento a las que nos venimos refiriendo.

- *La dificultad de centrar la atención: describir más que narrar.* Observamos aquí dos tendencias, claras y opuestas. O bien lo ven todo muy “normal”, adecuado y/o fantástico, y no encuentran nada sobre lo que centrar la atención; o bien encuentran un choque muy fuerte con sus expectativas e ideas modelo, y entonces se enredan en una crítica demoledora que les dificulta ver más allá de lo que critican y pensar en el sentido que tienen las acciones. Un sentido que se orienta a la comprensión y que está más allá del acuerdo o desacuerdo con nuestras ideas. Es costoso y lleva tiempo alejarse del enjuiciamiento para afinar la comprensión.
- *Aprender a mirar de nuevo.* El reto de hacerse preguntas sobre el sentido de lo que se hace, de lo que se mira, aparece cuando plantean que “lo cierto es que no parece posible otra cosa”. Miran el aula y les cuesta imaginarla por ejemplo, con pocas sillas y pocas mesas; con rincones más definidos, más cuidados, más ricos pedagógicamente. Les cuesta también reconocer la presencia de una estética muy infantil (en la decoración, por ejemplo) pero una práctica pedagógica de secundaria: trabajo, esfuerzo, copia, repetición, silencio...
- *Poner la atención en lo negativo, en las carencias.* Además de otras razones, esta tendencia creemos que está relacionada —en muchos casos— con la idea de que para que haya una “intervención” educativa, se requiere que haya un problema sobre el que actuar. Y esto puede llevar a centrarse en lo que no hay, perdiendo la capacidad de ver lo que ya existe, lo bueno que un niño tiene o hace (además de lo que no sabe o no ha hecho). A veces, esto les lleva a describir y sancionar como buenas, actuaciones en forma de intervención-corrección de lo que les falta o carecen los niños y las niñas. En otras, la incompreensión (o no aceptación) de lo que hace una educadora o una maestra, les genera un malestar que no saben acompañar de la pregunta por el sentido de esas acciones.
- *Elevar lo personal a cuestiones profesionales.* La dificultad y la importancia de este movimiento está en salir de lo que me hace sentir mal para pensarlo como problema profesional. Esta tensión la vemos en dos concreciones distintas. Por un lado, parece que es más fácil pensar en la maestra, en la educadora, desde lo personal que desde lo profesional. Así, la van calificando desde lo que ven, desde lo que se les muestra con más claridad y primero, pero les cuesta profundizar en lo que hay tras ello, como cuestiones pedagógicas. A veces, esto les lleva a mimetizarse con la maestra, a ponerse de su lado, y a crear “enemigos” (padres, administración...) con una sorprendente rapidez e intensidad. Por otro lado, esta dificultad de no quedarse en lo personal aparece cuando les sucede algo que viven como una falta de consideración o de reconocimiento hacia ellas o ellos. Y hay que ayudarles a hacer ese movimiento que lleva, por ejemplo, de que no se reconozca su trabajo a la complejidad del trabajo en equipo y el cuidado que requiere.
- *Pensar-se en lo que se siente en la relación con la otra o el otro.* Cuesta llegar al sentido y la presencia de la alteridad. Hablan con frecuencia y extensión de los niños y las niñas, pero no de lo que me pasa estando con ellos.

Hablan de cómo les enseñó tal o cual cosa, no de lo que me cuestiona que es relevante escuchar al otro. De la mirada que ponemos en el otro, de que —a veces— depositamos en ellos unas expectativas que reflejan nuestros deseos pero que no tienen en cuenta los deseos y necesidades del otro. No es fácil descubrir(nos) para reconocer y aceptar que tenemos miedo, que sentimos impotencia, que la relación con el otro nos enfrenta a nuestros temores, a nuestros prejuicios. Que busquemos que nos acepten, que nos quieran... y que nos frustramos si descubrimos que no es así. Pensarnos en relación es tan difícil como necesario, y necesitamos valentía y acompañamiento.

- *Aprender a aceptar la incertidumbre.* Saber, racionalmente, que las situaciones educativas no se pueden predecir y que la relación siempre es una aventura incierta, no nos resuelve el malestar de enfrentarnos a la duda y la inseguridad. No es sencillo enfrentarse a la incertidumbre de no saber cómo actuar y no tener garantizado el éxito. A lo que se une la peculiar situación que ocupan en las instituciones, donde a veces no saben cuál es su lugar, lo que genera una inquietud y una incomodidad que han de aprender a manejar. También aparece el malestar ante los conflictos que les suponen enfrentarse a situaciones que les problematizan, y les sitúan entre lo que hacen y lo que desearían hacer, o lo que nunca pensaron que harían...
- *Entre la prisa y el sosiego.* Hemos percibido la intensidad del dejarse llevar por lo que se vive y se hace presente la dificultad de abrir vacíos, de buscar y de abrir momentos para crear distancia, para dejar que resuene algo. En estos casos, los diarios son muy descriptivos y muy enfocados hacia lo otro y los otros. La mirada se llena enseguida, por eso focalizan poco, o más bien, escriben mucho sobre una misma cosa. Y, por otra parte, se aprecia también la separación grande con la que viven el “ir y estar en la escuela-el centro”, y el momento de ponerse a escribir; entre el tiempo lleno y rápido de la práctica y el sosiego necesario (y la disciplina) para la escritura.

## 9. Consideraciones finales

En el proceso de acompañamiento hemos aprendido mucho sobre la dificultad de la escritura cuando ésta aspira a proporcionar un camino a través del cual pensar sobre lo que hacemos; aprendiendo a mirar con ojos nuevos lo que sucede cada día, a tomar en consideración nuestras ideas y nuestras emociones, así como las contradicciones y las tensiones que vivimos. Una dificultad que hay que tener en cuenta y que hay que saber acompañar para que se convierta en una posibilidad de aprendizaje y de crecimiento personal.

Es importante cuidar que la dificultad no se convierta en resistencia, algo que se manifiesta en la tendencia a describir lo que sucede rehuyendo el sentido que tiene y, quizá sobre todo, poniendo atención a lo que “me” sucede, a lo que hace en mí lo que pasa sin abrir espacio para sobreponernos a la irritación, a la sorpresa; y valorar lo que ha sucedido como un problema profesional que implican conflictos de visiones, que hablan de cualidades profundas de lo educativo.

Favorecer una escritura reflexiva requiere de 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. He-

mos buscado hacerlo a través de una relación cercana, con una lectura atenta de sus diarios, sosteniendo sus preguntas, sus temores, sus certezas y abriéndolas a nuevas vías que les permitan, a cada quien según sus posibilidades y sus elecciones, seguir ampliando su comprensión. Y ofreciendo, además, orientaciones prácticas, a través de lecturas que muestren una relación pensante con la realidad educativa.

Hay un difícil movimiento que pedimos a las y los estudiantes: ir de lo que sucede a lo que me sucede. Algo que supone un ejercicio consciente de desplazar la atención de lo que está *fuera de mí*, a la relación que mantengo con ello. Esto supone colocarse ante sí, ante miedos y heridas que no siempre deseamos o podemos afrontar (Novara, 2003), pero que resulta imprescindible iluminar. En este ejercicio, además, nos enfrentamos al reconocimiento de que pensar significa detenerse a considerar con profundidad lo que sucede, no a emitir una opinión sobre ello. Pensar es, pues, ir hacia el sentido de lo que sucede, que siempre es nuevo, sorteando la tentación de ofrecer respuestas que ya teníamos, pero que no son adecuadas para lo que, cada vez, aparece como nuevo. Pensar, además, requiere de *alimento*; nutrirnos del pensamiento de quienes nos pueden ofrecer orientación, apertura a nuevas comprensiones, frente al reto de mirar la realidad desde nuevas perspectivas. Algo que, a menudo, no es aceptado con facilidad por las y los estudiantes.

Hemos reconocido también que la escritura debiera responder a un deseo de dar forma a nuestro pensamiento; sin embargo, en el contexto de la formación universitaria, y específicamente de las prácticas, la escritura es una obligación a la que no siempre se encuentra sentido. Suele vivirse como una tarea esforzada que si pudieran, evitarían; llegando a vivirla en algunos casos como un obstáculo.

Acompañar el proceso de escritura reflexiva, capaz de favorecer la emergencia de saberes de la experiencia, requiere tiempo y tacto. El tiempo para dedicar atención y orientar a cada estudiante según sus necesidades; y el tacto como sensibilidad pedagógica que nos acerca a los deseos y necesidades de nuestros estudiantes y nos posibilita responder con solicitud y responsabilidad.

## 10. Referencias bibliográficas

- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teacher & Teaching: theory and practice*, 15 (2), 305-318.
- Blanchot, M. (2002). *El espacio literario*. Madrid: Editora Nacional.
- Blanco, N. (2001). Escribir para comprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 58-61.
- Carrillo, I. (2001). Dibujar espacios de pensamiento y diálogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 50-54.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura, en Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, È. y Perrenoud, Ph. (Coords), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, 170-196. México: FCE.
- Cochram-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78 (27,3), 125-136.
- Equipo Norai (2007). *La inquietud al servicio de la educación*. Barcelona: Gedisa.
- Guyton, E. y McIntyre, D. (1990). Student teaching and school experiences, en Houstonm W. (Ed.) *Handbook of research on teacher education*, 514-534. New York: MacMillan Publ. Co.
- Medina, J. L. (2001). El diario del profesor, un reflejo del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 305. 61-70.
- Molina, D. (2014). La palabra que despierta la experiencia. Texto inédito vinculado a DUODA: Máster en Estudios de la Diferencia Sexual-Universitat de Barcelona.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar*. Madrid: Narcea.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Revenge, A. (2001). Práctica de reflexión y autoformación. *Cuadernos de Pedagogía*, 305, 71-74.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Gedisa.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.

## 10.1. Referencias digitales

- Beloki, N. et al (2011). Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 354, 237-264. [formato pdf] <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35410.pdf?documentId=0901e72b811e1d32> (Consultado: 04 de mayo de 2015)
- Blezio, C. (2013). Escritura, sujeto y saber: el caso de la enseñanza universitaria. *Educação*, 38, 1, 111-122. [formato pdf] <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117125620007.pdf> (Consultado: 13 de junio de 2015)
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168. [formato pdf] [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf) (Consultado: 05 de julio de 2015)
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documento de Trabajo n° 19. Universidad de San Andrés, Argentina. Serie: documentos de trabajo. [formato pdf] <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-Carlino.pdf> (Consultado: 27 de junio de 2015)
- Fernández-Domínguez, M<sup>a</sup> R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 195- 251. [formato pdf] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126781> (Consultado: 21 de junio de 2015)
- González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. [formato pdf] [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf) (Consultado: 03 de julio de 2015)
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101. [formato

- pdf] [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279236671.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf) (Consultado, 12 de abril de 2015)
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112. [formato pdf] <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553> (Consultado: 09 de junio de 2015)
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 7, (2). [formato pdf] <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/192/332> (Consultado: 22 de junio de 2015)
- Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. [formato pdf] [http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf) (Consultado: 15 de junio de 2015)