

# Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros

Ester CAPARRÓS MARTÍN  
J. Eduardo SIERRA NIETO

## Datos de contacto:

Ester Caparrós Martín  
Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar, Facultad  
de Ciencias de la Educación,  
Universidad de Málaga  
[ester.caparros@uma.es](mailto:ester.caparros@uma.es)

J. Eduardo Sierra Nieto  
Departamento de Teoría de  
Historia de la Educación y MIDE,  
Facultad de Ciencias de la  
Educación, Universidad de  
Málaga  
[esierra@uma.es](mailto:esierra@uma.es)

## RESUMEN

El camino de iniciarse en el oficio docente, y el poner en marcha asignaturas que buscan ser lugar para que la experiencia formativa pueda acontecer, nos abre hacia muchas tensiones. En este artículo ponemos el foco en los movimientos que percibimos comienzan a darse en algunas estudiantes, respecto de sí como *sujetos de saber*, teniendo en cuenta que como docentes siempre enseñamos desde nuestras propias *relaciones con el saber*. A través de una investigación de *auto-estudio* hemos indagado en nuestras clases, en dos asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Primaria (1º y 2º curso), a propósito de las *visiones epistemológicas* del alumnado. La herramienta de análisis ha sido la re-lectura de trabajos de las estudiantes en un *pensar con ellos en diferido* en torno a diferentes hilos, como por ejemplo: el reconocerse como sujetos de saber; su relación con el no-saber; el dolor que reporta pensar con libertad; la importancia de pensar en compañía; o la resignificación de la relación con la teoría. Las conclusiones recogen cómo lo que venimos planteándoles en clase, con una concreta disposición a cuidar sus inicios formativos, va haciendo posible otras colocaciones ante el saber, una apertura al conocimiento teórico que amplía sus horizontes de miras y una postura de reflexión sobre sí que les invita a colocarse de otros modos en el oficio docente.

**PALABRAS CLAVE:** formación inicial, relaciones con el saber, teoría, epistemologías docentes, subjetividad.

## ***Arouse the desire to know. Mobilize epistemological visions in initial teacher education***

### **ABSTRACT**

Many tensions arise in the course to begin in teaching profession, and in the implementation of subjects that seek to be a place for the training experience. In this article we want to focus on the movements that we perceive some students live, regarding themselves as *subjects of knowledge*, taking into account that as teachers we always teach from our own *relationships with knowledge*. Through a *self-study*, we have investigated in our classes, in two subjects of Early Childhood Education Degree (1<sup>st</sup>- 2<sup>nd</sup> course), about the epistemological visions of students. The analysis tool has been the re-reading of the students' essays in a *deferred thinking with them*, around these threads, such as: recognize themselves as subjects of knowledge; his relationship with not-knowing; the pain that reports thinking freely; the importance of thinking in company; or the resignification of the relationship with the theory. The conclusions point out that our proposals at class, with a specific care of their beginning as teachers, allows new relationships with knowledge, an open-mindedness to theoretical knowledge and a position of reflection about themselves, which invites them to re-locate in other ways in the teaching profession.

**KEYWORDS:** Teacher education; relationship with knowledge; theory; teaching epistemologies; subjectivity.

### ***Introducción***

En la obra “Buenas noticias de la escuela” (Lelario, Cosentino y Armellini, 2010), la maestra *Pia Marcolivio* reflexiona sobre la gradual pérdida de entusiasmo y alegría que percibe en los estudiantes durante su camino por las enseñanzas medias. Una pérdida, nos dice, que se deja ver en un comportamiento “cada vez menos inocente y directo y cada vez más instrumental y estudiado, con los enseñantes y hacia la vida en general” (p. 203). A propósito de esa percepción se pregunta si *crecer no será apagarse*; y si ese apagarse -en el entusiasmo y la alegría de vivir y, también, en su deseo de aprender y de saber- no será “el precio del crecimiento, de convertirse en adultos” (opus cit.).

Un par de capítulos después (opus cit.) otra maestra, *Rosanna Macrillò*, recupera la pregunta de *Marcolivio* esta vez en relación a la materia que enseña, las matemáticas, y dice: “También la enseñanza de las matemáticas, si está basada en el miedo, apaga a quien crece en la escuela” (opus cit., p. 213). De tal modo que parte de lo que nos quieren contar es que lo que parece apagarse es nuestro *ser* ante unas determinadas vivencias de *relación con el saber*.

Mucho de ese estado de ánimo apagado se filtra a la Universidad; y no necesariamente porque los estudiantes lleguen a clase siendo chicas y chicos grises y acomodaticios (puede que en algunos casos también). Más bien, es algo que percibimos en sus colocaciones ante el saber y el aprender: el miedo y la desconfianza a pensar por sí mismas/os y desde sí mismas/os; así como, unas pobres expectativas respecto de lo que la formación, el conocimiento y el profesorado puedan ofrecerles.

A propósito de las cuestiones anteriores, leíamos en el trabajo final de una de nuestras estudiantes la siguiente reflexión:

Durante segundo de Bachillerato, sufrí mucho estrés, pasando de ser una persona más o menos alegre y divertida, a no tener ganas ni de reírme. Y no estoy hablando de cuando ya estaba cerca Selectividad, aunque también, pero ese estado de ánimo venía de mucho antes. No encontraba ninguna motivación, ni siquiera algo que me gustase. Llegué a odiar lo que estaba estudiando, me planteé dejarlo incluso. Supongo que, como yo, muchos chicos y chicas se sintieron, se sienten y se van a sentir. (Aurora TIB)

*Perder las ganas de reír, odiar lo que se estudia o valorar el abandonar los estudios*, es el modo en que Aurora expresa la idea de que *crecer es apagarse*.

A partir de ello nos preguntamos: ¿Cómo es que nos apaga la escuela? ¿Apagarse de qué o en qué sentidos? ¿Nos apagamos o nos apagan? Y ¿qué suponen estas preguntas en relación a la formación de maestras y maestros?

\*\*\*

Con este artículo hemos querido hacernos eco de esas inquietudes, para lo que hemos indagado en nuestras clases a propósito de lo que hemos llamado con Contreras (2016) las *visiones epistemológicas* del alumnado. Entendemos por *visiones epistemológicas* las representaciones que han venido construyendo durante sus *historias de formación*; tanto en cuanto al conocimiento profesional que estiman necesitar para enseñar, como respecto del conocimiento escolar que constituirá la materia prima de la que será su profesión.

A través de una metodología de *auto-estudio*, y como parte de un proyecto más amplio interesado en transformar las prácticas de formación atendiendo a la complejidad epistémica de los saberes docentes<sup>1</sup>, hemos analizado 223 trabajos de estudiantes con el propósito de comprender parte de lo que se ha ido moviendo durante las clases respecto del foco señalado. Habiendo adoptado la *indagación narrativa como práctica pedagógica* (Contreras, Quiles

---

<sup>1</sup> “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P), Agencia Estatal de Investigación del MEC y el FEDER.

y Paredes, 2019), hemos llevado a cabo un trabajo de *pensar con los ensayos* (Morris, 2002). Un *pensar* que nos va ayudando a sintonizar con los movimientos en sus modos de saber que la experiencia formativa ha ido haciendo posibles.

### ***Iniciarse en el oficio***

Dice Chiara Zamboni (2010) que “las clases en el aula son el corazón de lo que es importante en la universidad” (p. 74). Una afirmación que, llevada a nuestra ocupación como docentes en formación inicial del profesorado, adquiere una concreción particular: que esa vida universitaria, las relaciones que fundamos y a través de las que vivimos y nos formamos, tienen como hilo conductor la recreación del oficio docente. De ahí que para nosotros la formación inicial sea, precisamente, una iniciación al oficio.

Ocurre sin embargo que, como nos advierte Garcés (en Molina, 2015), “La Universidad se está convirtiendo en un espacio de circulación en el que no se espera hacer experiencia de nada”. No lo esperan nuestros estudiantes, con ese ánimo aterido del que hablábamos, y puede que tampoco lo esté esperando ya el profesorado. Al albur de las presiones neoliberales, la Universidad se tensiona frente a todo un universo de *misiones* y *prospectivas* que liquidan el *más* que habría de poder ser en tanto que *lugar* de *intercambio cultural* y de *recreación de saberes*.

En nuestro caso, distintas circunstancias laborales nos han llevado a estar durante los últimos años al cuidado de asignaturas de 1º y 2º de magisterio (Grados de Infantil y Primaria). De tal modo que lo que comenzó como un encargo ha ido convirtiéndose en una elección: el deseo de estar en los primeros cursos como una forma de responsabilizarnos por ese *iniciarse*; como una manera de cuidar el que la Universidad pueda ser un lugar para la acogida y no solo, como apuntaba Garcés, para el paso burocrático hacia una acreditación intercambiable en el mundo laboral.

La nuestra viene siendo una elección que se ha ido fraguando, precisamente, por nuestras experiencias en el aula con las alumnas y los alumnos; en ese intercambio de sentires y saberes que a menudo son las clases... si estamos dispuestos a vivirlas con receptividad, confianza y pasión (Lledó y Cruz, 2015). Y desde esa forma de vivir la docencia nos preguntamos: ¿Quiénes son las alumnas y los alumnos? ¿Con qué historias llegan a la Universidad? Y, sobre todo, ¿qué habría de poder *encenderse* durante la formación?

### ***Acerca de las visiones epistemológicas de nuestros estudiantes***

Preguntarnos por quiénes son nuestros estudiantes y qué historias encarnan no es solo un modo *poético* de considerarlos. Se trata, más bien, de una

*visión narrativa* de la subjetividad y de la educación que descansa en los planteamientos que como grupo de investigación venimos desarrollando en los últimos años a propósito de los saberes docentes, su indagación y su conexión con la formación inicial (Blanco, Molina y López, 2015).

Partiendo de estos planteamientos, durante las clases tratamos de desarrollar *saberes de la experiencia* (Contreras, 2013), en una siempre complicada articulación entre lo que los estudiantes traen como bagaje vital y lo que el conocimiento teórico puede llegar a proporcionarles como elemento de contraste.

Contreras (2016) destaca precisamente el valor insustituible de lo que con Cifali llama *saberes constituidos* para “ayudarnos en esta tarea de elaborar otras formas de mirar y de mirarnos, de descentrarnos, de preguntarnos por el modo en que tenemos configurada nuestra aproximación a la realidad” (p. 161). Y es que como sugiere López (en López y Gabbarini, 2016), “no podemos prescindir de las teorías, pero sí cambiar nuestra relación con el pensamiento existente que, igual que la lengua, nos precede y está en nuestro contexto vital” (p. 174).

En este artículo hemos prestado atención a cómo se colocan los estudiantes ante la teoría a partir de las historias que traen (y que son); reconociendo que los cambios en *nuestra relación con el pensamiento existente* pasan por movilizar lo que hemos llamado con Contreras (2016, p. 155) sus *visiones epistemológicas: modos de entender el saber* que están estrechamente vinculados con las expectativas que tienen de la formación (cómo se enseña y se aprende el *conocimiento profesional*; qué clase de *conocimiento* es ese); con cómo se viven en ella (con mayor o menor disposición y receptividad); y, también, respecto de cómo se representan el *conocimiento escolar* y, con éste, el oficio docente.

La formación, vista desde este ángulo, tiene que ver con *agitar* dichas *visiones* en el camino por irse abriendo a nuevos *modos de saber*. Un *agitar* que no es violento pero que aspira a propiciar movimientos en esos modos de entender el saber y, en definitiva, en cada quien como *sujeto de saber*.

## **Contexto y metodología**

El contexto de este artículo se corresponde con nuestra docencia en las asignaturas de “Análisis de la práctica” (Grado de Educación Infantil, 2º curso, grupos A y B. Profa. Ester Caparrós) y “Teoría de la educación” (Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, 1er curso. Prof. J. Eduardo Sierra), ambas impartidas en la Universidad de Málaga.

La asignatura “Análisis de la práctica” aborda el estudio de las condiciones materiales, sociales e institucionales del trabajo docente, desde una perspectiva que vincula el desarrollo profesional y los procesos de mejora a través de la investigación sobre la propia práctica. Por su parte, la asignatura

“Teoría de la educación” está pensada para reflexionar sobre lo que implica la educación como hecho, como proceso y como resultado, partiendo de lo que el conocimiento pedagógico nos invita a pensar.

En ambas materias compartimos una perspectiva sobre la formación como espacio y tiempo para el *estudio* (Rechia y Cubas, 2019), animando el que pueda darse una relación fructífera con distintas tradiciones de pensamiento en el camino por construir un criterio profesional propio. Y, además, poniendo en un primer plano de la vida universitaria la *libertad intelectual*, la *pasión* y el *deseo de aprender*, despejando la urgencia por atravesar la formación casi en exclusiva como un peaje para conseguir un trabajo (Lledó, en Lledó y Cruz, 2015, p. 159).

Así mismo, nuestros planteamientos descansan en una propuesta formativa sostenida por tres pilares (Sierra y Caparrós, 2018):

- (1) Un enfoque *teórico-vivencial* inspirado en los principios de la *Terapia Gestalt del darse cuenta* y del *aquí y ahora*.
- (2) Una perspectiva *narrativa* de la subjetividad y de la experiencia humana.
- (3) Una apuesta por trabajar con *materiales culturales* ante sus posibilidades liberadoras de la normatividad del conocimiento disciplinar.

En lo concerniente al *marco metodológico*, este trabajo se ha desarrollado bajo una *metodología* de *auto-estudio*. Según Kubler (2004), dicha perspectiva de indagación sobre la enseñanza está orientada a mejorarnos como docentes en tanto en cuanto dicha mejora nos coloca en una mejor posición para, a su vez, “ayudar a transformar a nuestros estudiantes, a sus estudiantes y al contexto institucional y social que nos rodea y nos restringe” (p. 820).

El proceso de *auto-estudio* ha contado con dos fases. En la *Fase 1* (curso 17-18) trabajamos a través de la escritura de *textos de campo* (2 cada uno de nosotros) en los que profundizábamos en aspectos relacionados con nuestra docencia: sus propósitos, sus tensiones, los movimientos que tratamos de promover en los estudiantes, entre otros; y siempre tomando la experiencia como eje de sentido (Figura 1). La lectura cruzada de estos textos impulsó distintas decisiones en la planificación de las materias del curso siguiente, así como, nos puso sobre la pista del foco de este artículo.

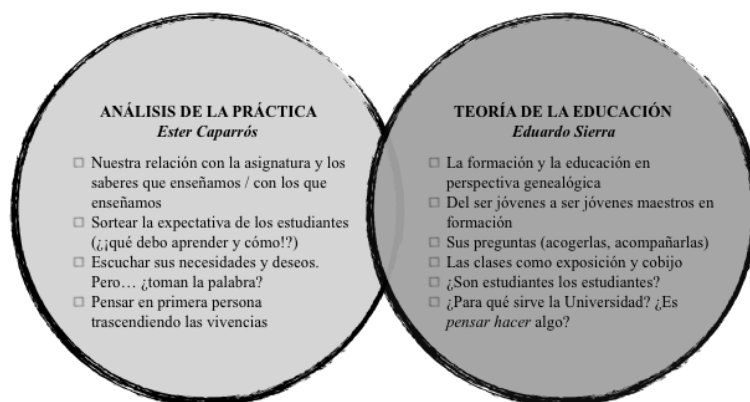


Figura 1

En la *Fase 2* (curso 18-19), y partiendo de esa primera tematización, nos propusimos explorar la noción *visiones epistemológicas* a través de lo que hemos llamado *pensar con los ensayos* (Morris, 2002); de tal modo que este *pensar* nos proporcionase resonancias de aquello que tratamos de poner en circulación en las clases y los movimientos que motiva.

Estos ensayos constituyen la tarea final de ambas asignaturas, en la cual les pedimos que compongan un escrito original a través del que *dar cuenta* y *darse cuenta* de sus aprendizajes. Una tarea que conocen desde el principio y para que la que suelen disponer de entre 7 y 10 días. Este tipo de escritura, que llamamos con Contreras (2010) *de la experiencia*, es la que vehicula el pasaje entre vivencia y experiencia, es decir, entre el acontecer de las clases y lo que pueda ir sedimentándose en cada quien como saber incorporado.

Desde esta perspectiva, hemos analizado un total de 223 ensayos: 90 de “Análisis de la práctica” (grupos A y B -Infantil-) y 133 de “Teoría de la educación” (grupos B -Infantil- y C -Primaria-). El procedimiento de análisis ha consistido en lecturas iterativas que nos llevaron a un cierto esclarecimiento respecto de lo que los ensayos nos revelaban en relación al foco de estudio (Figura 2). Lo que presentamos en el apartado siguiente corresponde a la versión final de los *hilos de sentido* (López et al, 2013) con los que tejemos nuestra comprensión.

Apuntar que los nombres utilizados son pseudónimos con el objetivo de mantener el anonimato de las estudiantes. Además, señalar que contamos con el correspondiente consentimiento de cara a utilizar fragmentos de sus trabajos en el artículo. Por último, indicar que la codificación de las estudiantes (son solo chicas) es la siguiente:

- “Análisis de la práctica” (ambos grupos del Grado de E. Infantil):
  - o Grupo A: Nombre + AA

- Grupo B: Nombre + AB
- Teoría de la Educación”:
  - Grado de E. Primaria, grupo C: Nombre + TPC
  - Grado de E. Infantil, grupo B: Nombre + TIB



Figura 2

## Hallazgos

### **Reconociéndose como sujetos de saber**

Cada quien mantenemos una relación con el saber que parte de nuestra experiencia vivida, y que hace que nos dispongamos de una manera determinada ante el aprendizaje y frente al conocimiento. Sin embargo, no es habitual que tengamos una conciencia clara de esas historias y de esas disposiciones.

Este es justo uno de los propósitos que tratamos de cultivar en nuestras asignaturas: contribuir a que nuestras estudiantes puedan *reconocerse como sujetos de saber*, potenciando espacios y tiempos donde se sientan reconocidas desde sus historias y deseos, como también desde sus miedos y resistencias; para que así puedan ir explorando el reto que supone empezar a pensarse en el oficio con una voz propia.

En este sentido a Belén (AB) la asignatura le ha brindado la posibilidad de recomponer la imagen que tenía de sí como sujeto de saber:

Yo con los textos que hemos leído y las prácticas que hemos hecho, he aprendido a mirarme a mí misma, y como conclusión he sacado que tengo mucho más de lo que creo dentro de mí, que reflexiono poco, pero que cuando me pongo saco ideas buenas que hasta me



sorprenden; y hasta ahora eso nunca lo había sentido ni pensado; nunca había pensado que tuviera algo que decir. (Belén AB)

En esa dirección reflexiona también Adela, anotando cómo ha ido cambiando su acercamiento a la formación, abriéndose a la *posibilidad de hacerse sus propias preguntas*, y sintiendo que tiene capacidad para hacerse cargo de ellas:

Me gusta la sensación de cómo las ideas que se plantean en la asignatura me generan dudas, y como yo misma puedo resolverlas ahora, después de tener tiempo para pensar y reflexionar. Aunque al principio no sentía que pudiera tener una respuesta a todas estas preguntas. (Adela AA)

Esa posibilidad de hacerse preguntas y de poder explorar otras nuevas en relación a lo que la asignatura le va abriendo, es lo que a Adela le hace avanzar. Preguntas que se anima a transitar y que, tal y como señala, le ofrecen la oportunidad de *pensar sobre sí misma*.

Para Ana (TPC), esto que señala Adela es interpretado como el comienzo de un cambio en relación a su manera de disponerse en la formación; afirmando estar satisfecha con un progreso que reconoce respecto de sus “formas de ver las cosas, de pensar, de actuar”; y cómo este proceso que califica de “deconstrucción” es el primer paso para aprender de otros modos. Un proceso que algunas estudiantes relacionan con el hecho de *sentirse acogidas*, como señala Luisa (TIB): “Nunca antes un profesor me había preguntado qué pensaba sobre las cuestiones que se habían dado en clase o que se iban a dar”.

Acerca de esta misma idea, Lorena (TIB) expresa la posibilidad de despertar del miedo que sentía “[...] a decir en voz alta lo que pensaba porque sabía que todos iban a atacarme”. En ese reconocimiento nos advierte, además, que tanto sus compañeras como ella no están acostumbradas a pensar por sí mismas y, en su caso, a expresar ideas propias que incluso fuesen “de un tinte más libertario”; y es que entendía que no entraba dentro de lo que se esperaba de ella. De tal modo que, disponer de la posibilidad de *re-pensar-se* le ha permitido atreverse a expresarse desde una nueva colocación desde la que encuentra más sentido y en la que se siente más segura de sí. Una colocación que también reconoce en otras, y que guarda relación con *pensar más allá de sus límites*.

[...] a mí la Universidad y, sobretudo esta asignatura, me ha hecho pensar más allá de los límites que tenía impuestos con anterioridad y, además, he encontrado a mucha gente que opina lo mismo que yo. (Lorena TIB)

Lorena también nos pone sobre la pista de actividades de clase que han apoyado estos movimientos, aludiendo concretamente al trabajo con el *foto-*

*lenguaje* durante una sesión final de *Teoría de la Educación*. Y con cómo dicha actividad le ayudó a articular una mayor conciencia sobre su recorrido en la asignatura y sobre sí misma como sujeto de saber.

En la primera [fotografía] se puede ver una persona con la silueta de una cerradura en la cabeza. Esta imagen la escogí porque me pareció que representaba mucho mí yo pasado. Yo sabía que mi pensamiento era distinto al de mayoría de la gente. Pero, en parte, pensaba que todo aquello que creía, estaba mal. Era como si mis pensamientos estuvieran encerrados, que necesitaba una llave que aún no había encontrado y que, durante este tiempo, aquellas ideas sólo podían contemplarse mirando a través de esa mirilla, pudiendo observar sólo la parte más superficial de ellas. (Lorena TIB)

Las imágenes de la cerradura y la llave, del pensamiento aprisionado y de un *yo* encerrado, resultan muy potentes para continuar pensando acerca de la formación y sobre los modos en que durante ésta activamos dispositivos y relaciones que nos ayudan a reconectar con nuestras historias en el camino por el que empezar a *pensar desde la propia piel*.

\*\*\*

Vinculado al movimiento de *reconocerse como sujetos de saber*, la lectura de los ensayos nos ha llevado a pensar acerca de qué aprendizaje son los que reconocen ir desarrollando; y, en especial, respecto de las reflexiones que aluden a que se trata de *un saber sostenido personalmente*. Por ejemplo Rocío (TPC), que escribía lo siguiente:

No podría decir qué he aprendido porque para mí ha sido bastante difícil enfrentarme a esta asignatura, pero sí sé que he aprendido bastante tanto de contenido como personalmente, ya que antes me planteaba cuestiones y solo sabía pensar infantilmente por lo que con esta asignatura he aprendido a pensar de una forma más madura, sabiendo argumentar, basándome en cosas que había buscado previamente.

Si nos fijamos en la distinción que hace entre “aprender contenido” y “aprender personalmente”, observamos que sobre lo primero no reflexiona mientras que sí que se detiene en lo segundo, mostrando ese movimiento desde *la infantilidad a la madurez* a la hora de pensar. Leyendo entre líneas, vemos que persiste la separación entre ser y saber al hacer esa distinción. Sin embargo, ese movimiento muestra también que Rocío se ha puesto en la dirección de pensarse como autora de sus ideas.

Son muchas las estudiantes que reflexionan en este sentido, expresando también lo complicado que resulta articular un aprendizaje que nos compromete personalmente y que, además, se entreteje con el conocimiento teórico. Por ejemplo, Carolina (AB) escribe que “esta asignatura no solo me ha

formado para ser una futura docente, sino que me ha formado para ser una futura persona”. O Lidia (TIB), quien afirma sobre lo aprendido, que la *ha hecho crecer más como persona que como educadora*.

\*\*\*

Pese a lo que vamos contando, los movimientos que se dan están trufados de inseguridad; de miedos asociados, tras muchos años de escolaridad, al *no-saber como carencia*. Sin embargo, la posibilidad de compartir, de ser escuchadas, propicia en algunas de ellas un cambio en esa vivencia del *no-saber*:

Cuando vi que pasaban las semanas y mis apuntes no eran los típicos tuve una sensación de agobio e inseguridad. Un miedo que fui calmando cuando me di cuenta [de] cómo lo que no sabía me hacía que me preguntara cada vez por más cosas. (Tamara AA)

Una idea de *no-saber* ligada a la posibilidad, a lo que les brinda el hecho de reconocer que también tienen un saber que han de transitar y hacer crecer para que les ayude a conformar un pensamiento más maduro y de mayor altura intelectual.

La cuestión del *no-saber* apunta también en otras direcciones; por ejemplo, respecto a volver a considerar lo ya sabido. Y es que contar con la experiencia no es homologar lo vivido como saber sino revisitarlo con una nueva luz. Algo que deja ver Nerea (AB) cuando dice lo siguiente:

Creía que lo tenía todo bajo control; sabía qué era la educación y manejaba los conceptos que trabajamos en torno a lo educativo; pero a medida que avanzaban las clases, hizo que me replantease si verdaderamente sabía qué era la educación y es que no parecía saber nada [...]. (Nerea AB)

En esta misma línea son interesantes las reflexiones de Celia (TPC), quien afirma que la idea que más ha fortalecido es la *necesidad de seguir haciéndose preguntas*: “Ese es el motor, pienso, de la evolución y del crecimiento. Preguntarse, desaprender lo que creía que sabía”.

## **Dolor y libertad**

El título de este apartado nace de la expresión *dolor de la lucidez*, que tomamos de un corte de la película “Lugares Comunes” (Adolfo Aristarain, 2002), y que solemos utilizar en clase. En él, el personaje interpretado por *Federico Luppi*, *Fernando Robles*, lanza a los que serán futuros docentes el mandato de *despertar en sus estudiantes el dolor de la lucidez, sin límites, sin piedad*. La lucidez es, según esto, la imagen de la claridad y la conciencia del pensar que, a la vez que produce dolor, va generando en cada quien la

posibilidad de decidir y pensar con libertad.

Así, *pensando con los ensayos*, apreciamos que el espacio formativo que tratamos de disponer para pensar produce un dolor que, contrario a lo que pueda preverse, desencadena un vivirse (y un aprender) que llevan a cabo de una manera más libre. Y todo ello, pese al *dolor* que acarrea -como veníamos diciendo en el apartado anterior- *aprender desde sí* y verse impelidas a resignificar la experiencia del *no-saber*.

En este sentido, Adela (AA) reflexiona acerca de cómo *el concepto 'dolor de la lucidez' ha marcado su curso*; y lo relaciona con que *no ha de ser conformista* y que *debe cuestionarse todo lo que pueda*. Por su parte Sara (TIB) iniciaba su ensayo indicando que *comentaría cómo ha sido su despertar del dolor de la lucidez*, y seguía escribiendo: “desde una Sara que llegó sin ser consciente de lo que se vive en la facultad, [...] hasta una Sara del futuro que ha encontrado su lugar, ha entendido la necesidad de aprender de sí para aprender el oficio educativo”.

Algunas estudiantes relacionan estrechamente este movimiento hacia una mayor libertad de pensamiento con cómo se han ido sintiendo en clase. Un *sentirse* que asocian a diferentes aspectos de la vida del aula. Por ejemplo Celia (TPC), quien afirma que *nunca antes un profesor le había planteado una asignatura como la oportunidad de pensar libremente, y no como un proceso burocrático más antes de conseguir su título*. O Ana (TPC), para quien su paso por *Teoría de la Educación* ha significado que haya *visto sembrada la semilla del razonar y de ilusionarse con la esperanza de llegar a ser la maestra que necesitó cuando era niña*.

Así, *dolor* la *libertad* se van hermanando; y, cómo se aprecia, se trata de un dolor alejado de aquel inscrito en el refrán *la letra con sangre entra*, estando más próximo a la noción de *padecimiento* recuperada por Gadamer (1977) a propósito de la fórmula griega del *páthei máthos*.

\*\*\*

Enfrentarse a la tarea de *escritura-pensamiento* del ensayo es una vivencia muy clara de *dolor-libertad*. Es así porque no se trata de hacer *una tarea para otro sino de hacer una tarea sobre sí*. Por ejemplo, Lorena (TIB) comenzaba escribiendo su ensayo indicando que “lo más lo más difícil ha sido encontrar un título original que me convenciera”. Finalmente acabó titulándolo “Libertad”, y reflexionaba lo siguiente: “Al principio, tanta libertad me asustaba un poco porque no sabía ni por dónde empezar [a escribir], pero después, ha sido una especie de trance, que ha hecho que me exprese tal y como soy”.

*Tanta libertad a la hora de escribir la asustaba*, aunque esa *especie de trance* la he hecho que se acabe expresando *tal y como es*. En este sentido, la “obligación” de ponerse a escribir parece haberle permitido cierta experiencia

de la libertad que ha acabado haciéndola reconocerse *más ella misma*; toda una experiencia de subjetivación.

De un modo parecido se expresa Elena (AA) cuando afirma en su ensayo que *estuvo muy perdida al comienzo de Análisis de la práctica escolar, pero que a veces perderse era la única forma de encontrarse*. Un *estar perdida* que cree relacionado con cómo otras formas de trabajo y otras colocaciones para aprender generan una falsa seguridad (se refiere a aprendizajes memorísticos).

Tanto las palabras de Elena (*conocer una parte de nosotros que no sabíamos que existía*) como las de Lorena (*una especie de trance...*) apuntan a la idea de que se van situando en primera persona ante el aprendizaje y en su formación. Y, sobre todo, nos permiten ver muy a las claras que el crecimiento interior se produce en una conversación permanente *entre sí y sí, y entre sí y lo otro / los otros*.

### ***Pensar en voz alta y en compañía***

En el camino por *acoger* a nuestras estudiantes y desarrollar *saberes experienciales*, la *palabra viva* juega un papel decisivo. Y no nos referimos a *la participación del alumnado* (quiénes y cuántas veces intervienen en clase) sino a hacer de la hora de clase un espacio y un tiempo para la circulación de la palabra (la nuestra, la de ellas y ellos, la de las/os autoras/os).

En sus *ensayos* son numerosísimas las alusiones a lo que llaman “debates”, el modo en que *etiquetan* una *pedagogía conversacional*. Y aunque por lo general sus alusiones a ello son algo planas, su frecuencia es alta por lo que interpretamos que apuntan a algo importante. Precisamente, Aurora (TIB) escribía: “Es la primera vez que siento que un profesor se interesa más por qué pensamos o cómo nos sentimos antes que preocuparse en inculcarnos ideas y más ideas”. En un sentido parecido, Leire (AB) o Celia (TPC), destacan que “los debates” son, sin duda, un aspecto central de las clases que han motivado el interés por la reflexión y la investigación.

Conviene remarcar que sostener conversacionalmente las clases, moviéndonos entre nuestra invitación a pensar, las lecturas (o con el apoyo de otros recursos), y sus palabras, no resulta sencillo. En ocasiones la dificultad tiene que ver con la desconfianza que experimentan como grupo pues aún no se conocen (recordemos el contexto de 1º y 2º), aunque algo se va moviendo:

Toda la clase, desde el momento cero, no nos conocíamos, y a través de Eduardo, y su forma de dar la clase, hemos podido abrirnos y conocernos mucho más entre todos. Hemos compartido ideas personales, pensamientos, reflexiones, debates y muchas dudas que

entre todos siempre hemos intentado resolver de la mejor manera.  
(Aurora TIB)

En otras, porque les invade cierta inseguridad respecto a *tener algo que decir*. Una cuestión importante si, como vamos viendo, sus concepciones sobre saber y aprender están polarizadas: siempre hay una respuesta correcta para todo, y o la sé, o no la sé.

[...] Aunque fue un camino difícil, al final gracias al trabajo que realizó la docente a través de los interrogantes que abría, el tiempo para pensar, los debates en clase, las posibilidades de compartir experiencias y preguntas, que pude adentrarme poco a poco en una nueva manera de entender la educación. (Clara AB)

En ocasiones aparece también la vergüenza a exponerse, como escribía Nerea (AB); y otras lo que se deja ver es movimiento hacia aprender de sí mismas y de otras, como sugería Rebeca (AA): “tanto yo, con las ideas y pensamientos de mis compañeras, como ellas con los míos, podíamos completar infinidad de páginas con reflexiones de lo más valiosas; pues todas sabíamos cosas”.

### ***Pensar con la teoría...***

Si bien hay alumnas que, como Aurora (TIB), hablan acerca de cómo se ha *despertado en ella la necesidad y las ganas de seguir leyendo nuevos artículos para aumentar y desarrollar su razonamiento crítico*, la acogida de la teoría desde una relación positiva y rica no se da sin más.

Hay un desajuste grande que cada año aparece cuando, según avanzamos, muchas tienen la sensación de que *no hay contenidos* (!); reabriéndose el desajuste entre lo que esperan de la formación y lo que nuestras asignaturas les van ofreciendo: ¿Y la teoría qué? ¿Qué contenidos son los que tenemos que aprender? Y esto que vemos en clase, ¿cómo lo aplico yo en la práctica?

Durante las primeras sesiones solemos indagar en sus expectativas sobre la formación; unas expectativas muy focalizadas en su visión del oficio docente y de lo que esperan que la formación les proporcione. Desde este ángulo, y durante los inicios, observamos cómo despunta la idea de que a la Universidad se acude a aprender las teorías que les dirán lo que tendrán que hacer como profesionales. Como escribe Rosa (AB), ella esperaba que en la Universidad “te den pautas de cómo debes comportarte con los niños y qué debes hacer para ofrecerles el mayor aprendizaje posible”.

Un *nudo* que tiene que ver, por un lado, con una visión del oficio que asocian a una relación aplicativa de la teoría; y, por otro, con lo que ha significado la teoría en sus vidas escolares. Un *nudo*, decimos, que se ha ido atando con los cabos de una cultura escolar que por lo general refuerza una idea tediosa del conocimiento con la que precisamente una asignatura como “Teoría de la

educación” tiene que vérselas. Así lo manifiesta Aurora (TIB) cuando afirma que el título de la asignatura *no despertó en ella mucha motivación* sino más bien *el miedo a tener que enfrentarse con algo que a lo que siempre se ha estado enfrentando, la memorización*.

\*\*\*

Tratamos de cuidar que la teoría no se presente como fórmula sino como posibilidad de abrir nuevos *modos de saber* que potencien la conformación del pensamiento de manera continua, *abriendo el deseo de aprender* (Caparrós, 2014). En este sentido, nos hemos dado cuenta de cómo esta apertura hacia la teoría ayuda a muchas de ellas a acercarse a la lectura de textos con una mayor disposición para comprender *lo que dicen* y para pensar *qué les dice*. Así lo recoge Nuria (TIB) cuando escribe que el trabajo realizado en la asignatura me ha ayudado “[...] a abrir un poco más los ojos y lentamente han ido llenando mis pensamientos de diferentes colores y formas”. Y Celia (TPC) también sostiene esta idea de apertura cuando expresa lo siguiente, que “releer los textos, apuntes y recursos de la asignatura me han hecho darme cuenta de que ahora los leo con otro tono. Creo que, o en su momento no los entendí, o que hoy los entiendo de una manera muy distinta”.

La disposición a entender que: *ni la teoría es la que dice qué hacer en la práctica o, por el contrario, que las teorías no son válidas y no sirven para el ejercicio docente porque lo importante es la práctica*, es un gran paso en el aprendizaje docente de estas futuras maestras. Y esto también lo podemos leer en las palabras de Nuria (TIB):

[El texto de] Contreras me hizo dudar de mi criterio, para formar uno nuevo basado en la importancia de la individualización de cada persona y en lo importante que es el ser aceptado como uno más, alguien único y exclusivo, sobre todo hablando acerca de los niños y su ritmo al aprender algo nuevo. No puedo estarle mas agradecida como futura maestra. (Nuria TIB)

### **... y con la cultura<sup>2</sup>**

El título del apartado anterior finalizaba con unos *puntos suspensivos* que tienen su continuidad en el inicio de este. Así, al unirlos quedaría: “Pensar con la teoría... y con la cultura”. Decir al respecto que en el camino por abrirnos a otros *modos de saber* no solo buscamos resituar sus colocaciones ante los saberes disciplinares sino también inaugurar esos *otros modos de saber* a partir de una relación poética con el mundo.

---

<sup>2</sup> Hablamos aquí del término *cultura* en el sentido en que Lawrence Stenhouse (1997) lo desarrolló en su obra “Cultura y Educación” (Sevilla: MCEP).

Así, ilustraciones como las de *Jimmy Liao*; películas como “El club de los poetas muertos” (Peter Weir, 1989), novelas como “Nuestra casa en el árbol” (Lea Véllez, 2017) o canciones como *Fuego* (Vetusta Morla, 2014), nos proporcionan la oportunidad de explorar asuntos educativamente importantes desde lugares menos encorsetados que los que la teoría en ocasiones nos proporciona (Sierra y Caparrós, 2018). Y es que como dice Bárcena (2005), “lo poético desliga la firme atadura que anudaron los conceptos” (p. 221).

Muchas de estas intenciones las recogen las estudiantes en sus ensayos. Por ejemplo Lorena (TIB), cuando cuenta que

En varias ocasiones, no sólo analizábamos textos, su contenido y su intención. Había veces que, sinceramente eran las que más me gustaban, reflexionábamos sobre canciones, viñetas, cortos, escenas de película, anuncios etc. Cualquier persona ajena a las clases, diría que estábamos pasando el rato, sin embargo, a mí me parecía algo tan especial que me daba igual el resto.

Hay que decir que en sus reflexiones no solo hablan de lo importante que ha sido para ellas leer novelas, ver películas o escuchar canciones, sino que hacen un uso reflexivo de lo que el contenido propio de esos materiales les ha despertado, conectándolo con sus preguntas e hilándolo con reflexiones profundas. Algo que en el siguiente fragmento del ensayo de Pepi (AA) se deja ver:

Poder vivenciar aprendizajes que ha supuesto en mí eliminar ciertos muros. Pero... ¿qué es este muro? Como decía la canción *Another brick in the world*, este muro es la sociedad en la que vivimos, y más concretamente, la escuela como institución y fábrica de ladrillos.

## Conclusiones

La experiencia como elaboración narrativa del sentido del mundo y de sí, alude en nuestro artículo tanto al desarrollo de *saberes experienciales* del lado de nuestros estudiantes (recordemos, la escritura como pasaje de la *vivencia* a la *experiencia*); como de nuestro lado, fruto del prestar atención a la propia práctica desde el marco que nos proporciona el *auto-estudio*, así como, desde la orientación que nos facilita nuestra pedagogía. Desde ahí, el *pensar con los ensayos* -y escribir este artículo- ha significado un ejercicio de *elaboración narrativa* del sentido de nuestras clases.

Venimos diciendo que los *saberes experienciales*, aquellos que necesitamos para el oficio docente, son saberes subjetivos que, según nos dice Contreras (2011) tienen que “dirimirse siempre en los modos personales de atribuir significado y de dar sentido, tanto a lo que se vive como a lo que se desea”. Y continúa nuestro autor (opus cit.) señalando que hacerse docente “supone



necesariamente poner en relación lo vivido, lo pensado, lo aprendido, para verse en una dirección de deseo”. Pero, ¿qué ocurre cuando el deseo se apaga, cuando su luz es tan tibia que nos hace dudar si sigue encendida?

Precisamente dábamos comienzo al artículo apuntando en dos direcciones que conectan con ese interrogante. La primera, respecto de lo que supone crecer experimentando un *apagamiento del deseo de saber*; la segunda, respecto del hecho de enfocar la formación del profesorado como *iniciación*. Y al poner ambas en relación nos surgía la cuestión de si dicha *iniciación* podría enfocarse como acto de *avivar el deseo de saber*. De tal modo que, nuevamente, dicha *iniciación* apunta a la responsabilidad que estemos dispuestos a sostener como profesores respecto de *los inicios de los otros*, así como respecto del hilo de continuidad con el que se entretujan escuela, universidad y vida.

Este sentido político de la *iniciación* nos remite de nuevo a la pregunta por *quiénes son nuestros estudiantes y qué historias traen*. Como recuerda Bárcena (2005), las preguntas *con quién se aprende y a quién se educa* debemos planteárnoslas sin cosificar al otro, pasando a reconocerle como “*alguien* que tiene un nombre, una historia, una experiencia, relaciones, una vivencia singular como individuo, alguien inscrito en un horizonte de deseo, de espera y en un proyecto posible de subjetivación en la trama del tiempo” (p. 135).

De un modo particular, ese *avivar el deseo de saber* lo hemos explorado a partir de la cuestión particular de las *visiones epistemológicas* de nuestros estudiantes, interesándonos por los *movimientos en los modos de saber* que parecen despuntar en sus ensayos.

Como hemos mostrado en los *hallazgos*, dichos *movimientos* se refieren a asuntos diversos que van desde el aprender a *pensar por sí mismas, sobre sí mismas y más allá de los límites* con los que venían acerca de quiénes son en tanto que *sujetos de saber*, hasta el vivir *el no-saber como oportunidad*; pasando por el atreverse a pensar con *libertad* pese al *dolor de la lucidez*.

Estos *movimientos* en sus *modos de saber* nos hacen pensar en *nuestro lugar* como docentes de formación inicial; y creemos, como sugiere Bárcena (2018), que el profesor es más bien un mediador del deseo de saber del otro que no de su deseo de aprender. Una reflexión que apunta a la primera parte del título de este artículo, y que nos deja pensando en la cuestión del deseo y la enseñanza, sobre la que seguro volveremos.

## Referencias

- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (2), 73-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Madrid: Paidós.

- Blanco, N.; Molina, D. y López, A. (2015). Aprender de la Escuela para dar vida a la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 61-76. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27439665005.pdf>
- Caparrós, E. (2014). *Dos estudios de caso sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas. Un deseo de aprender que se abre*. Tesis doctoral: Universidad de Almería. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do;jsessionid=06344827362C69053F0A0BCAE9253402>
- Contreras, J.; Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Contreras, J. (2016). “¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado”. En J. Contreras (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (151-186). Barcelona: Octaedro.
- 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. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 61-81. Disponible en: [http://m.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279236286.pdf](http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236286.pdf)
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Kubler, V. (2004). “The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. En J. Loughran, M. Lynn, V. Kubler & Rusell, T. (Eds.). *International Handbook of Self-Study of teaching and teacher Education practices*. The Netherlands: Springer.
- Lelario, A.; Cosentino, V. y Armellini, G. (Comps.) (2010). *Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma*. Madrid: Sabina Editorial.
- Lledó, E. y Cruz, M. (2015). *Pensar es conversar*. Barcelona: RBA.
- López, A.; Porres Pla, A.; Durán, N.; Moltó, O. J.; Díaz G.; Simó, N. y Valls, M. (2013). Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la educación secundaria a partir del encuentro con los jóvenes. *Revista de Educación*, 360, 624-644. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=15529>

- López, A. y Gabbarini, P. (2016). "Hacia una epistemología vulnerable". En J. Contreras (Comp.). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (187-222). Barcelona: Octaedro.
- Molina, A. (2015). "La filosofía nace como arte callejero". Entrevista a Marina Garcés. Disponible en: [https://elpais.com/elpais/2015/09/04/eps/1441388984\\_629405.html](https://elpais.com/elpais/2015/09/04/eps/1441388984_629405.html)
- Morris, D. (2002). "Narrative, ethics and pain: thinking with stories". En R. Charon y M. Montello (Eds.). *Stories matter: The role of narrative in medical ethics* (200-223). London: Routledge.
- Rechia, K. y Cubas, C. (2019). Una *skholé* para profesores: el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2), 109-130. DOI:10.14201/teri.20862
- Sierra, J. E. y Caparrós, E. (2018). "Formación del profesorado y competencia intercultural: un enfoque centrado en el sujeto". En E. Vila; V. Martín y J. E. Sierra (Coords.). *Las competencias transversales en la docencia universitaria* (83-101). Granada: GEU.
- Zamboni, Ch. (2010). "El juego de las damas y del ajedrez". En R. Arnaus y A. M<sup>a</sup> Piussi (Coords.). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política* (71-78). Barcelona: Octaedro.

