

**Historias de vida de docentes principiantes
de clases populares: formación experiencial y
autoridad docente**

José Angelo Gariglio

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil)

Historias de vida de docentes principiantes de clases populares: formación experiencial y autoridad docente

Life stories of beginning teachers of popular classes: social vulnerabilities, experiential training and teaching authority

José Angelo Gariglio

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil)
angelogariglio@hotmail.com

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2023

Resumen

Este artículo discute los resultados de una investigación que tuvo como objetivo investigar las correlaciones entre las historias de vida de profesores principiantes de Educación Física (EF), los procesos de formación y el enfrentamiento a los desafíos del inicio de la docencia. El estudio es de carácter cualitativo, con un enfoque biográfico. Se utilizó un único instrumento de construcción de datos: la entrevista narrativa. El estudio fue realizado con 12 profesores/as principiantes de Educación Física. Los datos de la encuesta expresan la percepción por parte de los docentes de que su origen de clase (popular) no estaría asociado a déficits que, en teoría, podrían crear dificultades para el proceso de supervivencia en la profesión. Por el contrario, tal pertenencia de clase posibilitaría el desarrollo de una especie de autoridad docente forjada en medio de una inmersión prolongada en contextos de vulnerabilidad escolar.

Palabras clave: Trayectorias de vida; Iniciación a la docencia; Educación física escolar; Vulnerabilidad social; Brasil.

Abstract

This article discusses the results of a research that aimed to investigate the correlations between the life stories of beginning Physical Education (PE) teachers, the training processes and facing the challenges of starting teaching. The study

is qualitative in nature, with a biographical approach. A single data construction instrument was used: the narrative interview. The study was carried out with 12 beginning Physical Education teachers. The survey data express the perception on the part of teachers that their class origin (popular) would not be associated with deficits that, in theory, could create difficulties for the survival process in the profession. On the contrary, such class belonging would enable the development of a kind of teaching authority forged in the midst of prolonged immersion in contexts of school vulnerability.

Keywords: Life trajectories; Initiation to teaching; School physical education; Social vulnerability; Brazil.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo reporta resultados de una investigación que tuvo como objetivo central comprender y analizar la percepción que construyen los profesores principiantes de Educación Física (EF) sobre las relaciones entre las experiencias formativas incorporadas en el transcurso de sus trayectorias de vida y el enfrentamiento a los desafíos que plantea el inicio de la carrera docente, en el contexto de escuelas de las redes educativas públicas y privadas de Brasil.

Más específicamente, la investigación se basa en estudios en el campo de la formación docente que han buscado salvar la tradicional ruptura entre el *yo profesional* y el *yo personal*, con el fin de volver a colocar a los docentes en el centro de los debates educativos y de las cuestiones de investigación (Nóvoa, 1991). Esta perspectiva toma la personalidad como una faceta de la identidad docente, en tensión, interdependencia y complementariedad con aspectos del profesionalismo docente. Estos aspectos (de la personalidad) se forjan en diferentes situaciones y contextos y pueden actuar silenciosamente en acciones de juicio y deliberación en contextos profesionales (Tardif E Raymond, 2000).

Teniendo este debate en perspectiva, partimos de la premisa de que las trayectorias de vida y la pluralidad de experiencias formativas (informales, no formales y formales), incorporadas en diferentes momentos de la vida, contextos e instituciones, pueden llegar a constituir un reservorio de conocimientos (conocimiento, saber hacer , saber hacer), que los docentes principiantes movilizarían en situaciones de enfrentamiento a los desafíos y dilemas del inicio de la docencia, del ciclo de carrera docente. Este último generalmente está marcado por sentimientos extremos de impotencia, soledad, extrañeza, alienación, inseguridad, oscuridad, ambigüedad e intensos procesos de aprendizaje profesional (Nono, 2011; Papi E Martins, 2010).

En este horizonte investigativo, el estudio toma como referencia las narrativas de 12 profesores principiantes de Educación Física, licenciados por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), con el fin de identificar y problematizar posibles

continuidades, discontinuidades, rupturas, rupturas, diferencias entre las experiencias de formación vividas a lo largo de la vida y enfrentando los desafíos de comenzar a enseñar en el espacio escolar.

Por lo tanto, buscamos construir respuestas a tales preguntas: ¿se movilizan las experiencias de capacitación no formal e informal para abordar los desafíos de comenzar a enseñar? ¿Qué experiencias formativas serían esas? ¿Cómo las experiencias formativas incorporadas en la socialización primaria (familia, escuela) participan, informan y se convierten en referentes morales, afectivos y prácticos para el desempeño profesional de los docentes principiantes? ¿En qué medida las experiencias de socialización primaria juegan un papel en los procesos de exploración y estabilización en/de la profesión docente? ¿Cómo se articulan las experiencias formativas incorporadas a lo largo de la vida con las características del período de iniciación a la docencia?

2. ¿HISTORIAS DE VIDA, HISTORIAS DE FORMACIÓN?

Los estudios que abordan la tipología del conocimiento docente han llamado la atención sobre la necesidad de reconocer las dimensiones temporales del conocimiento profesional, es decir, qué parte del acervo de conocimientos de los docentes tiene su inscripción en la historia de vida de estos sujetos, que trasciende y va más allá de los conocimientos académicos universitarios y/o de los construidos a través del trabajo cotidiano en las escuelas. Para estos estudios, esta inscripción en el tiempo es particularmente importante para comprender la genealogía del conocimiento docente (Tardif E Raymond, 2000).

En este sentido, los estudios que se dedican a identificar, describir y problematizar las características del pensamiento docente y sus formas de deliberación en situaciones de acción han señalado la necesidad de mirar, de manera más analítica, los procesos de socialización no circunscritos a la formación y desempeño profesional. Esto se debe a que, en tales cursos de vida, ciertos marcadores afectivos serían incorporados a la formación docente, preservados bajo el modelo de preferencias, disposiciones y repulsiones, referenciados en tiempos, lugares y temas, actuando para indexar y fijar estas experiencias en la memoria. Las huellas de la socialización primaria del profesor y de la socialización escolar estarían, por tanto, fuertemente marcadas por referencias temporales. La temporalidad estructuraría, por tanto, la memorización de experiencias educativas destacables para la construcción del “yo” profesional (Tardif e Raymond, 2000).

Esta discusión se nutre de los aportes teóricos producidos en el campo de la sociología del conocimiento, especialmente por Berger y Luckman (1980), en el libro seminal titulado “La construcción social de la realidad”. Para estos autores, el proceso de socialización es ininterrumpido y puede subdividirse en dos momentos distintos e interdependientes: socialización primaria y socialización secundaria.

La socialización primaria, como su nombre indica, es la primera socialización que experimenta un individuo en la infancia, a través de la cual se convierte en miembro de la sociedad. En él se les imponen otras personas significativas (padres, hermanos, profesores) y se les presenta como realidad objetiva su definición de la situación de cada persona en el mundo. Aquí se constituyó el primer mundo del individuo, y su peculiar solidez puede explicarse por la inevitabilidad de la relación entre los individuos y estos otros significativos (familiares, profesores).

Como resultado, la socialización primaria implicaría más que un aprendizaje puramente cognitivo, sino que ocurre en circunstancias cargadas de un alto grado de emoción. Por lo tanto, el mundo internalizado en la socialización primaria quedaría más arraigado en la conciencia de aquellos mundos internalizados en la socialización secundaria.

A pesar de la fuerte carga emocional presente en la socialización primaria, la socialización nunca es completa ni termina nunca. En una sociedad marcada por la división social del trabajo y la distribución social del conocimiento, es necesario que se produzcan procesos de socialización secundaria. En ellos se internalizan los submundos institucionales o basados en instituciones. Requeriría, según Berger y Luckmann (1989), la adquisición de vocabularios específicos de funciones y la internalización de campos semánticos y conductas rutinarias en un área institucional. Los submundos institucionales internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades más o menos parciales, en comparación con el mundo básico adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también son realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos.

Habría, por tanto, una especie de superposición entre estos tipos de socialización, ya que la realidad no puede construirse a partir de la nada ni internalizarse desde un vacío experiencial. Esto representaría un problema, porque la realidad que ya ha sido internalizada tiende a permanecer. Cualesquiera que sean los contenidos a internalizar, es necesario que, en cierto modo, se superpongan con la realidad ya presente. Habría por tanto un problema de coherencia entre la internalización primaria y la internalización secundaria. Tal pasaje puede convertirse en una dificultad, según el caso. A veces, son necesarios graves shocks en el curso de la vida para desintegrar la realidad masiva internalizada en la socialización primaria. Por el contrario, haría falta mucho menos para destruir la realidad internalizada en la socialización secundaria (Berger E Luckmann, 1980).

Por tanto, el tiempo es, para Berger y Luckmann, una estructura intrínseca de la conciencia, es decir, es coercitiva. Una secuencia de experiencias de vida no se puede revertir fácilmente. No existe ninguna operación lógica que pueda devolverte al punto de partida y empezar todo de nuevo. La estructura temporal de la conciencia proporciona la historicidad que define la situación de una persona en su vida diaria en su conjunto y le permite atribuir, muchas veces *a posteriori*, un significado y una dirección a su propia trayectoria vital. Para ello, los profesores utilizarían referencias

espacio-temporales que consideran válidas para respaldar la legitimidad de las certezas experienciales que afirman (Tardif E Raymond, 2000).

En línea con estas reflexiones teóricas, una abundante literatura en el campo de la formación docente (Goodson, 1991; Nóvoa, 1991; Souza, 2006) ha señalado que mucho de lo que los docentes saben sobre la enseñanza, El papel del docente, el la función de la escuela, el rol del estudiante y la forma de enseñar proviene de su historia de vida, en particular, de su trayectoria de formación en la escuela básica. Sobre este punto, Goodson (1991) cuestiona los estudios que tienen un impacto directo y predominante en la práctica docente, considerándola el aspecto más expuesto y problemático del mundo de los docentes (es como si el docente fuera la práctica misma). Tal incidencia debería complementarse, al menos parcialmente, con una consideración más amplia de la vida del docente. Esto se debe a que los docentes, al discutir sus procesos de formación, mencionan constantemente hechos, temas, contextos, incidentes críticos directamente relacionados con su historia de vida, especialmente situaciones relacionadas con un contexto de origen más primario, es decir, fuera de los submundos profesionales.

Dada la relevancia afectiva, moral y ética de lo vivido en las historias de vida, es necesario, según el autor, comprender lo personal y lo biográfico si queremos comprender lo social y político. El desempeño de los docentes en el contexto escolar está directamente vinculado a sus experiencias. Esta perspectiva analítica debería tener una dimensión política porque, en contextos de crisis y deseo de cambio en la educación, sería prudente tomar como referencia el potencial del docente como agente de cambio positivo. Es necesario resaltar tu biografía personal: las misiones y compromisos personales que subyacen en tu sentido de vocación y celo por tu profesión.

Aún sobre la importancia de las historias de vida en el proceso de formación docente, Nóvoa (2000) recuerda que el proceso de construcción de identidad de los docentes tiene como uno de sus pilares la apropiación de los significados de su historia personal y profesional. Esto implica también el ejercicio de la autonomía y se hace en el tiempo, en decisiones que se toman diariamente, que, para nosotros los docentes, cruzan nuestra forma de ser con nuestra forma de enseñar, además de revelar todo ello. Para el autor, necesitamos operar con una nueva epistemología de la formación que sitúe el desarrollo personal y profesional de los docentes a lo largo de los diferentes momentos de la vida. Es por ello que, desde hace algunas décadas, se acepta que la calidad del trabajo de un docente está fuertemente relacionada con el desarrollo del “docente total”. A este conocimiento contribuyen significativamente sus conocimientos, sus creencias, sus habilidades, así como quién es, sus propósitos, su biografía y experiencias de vida, así como los diferentes contextos en los que se inserta (Hargreaves, 1992).

Esta idea del “maestro total” reconoce la centralidad de los procesos de autoeducación que llevan a cabo los sujetos adultos. La conciencia del sujeto del poder de formación, que evoluciona permanentemente durante un largo período de

tiempo (Pineau; Breton, 2021), es concomitante con la temporalidad de la vida. Aquí el docente es visto como un adulto en formación, con una historia de vida y una experiencia con múltiples dimensiones, particularmente en el ámbito profesional; Así, más importante que pensar en la formación de este maestro adulto es “reflexionar sobre la forma en que él mismo se forma, es decir, la manera en que se apropia de su herencia experiencial a través de una dinámica de comprensión retrospectiva” (Nóvoa, 1991, p. 128).

Desde esta perspectiva, la vida en general cobra evidencia e importancia como un campo abierto de posibilidades para la formación formal, no formal e informal.¹ Con ello se reconoce el papel central de la historia de vida adulta. La centralidad de la historia de vida en la educación de adultos proviene del hecho de que los adultos no pueden retirarse de la vida para aprender (Fernández, 2006), porque el proceso de formación es intrínseco y concomitante a la vida. Esto se debe al hecho de que “nadie se educa y se forma primero y luego finalmente vive, participa en el mundo social y se afirma como ciudadano activo en un contexto democrático”. (Lima, 2020, pág. 203).

La globalidad y continuidad del proceso de formación, así como la centralidad del sujeto en esta dinámica, ganan consistencia a partir de la línea de investigación en torno a las historias de vida (Dominicé, 1990). El uso de un enfoque biográfico en la formación-investigación permitió comprender la diversidad y complejidad de las dinámicas del desarrollo adulto. El adulto en formación es portador de una historia de vida y de una experiencia; Por eso, más importante que formar a los adultos es acompañarlos en la reflexión sobre la forma en que ellos mismos se forman (Nóvoa, 1991).

Los principios anteriormente expuestos demuestran la importancia de la formación experiencial en el proceso de desarrollo humano, en una línea antropológica. La formación experiencial resulta del trabajo del sujeto sobre sí mismo, en interacción con los demás y el entorno que lo rodea, cuando se enfrenta a acontecimientos que generan problemas y desafíos que requieren cambios en los esquemas de pensamiento y acción (Josso, 1991). La formación experiencial se da en todos los momentos y espacios de la vida (familia, trabajo, ocio y escuela); está interconectado con el patrimonio de experiencias; permite el desarrollo de conocimientos, conocimientos y habilidades en los ámbitos instrumental, relacional y emocional; e interfiere con la identidad y las dimensiones existenciales. Cuando hablamos de formación experiencial, el supuesto subyacente es que aprendemos a través de la experiencia (Cavaco, 2009). En opinión de Pineau (1989), la formación experiencial es una formación a través del contacto directo, pero reflejado. Por contacto directo, porque no hay mediación de formadores, programas, libros, palabras. La

1 Para Trilla-Bernet *et al* (2003), la educación formal está asociada a la educación regular; la no formal, a todos los procesos educativos estructurados e intencionados que se dan fuera de la escuela; e informal, aprendizaje realizado en diferentes contextos de socialización (familia, amigos, comunidad).

formación experiencial, desde la perspectiva de Roelens (1991), es el descubrimiento progresivo por parte de un sujeto (individual o colectivo) de su capacidad para pensar y producir realidad a partir de cada experiencia, capitalizando, de manera única, el potencial heurístico de las situaciones. en el que está inscrita tu identidad.

El campo de investigación sobre las historias de vida de los docentes de EF ha reforzado tales notas y reflexiones. Las investigaciones en este ámbito revelan que las experiencias deportivas en la infancia y la adolescencia (fuera y dentro de la escuela) son decisivas para la elección de una profesión (Santos et al ., 2009; Almeida e Fenstenseifer, 2007). Más que eso, las experiencias sociocorpóreas construidas en la trayectoria individual de relación con las prácticas corporales impactan la forma en que tales sujetos actúan didácticamente en el aula, cómo se relacionan con los saberes académicos del área, así como en la construcción de representaciones. sobre el ámbito, el desempeño profesional y el rol del docente de Educación Física (Figueiredo, 2008; Almeida 2009).

3. CICLOS DE DESARROLLO PROFESIONAL E INICIACIÓN A LA DOCENCIA

La literatura en el campo de la formación docente ha señalado que el proceso de formación docente tendría como referencia la existencia de marcadores temporales (ciclos, fases), que, a su manera, contribuyen de manera diferente al desarrollo profesional docente. En opinión de Feiman-Nemser (1984), dichos ciclos serían cuatro: preformación, formación inicial, inducción y formación en servicio. Flores y Day (2006) refuerzan la tesis de que también existen tres fenómenos de marcado que influyen fuertemente en el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de la identidad profesional docente, a saber: la influencia previa a la experiencia de formación profesional, la formación inicial grado académico/profesional (licenciatura) y ejercicio profesional en contextos docentes.

En este debate teórico sobre los ciclos o fases del desarrollo profesional docente, se puede observar que, en cierto punto, existe cierto consenso en que las experiencias formativas previas a la formación académica inicial y la iniciación a la docencia son dos momentos singulares en la trayectoria de formación docente, y que, como tal, podría influir en el tipo de relación que se establezca con el trabajo, así como en el proceso de formación continua.

En lo que respecta a la fase de iniciación a la docencia, existe una vasta literatura que ha descrito y analizado los aspectos que delimitan las singularidades de este período de la carrera docente. En general, ingresar a la profesión ha sido retratado como algo traumático. El encuentro con la realidad profesional suele ser narrado en la literatura en términos duros, como una crisis con la profesión, como una especie de “bautismo de fuego” (Kelchetermans E Ballet, 2002). El comienzo de una carrera también se conoce como “shock de realidad” y “shock de transición” (Veenman, 1984;

Huberman, 1992). Dichos términos se utilizan para referirse a la situación que viven muchos docentes en los primeros años de docencia y que corresponde a los siguientes impactos sufridos: experiencia de contacto inicial con el entorno socioprofesional y ruptura de la imagen ideal de la enseñanza; colapso de las ideas misioneras forjadas durante la formación docente, debido a la dura realidad de tener que lidiar con desafíos surgidos de la vida cotidiana en el aula; la relación con los padres, con los pares, con la diversidad de los estudiantes y sus dificultades de aprendizaje; y la falta de recursos y apoyo de la comunidad escolar. En algunos casos, este período traumático dura más o menos tiempo; Esto dependerá de la asimilación y comprensión de la compleja realidad que tiene que afrontar el docente (Veenman , 1984).

Por otro lado, el ingreso a la carrera también se describe como un período de intenso aprendizaje profesional, dada la urgencia de las demandas laborales, las innumerables y diversas actividades inherentes a la función docente (docencia, planificación, administración) y la gran autonomía de trabajo. en el aula, lo que muchas veces convierte al docente en la única persona en el contexto de acción. En este ambiente de urgencia e incertidumbre, los descubrimientos de la profesión pueden ser innumerables y plurales: la identificación de estudiantes reales; conocimiento de la burocracia escolar; control del tiempo (subjetivo y objetivo); estrategias de supervisión del aula; el hecho de tratar contenidos didácticos que nunca antes se habían enseñado o conocido; la necesidad de mantener la disciplina de los estudiantes, de involucrarlos en las acciones de enseñanza y aprendizaje; asegurar el equilibrio emocional ante las tensiones que surgen de la interacción entre los actores escolares; de articular la vida profesional y la vida privada, entre otros aprendizajes propios del proceso de descubrimiento de la profesión.

La iniciación a la profesión docente, por tanto, podría considerarse un momento crucial en la vida de un docente. Tales momentos están vinculados a situaciones de conflicto y/o cambios de estatus social, y/o a relaciones humanas particularmente intensas, y/o al acceso a conocimientos socioculturales inusuales (familiares, profesionales, políticos, económicos). En momentos cruciales, los sujetos se enfrentan a sí mismos. La discontinuidad impone transformaciones más o menos profundas y amplias a los sujetos y surgen pérdidas y ganancias (Josso, 1987). En el caso de los docentes principiantes, se trata de la difícil y compleja experiencia de transición entre la vida de estudiante y la vida de ser, pensar y actuar como docente. Al ser estos docentes en su mayoría jóvenes en edad cronológica, este proceso de transición implica riesgos, dudas e inseguridades, propias del paso a la vida adulta.

Sobre un punto específico, la literatura sobre el tema ha expresado un cierto consenso: el carácter a menudo traumático de la experiencia de ingreso a la profesión y/o del aprendizaje profesional múltiple, posible con el inicio de la carrera docente, hace que la iniciación a la docencia sea convertirse en un período único en la trayectoria docente y potencialmente decisivo en la construcción de la historia profesional docente, actuando de manera que influye en el tipo de relación que se

establecerá con el trabajo, ya sea en el presente o en el futuro. Por tanto, no habría ningún salto desde la formación académica inicial a la plena madurez profesional. La iniciación a la docencia sería, por tanto, un período entre-dos, entre la formación y la profesión, que marca decisivamente el modo en que nos convertimos en docentes (Nóvoa , 2022).

Cuando consideramos las experiencias formativas incorporadas en el curso de las historias de vida como parte importante del proceso de constitución de la personalidad y de la profesionalidad docente, corremos el riesgo de inferir que los docentes principiantes utilizan sus biografías para enfrentar los dilemas profesionales que plantea la iniciación a la docencia. En esta línea, nos preguntamos: desde la perspectiva de los profesores principiantes de EF, ¿qué experiencias formativas incorporadas a lo largo de la vida serían movilizadas para enfrentar los dilemas y desafíos del inicio de su carrera? ¿En qué nivel la enseñanza en EF constituye una experiencia de coherencia y/o discontinuidad en relación con los procesos de socialización primaria?

4. METODOLOGÍA

4.1. Método

Este estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa, ya que pretende comprender en profundidad los sentidos y significados construidos por profesores principiantes de Educación Física sobre los contenidos, valor y alcance existencial/profesional de las experiencias formativas incorporadas a lo largo de la vida. No estábamos interesados en verdades absolutas, tipos ideales de experiencias formativas, generalizaciones abstractas o comparaciones estadísticas. Las percepciones y significados construidos por los sujetos se expresan con mayor fuerza en la palabra, signo capaz de representar de manera más poderosa las sombras, el caos, la belleza, la incompletitud, la complejidad y la dialéctica de la subjetividad humana.

De esta manera, pretendemos comprender el complejo mundo de la experiencia humana: cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social y cómo estos se integran en la cultura, el lenguaje y las acciones de los actores sociales. Todo ello, con el objetivo de obtener imágenes multifacéticas del fenómeno social estudiado, tal como se manifiesta en diferentes situaciones y contextos sociales (SCHWANDT, 1994).

4.2. Instrumentos de recolección de datos

Esta investigación utilizó un solo instrumento de investigación: la entrevista narrativa. Se trata de una entrevista que se caracteriza, según Souza (2008), como

una de las entradas del trabajo biográfico, que se inscribe en la subjetividad y se involucra con las dimensiones espacio-temporales de los sujetos cuando narran sus experiencias, en los dominios de educación y de formación. Como técnica única para realizar/construir una entrevista, la entrevista narrativa destaca por ser menos directiva, en comparación con otros tipos de entrevistas existentes (estructuradas, semiestructuradas), con el fin de permitir al interlocutor mayor libertad para elegir hechos, interpretaciones y el hilo conductor de su narrativa.

Jovchelovitch y Bauer (2010) sostienen que existe una estructura en la narrativa, a la que llaman “paradoja de la narración”, que se materializa en las exigencias de las reglas implícitas que permiten contar historias. Por lo tanto, es necesario establecer la entrevista narrativa como técnica de entrevista, con reglas claras, por ejemplo: cómo activar el esquema narrativo; cómo animar a los entrevistados a narrar; y, después de iniciar la narrativa, mantener la narración, siguiendo la movilización del esquema autogenerador.

En diálogo con estas indicaciones metodológicas, organizamos un guión de entrevista compuesto por sólo dos preguntas: la primera, que llamamos “pregunta desencadenante” de la narrativa. Este tema inductivo animó a los sujetos a narrar libremente las experiencias formativas más significativas, vividas en diferentes contextos y momentos de la vida (familiar, escolar, deportiva, cultural, religiosa, universitaria, política), y que, según ellos, eran fundamentales para su formación y desempeño profesional. La segunda pregunta animó a los docentes a reflexionar sobre la transferibilidad de las experiencias formativas, incorporadas a lo largo de la vida, a la hora de afrontar los desafíos de empezar a enseñar. Las preguntas restantes fueron formuladas improvisadamente (preguntas inmanentes) durante el transcurso de las narrativas, con el fin de pedir a los docentes que profundizaran en detalles descriptivos/reflexivos de partes específicas de sus informes, partes que entendíamos dignas de complementación y clarificación. Sólo se realizó una entrevista a cada uno de los sujetos de investigación. Debido a la pandemia de Covid-19, todas las entrevistas se realizaron de forma remota.

4.3. Temas de investigación

Los sujetos de nuestra investigación son 12 docentes de Educación Física (7 mujeres y 5 hombres), graduados por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Todos los sujetos de la investigación tenían, como máximo, tres años de experiencia profesional en la escuela, es decir, todos aún eran principiantes en su carrera docente.²El objetivo de elegir docentes de una sola universidad fue tratar de

2 La definición de un marcador temporal para el ciclo de iniciación a la docencia es un tema controvertido en la literatura sobre el tema. Autores de este campo de estudios han señalado que este período de la carrera docente puede durar de cero a siete años (Tardif E Raymond, 2000; Feiman-Nemser & Remillard, 1995). Otros investigadores sugieren que la iniciación a la docencia sería más

establecer relaciones más creíbles entre los flujos formativos propios de la época y los contextos de socialización académica inicial preprofesional y de iniciación a la docencia.

5. ALGUNOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los 12 docentes, cuando se les pidió que eligieran, en su historia de vida, experiencias formativas que entendieran significativas para su desempeño y formación profesional, casi siempre optaron por construir su narrativa a través de una lógica cronológica, desde la infancia hasta la edad adulta. Se reportaron diversas experiencias de formación que hacen referencia a la infancia y juventud, contexto familiar, trayectoria escolar/universitaria, experiencia religiosa, involucramiento en proyectos culturales y participación política (movimiento estudiantil, partidos políticos). En este artículo resaltaremos uno de los aspectos resaltados por los docentes participantes en la investigación: la pertenencia a la clase popular, su trayectoria como estudiante en escuelas públicas y las relaciones entre las experiencias formativas incorporadas en este contexto y su iniciación a la docencia.

La experiencia narrada por los docentes expresa, inicialmente, el papel central que ciertos sujetos (padres, madres, hermanos, profesores, maridos) tuvieron, ya sea para la interiorización de determinadas creencias y valores, ya sea para el mantenimiento de una necesaria alta autoestima. Parafraseando a Berger y Luckmann (1980), tales sujetos configurarían un tipo de otros significativos, actores fundamentales para la definición de la realidad objetiva. Cualesquiera que sean, la internalización se produce cuando existe una fuerte identificación con sujetos importantes. Es decir, los sujetos incorporan los roles y actitudes de otros significativos, internalizándolos, haciéndose suyos. En la narración a continuación, una de las profesoras, al hablar de su identificación con un entrenador de voleibol, cuando aún era adolescente, señala algunos de los aprendizajes incorporados y cómo estos están presentes y necesarios en el contexto de la inserción profesional. Vamos a ver:

Durante mi vida de voleibol, cuando jugaba voleibol, tuve a Shirley y ella fue fenomenal en mi vida, porque mi madre no me aceptó jugar voleibol, porque en realidad yo quería ser jugadora de este deporte y ella no lo aceptó. de cualquier forma. Pensé que esto estaba mal debido a su religión; Ella dijo que ganaría dinero por el juego. Y Shirley era alguien que siempre venía a la casa, hablaba con mi mamá, le explicaba que no era así y entonces gracias a ella pude hacerlo, porque si solo hubiera dependido de mis padres, yo No habría podido jugar voleibol. Entonces ella fue muy importante en mi vida. Sí,

corta, es decir, de cero a tres años de inserción profesional (Huberman, 1992; Cochran-Smith, 2012). A pesar de reconocer la dificultad de determinar plazos durante el curso de iniciación a la docencia, en este estudio se decidió por un período de tres años de inserción profesional. Esto se debe a que entendemos que en este período de tiempo las dimensiones del shock de realidad se manifestarían con mayor intensidad que en años posteriores.

ella era la coordinadora de voleibol, era increíble, porque iba a las casas de los chicos, recogía a todos los chicos para jugar y conocer el proyecto y muchos se quedaban. Ella es quien hace este movimiento y si no fuera por ella no creo que existiera el programa, porque ella tiene esta iniciativa. Ella es miembro de la comunidad que tiene esta iniciativa para acercarte al deporte. Ella fue una persona muy importante en mi carrera. [...] Primero, porque ella (Shirley) fue una persona que siempre me apoyó y también trató de darnos perspectivas, incluso si fue en este ambiente deportivo. Probé en Cruzeiro. Ella se aseguró de que tuviéramos estas posibilidades. Por eso ella fue muy importante, nos habló también; Además de esto de la perspectiva, ella era psicóloga para nosotros, porque hablaba de muchos problemas y hablaba mucho. Nos llevó a su casa para hacer esas celebraciones de fin de año. Fue realmente genial y estoy tratando de encontrar una palabra aquí para explicar su papel en un sentido social. Ella es una inspiración por el trabajo que realiza en la comunidad. Inspiración de determinación, desde la cual podemos tener una perspectiva. Más o menos eso (Maestro 1).

Estas correlaciones indicadas por el Prof. 1, al intentar justificar la importancia que tuvo la profesora de voleibol en su vida, sugieren que valores relacionados con la determinación y ampliación de perspectivas de vida formarían un camino de continuidad entre la socialización primaria y la socialización secundaria. En este caso narrado surgen situaciones de aprendizaje que involucrarían más que conocimiento cognitivo (Berger y Luckmann, 1980). Este aprendizaje conlleva un alto nivel de emoción, lo que explica en parte la fuerte identificación con los valores propagados por el formador.

Es bueno señalar que la construcción de la narrativa del Prof. 1 y su identificación con los valores transmitidos por “Shirley” concierne a un mundo determinado y sólo puede ser apropiado subjetivamente junto con ese mundo. En otras palabras, todas las identificaciones tienen lugar dentro de un horizonte que implica un mundo social específico (Berger y Luckmann, 1980). La identificación con una pareja –“Shirley”– está relacionada umbilicalmente con los orígenes sociales de Profa. 1, proveniente de una clase social con severas restricciones socioeconómicas, residente de un barrio popular (con rastros de aglomeración subnormal) en la ciudad de Belo Horizonte. Este origen impuso ciertas prohibiciones a proyectos de vida distintos a los de continuar la trayectoria de inserción laboral y cultural de los padres y familiares cercanos.

Al mismo tiempo, participar en un proyecto de enseñanza de voleibol en el barrio donde vivía le brindó una posibilidad concreta de vislumbrar la ampliación de horizontes culturales y profesionales. La idea de superación y determinación como inspiración para la enseñanza parece conectarse con aspectos de recuperación/mantenimiento de la autoestima en contextos de vulnerabilidad social, el apoyo y la solidaridad en comunidades de referencia, la cultura del cuidado, la posibilidad de descubrir otros mundos (culturales) y la incorporación de diversas habilidades (corporales, relacionales). Estas experiencias formativas pueden transferirse a situaciones laborales en la escuela, indicando así una cierta coherencia entre la

internalización de realidades primitivas (socialización primaria) y la lucha por la supervivencia en los submundos profesionales dispuestos al inicio de una carrera. En el informe a continuación, el Prof. 1 indica aspectos de la ubicación de un mundo en particular, así como el papel que jugó el proyecto de enseñanza del voleibol en su formación como docente:

Vengo de una comunidad pobre y ahora vivo en Betim, pero toda mi vida viví, durante muchos años, en Morro das Pedras y casi no tuve oportunidades de deporte ni de ocio. Entonces este proyecto fue muy impactante, entonces fue una oportunidad única de tener un grupo y practicar algo, por ejemplo, en un deporte, voleibol. Entonces creo que eso marcó una gran diferencia en ese sentido; Tenía muchas ganas de trabajar algún día y también brindar a otras personas la misma realidad y oportunidad. Esto de la adolescencia es que tienes un grupo en el que encajas, donde eres bienvenido y donde discutes temas importantes. En este grupo de voleibol conviví con gente de diferentes regiones de BH, había mucha gente de Morro das Pedras, pero venía gente de otras regiones de BH. Con esta convivencia comencé a darme cuenta de que el mundo no era sólo lo que era Morro das Pedras. Que había un mundo demasiado grande para ser descubierto; Entonces en ese sentido, amplié un poco en relación a mi visión cultural y del mundo. Conocí a otras personas de otras regiones e incluso en ese momento comencé a crear este deseo de ir a la universidad, algo que no era muy común que sucediera en esa época. Fue allí que comencé a tener este deseo, porque comencé a relacionarme con varias personas que eran diferentes a mis amigos, de diferentes condiciones sociales, aunque eran muy similares, pero eran personas que tenían condiciones sociales un poco mejores y que jugaban. con nosotros ... En fin, ampliado, ¿entiendes? Mi idea del mundo. Cuando me pongo a pensar, fueron estos lugares, estas personas las que me marcaron en mi formación, y esta formación también contribuyó mucho a mi iniciación (Maestro 1).

Otro hecho que surgió en nuestros análisis fue la percepción por parte de los docentes (especialmente los de las clases populares) de que su origen de clase (popular) no estaría asociado con déficits que, en teoría, podrían crear dificultades en el proceso de enseñanza. supervivencia en la profesión. Por el contrario, tal pertenencia de clase produciría una supuesta autoridad resultante de la acumulación de conocimiento experiencial resultante de una inmersión prolongada en la cultura de la clase popular. Esto constituiría un tipo de socialización anticipatoria en las escuelas y barrios periféricos, vivida en las franjas temporales de la niñez y la juventud. Este núcleo identitario conformaría un tipo de autoridad moral que los fortalecería en las luchas por el poder y el reconocimiento social dentro de las instituciones escolares, especialmente en las relaciones con estudiantes de clase popular. En un contexto de debilitamiento del *estatus* de la profesión docente, que parece haber perdido la ilusión sobre los fundamentos tradicionales de su labor,³ ser docente de clase popular reconfiguraría parte del *estatus* perdido.

3 Tardif y Lessard (2005) señalan que la religión, la cultura escolar, los programas oficiales, la autoridad en todos los asuntos, las normas oficiales, los ideales sociales, los sindicatos, los valores

Aliado a estas percepciones, los docentes expresan en sus narrativas que su origen de clase (popular) potenciaría un compromiso ético-político con estudiantes del mismo origen social. Tal compromiso vendría de una especie de deber de memoria con la propia trayectoria de vida y con los estudiantes de clase popular que viven o viven en similares condiciones de precariedad social y cultural. Este compromiso se convertiría, por tanto, en una especie de colchón ético que amortiguaría los sentimientos de desesperanza profesional y de desinversión pedagógica resultantes del shock de la realidad. Esta percepción se puede ver en los extractos siguientes:

Creo que en ese sentido fue totalmente positivo en relación a la inserción. Hablo de inserción, ya que vengo del mismo lugar de donde vienen los chicos, entonces puedo hablar su idioma. Por ejemplo, muchos profesores llegan a la escuela y tienen miedo del niño que está allí, que podría ser un traficante de drogas. Ya no tengo esta dificultad porque ya hablo con ellos: si es narcotraficante, si tiene amigos que son narcotraficantes, si conoce a narcotraficantes. Así que aquí nuestra conversación es entre tú y yo. En mi primer día de colegio, un chico de 18 años, ya con un anillo así, queriendo hacer Educación Física... le dije: no puedes. No, no lo harás; 'yo voy'; No, no puedes; 'yo voy'; siéntate ahí... Se fue a la cancha, entonces paré la clase, y vino el muchacho, me dijo esa palabrota absurda y me puse nerviosa; pero, por un lado, creo que les cuesta respetar a cualquier profesor más joven, nuevo en la escuela, pero, por otro lado, ya digo que yo también soy de São Bené y que se dice que soy estúpido, no funcionará. Entonces, en ese sentido, creo que lo tuve fácil (Profesor 4).

Pero me identifico más con la gente de Venda Nova. Creo que por eso no tengo estos prejuicios; en mi turno nocturno tengo alumnos de la comunidad Francisco Mariano, que es de Contagem. Llegan los chicos, y ves que hay una profesora nueva que está sudando frío; No siento ningún miedo; Para mí es normal que lleve gorra, cadena de oro y llegue con un altavoz escuchando *funk*. Estoy acostumbrado a eso allí gracias a Venda Nova; Por eso la escuela no me sorprende, como sí les ocurre a otros profesores. Dios mío, les tienen mucho miedo a este tipo de estudiantes. No tengo ningún problema con eso. Entonces, en cuanto al tema de la marginación allí, me siento un poco más acorralado. Si necesito, por ejemplo, ir a un colegio privado, me pongo un poco más tenso, me identifico más con este público porque toda mi vida estudié en un colegio público, en una universidad pública (Maestro 5).

Como estudiante de una escuela pública, vi lo que funcionó y lo que no. Y como docente también puedo hacer las cosas de manera diferente, tomar cosas y mejorarlas, aportar algo positivo al barrio donde nací. Por ejemplo, los chicos de aquí en la calle de atrás jugaban al fútbol; Hice prácticas, los llamé y hoy me tienen como referencia,

establecidos, todo lo que representaba un papel bien definido parece estar en declive. Es en este contexto de inestabilidad institucional que los docentes, sin sus lugares de trabajo diarios, luchan por dar significado a quiénes son y a lo que hacen.

vienen y hablan conmigo. Entonces, para mí es algo importante, el empoderamiento (Profesor 6).

Las narrativas expresadas en los extractos anteriores pueden tomarse como lugares de memoria. Tales narrativas intentan problematizar las acciones de los sujetos en el tejido de las relaciones y cómo se ven afectadas por las posiciones sociales y los lugares ocupados por los sujetos. Los discursos revelan relaciones de fuerzas que producen efectos y provocan impactos en los sujetos y las posibilidades de actuar, insertos y activos en esta trama. La pertenencia de clase parece adquirir el estatus de acontecimiento, es decir, algo que va más allá de la insignificancia de una rutina inscrita en las prácticas socioculturales cotidianas (Smolka, 2001).⁴ En estos dramas individuales, las experiencias adquiridas en la vida cotidiana de los barrios populares y en las escuelas públicas son tomadas como algo valioso y dotado de significado en la lucha por la supervivencia en el contexto de la enseñanza profesional.

Al mismo tiempo, los sujetos participantes en la investigación llaman la atención sobre otro aspecto de sus historias no menos importante: por ser profesores de clases populares, la lucha por ganar un lugar en una universidad pública estuvo marcada por innumerables sacrificios y situaciones que generaron sufrimiento físico y psíquico. En el largo reportaje que aparece a continuación, una de las participantes de la investigación narra su lucha por su sueño de ser estudiante de una universidad pública de calidad (Universidad Federal de Minas Gerais - UFMG).⁵

Nací en Montes Claros, en el norte de Minas Gerais y cuando tenía dos años me mudé a Belo Horizonte, en este caso en la ciudad metropolitana de Ribeirão das Neves, vivo aquí desde hace 28 años. Mis padres son mayores, porque mi madre me tuvo cuando tenía 40 años. Pasé mi infancia en la escuela, siempre estudié en escuelas públicas. Al poco tiempo fui a una escuela municipal donde estudié hasta el 7º grado, y luego fui a una institución filantrópica, que es la Cidade dos Meninos, que está aquí en Ribeirão das Neves y estudié hasta la secundaria. Digo que fue un punto de inflexión para todo, porque era una institución que me permitía realizar cursos profesionales, era un ambiente que fomentaba el crecimiento y, siempre pensando en el futuro, siempre íbamos a las ferias de carrera de la UFMG. Porque hasta entonces todo era muy lejano, porque era un ambiente donde no se hablaba de educación superior y yo soy el primero en mi círculo familiar que asiste a un curso de educación superior en una institución pública. En mi vida adulta estuve trabajando y tomando cursos porque la primera vez que lo intenté, me gradué en 2008, luego hice el examen de ingreso a la UFMG. Luego pasaste por la segunda etapa y pasé el examen de física, ni siquiera pasé de esa etapa, soy un

4 “Para que haya memoria, el acontecimiento debe salir de su insignificancia, adquirir valor” (Achar, 1999 apud Smolka, 2011, p.141)

5 Esta Universidad es considerada una de las tres mejores universidades de Brasil, entre instituciones públicas y privadas.

fanático de los números. Al año siguiente comencé a trabajar, era un joven aprendiz en una institución, en el Hospital Boas Novas, que está en mi región. Empecé a ahorrar dinero y a pagar el curso, pagando un curso privado. En el 2009 me perdí la prueba de Enem, me preparé todo el año, llovió mucho, fue un año que tuvo varios reportes y tal. Llovía mucho, un árbol cayó en Neves y cerró el paso, no pude hacer la prueba, lloré mucho. Pero luego me superé a mí mismo. En 2010 no hice el curso, hice el intensivo, estudié en casa, aprobé el Enem y ya tenía la primera etapa y la segunda etapa siendo exámenes abiertos en la UFMG. Prueba de física del primer día, prueba de química, biología, lengua y literatura portuguesa, primer día. Segundo día, biología, al tercer día llovió. Entonces no llegué a la UFMG. Dije, me voy a rendir. Con mi puntaje ENEM, como había logrado pasar a la segunda etapa, logré conseguir algunas becas privadas. Pero dije, no, quiero hacer educación física en la UFMG. Yo quiero hacerlo allí, y no fui a inscribirme por el ProUni en otras instituciones como la UniBH, también en la PUC ⁶, porque era un cincuenta por ciento de beca, sabía que no iba a poder pagar el cincuenta por ciento del curso. Y no siempre quise hacer financiación. Y luego dije, no, lo intentaré una vez más. En el 2011 volví a tomar el curso, solo un curso extensivo, no hice un curso intensivo, solo estudié para la primera etapa, si apruebo nuevamente solo estudiaré para la segunda, en un curso dirigido solo a la segunda prueba de escenario. Aprobé, luego en la segunda etapa estudié, funcionó, no llegué tarde, me levanté temprano, funcionó, no llovió. Y luego me uní a la primera promoción de 2012/1. Creo que esta trayectoria de vida influyó en mi estancia en la universidad, en las dificultades que encontramos para ingresar a la universidad. ¿Dónde cree usted que es un ambiente totalmente democrático, que muchas veces no lo es, muchas veces un ambiente lleno de prejuicios, ya sea por clase social, chistes como: es verdad que Ribeirão das Trevas lo es? Cosas así pasan, y luego termina aquí, realmente son cuestiones financieras, hay muchas veces que no podrías juntarte con la gente para hacer algún trabajo en la casa de alguien, porque tienes que trabajar los fines de semana para sustentarte. en la Universidad. Cosas así, y también en la formación política, en los debates durante mi formación, y cosas que abrí la caja y nunca había pensado, cuestiones políticas, y hoy entiendo la estructura de la sociedad en su conjunto, por qué pasan estas cuestiones sociales. . Cosas que pasan muchas veces, tanta desigualdad, quién debería estar en la Universidad y quién no, quién realmente debería estar tomando en consideración el tema económico de ser una Universidad abierta a todos y muchas veces hay gente de una clase social mucho más alta. Y entonces entendemos que también tiene relación con la educación básica, que tuvieron, en escuelas con referentes, y entonces muchas veces encontramos gente de clases sociales bajas, de escuelas públicas, muchas veces no llegan a la universidad porque abandonan, sí. No tiene apoyo familiar y la familia no cree que esto sea importante. Creo que todavía hay mucho que mejorar, ¿sabes? Y luego, sobre todo, en el curso de educación física, que suele ser muy elitista, así. Lo sabemos y tenemos que cerrar los ojos. Los llevan a un grupo, y se olvidan que también hay otros grupos, otras realidades y demás, y ya está, creo que ya está (Profesor 7).

6 La PUC y la UNIBH son universidades privadas.

Al narrar su trayectoria ascendente, la Prof. 7 recuerda que su pertenencia a la clase popular y las condiciones de vida y de existencia más precarias (vivir en un barrio alejado de los centros de decisión política y cultural de la ciudad, las duras condiciones económicas, la precariedad de la educación escolar ofrecida a los sectores más pobres de la población, la precariedad de las experiencias culturales, el escaso capital cultural de las familias) violan principios básicos de equidad social. La suya expresa la perspectiva de las víctimas, de quienes no tienen el privilegio de ser “herederos”, que son sometidos subordinadamente a procesos de fabricación de una verdadera “aristocracia social” que oscurece la dimensión formal del principio de igualdad de oportunidades. Para muchos jóvenes de las clases bajas de Brasil, tal fabricación podría casi representar una eliminación de las bancas universitarias (Bourdieu, 2014).

Cuando se le preguntó sobre la importancia de estas experiencias de vida para los procesos de inserción profesional en la docencia de EF, el Prof. 7 reporta que tal experiencia generaría procesos de enseñanza de la resiliencia.

Así que no me rindo muy fácilmente. Voy a hacer y recordar todo lo que pasó, porque hasta donde he llegado, y mirar hacia atrás y decir: no, me voy a rendir por tantas cosas que ya pasaron. Y luego cada vez que alguien me decía que no era posible, lo intenté, y estoy seguro que fue un período en el que crecí mucho como profesional. Como no veo cómo puedo dejar la enseñanza, todavía tengo muchas ganas de trabajar en educación física escolar. Aún no he conseguido trabajo, dado el momento que estamos viviendo. En todas las competencias que hice, he pagado la inscripción para las competencias. Y luego, cada vez que eso pasó dije, no puedo rendirme, no será esta escuela, pero en cualquier otra escuela en la que esté, siempre habrá estos dilemas y no será solo con los pedagogos. , tal vez tendré que debatir con mis compañeros de profesión de la misma área, de otras áreas, y no puedo rendirme (Maestro 7).

La literatura define que la resiliencia docente sería la capacidad, mayor o menor, de los docentes de regresar a su estado original después de un período muy fuerte de tensión y, si no al estado original, a un estado de reelaboración de sí mismos. El concepto de resiliencia reemplaza o da una nueva comprensión al antiguo concepto de invulnerabilidad. Se admitió que las personas pueden desarrollar cierta invulnerabilidad. Pero esta palabra –invulnerabilidad– siempre ha resultado algo incómoda, ya que es esencialmente la capacidad de no sufrirla cuando te golpean. En el concepto de resiliencia, por el contrario, se admite la posibilidad de ser afectado y sufrir esto, sin embargo, se afirma la capacidad de sufrir tensión y soportarla –lo que significa desarrollar formas de afrontarla–. Es importante enfatizar que resiliencia no significa, como la capacidad de regresar al estado original, un regreso ileso. Es muy difícil aceptar que has regresado a tu estado original, porque no puedes volver a ser como eras antes. La tensión existía. Dejó marcas y el hecho de que haya sido superado no quiere decir que la persona ya se haya reelaborado (Timm, Mosquera, Stobäus , 2008). En el caso del Profr. 7, a pesar de expresar arrepentimiento por

los sacrificios extremos que tuvo que hacer para llegar a la educación superior y situaciones de humillación por su estatus de clase, es más o menos evidente que logró continuar con su rumbo de vida. Más que eso, parece haber un deber de recordar su propia trayectoria, que proporcionó un combustible adicional para continuar la lucha por la inserción profesional en la enseñanza de la educación física.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Los hallazgos de nuestra investigación mostraron que las experiencias de formación incorporadas en el curso de las historias de vida pueden constituir disposiciones sociales que pueden ser movilizadas en contextos de transición vital, como en el caso del inicio de una carrera docente. Las disposiciones sociales, es decir, las propensiones a actuar, sentir, creer o pensar (Lahire, 2004), incorporadas a lo largo de la vida pueden crear condiciones favorables para el proceso de socialización profesional al inicio de la carrera docente.

En el caso de nuestros sujetos de investigación, se destacan aspectos que indican un flujo experiencial que involucra cierta coherencia entre el proceso de socialización primaria y el proceso de socialización secundaria. Entre las coherencias entre estas dos dimensiones de la socialización, los docentes destacan el conocimiento sobre los estudiantes (sus lenguas, su forma de ser y de comportarse) y el dominio de determinadas habilidades que favorecen una relación más íntima (corporal) con los contenidos docentes, lo que, en ambos casos, hace que el desafío de enseñar algo más seguro, predecible y menos traumático. Se reconoce así el peso de la formación experiencial que se da en todos los momentos y espacios de la vida (familia, trabajo, ocio y escuela). Este patrimonio de experiencias permite el desarrollo de conocimientos, saberes y habilidades en los ámbitos instrumental, relacional y emocional, y repercute en las dimensiones identitaria y existencial.

Además, las narrativas de los docentes resaltan el carácter interactivo de los procesos de formación. Los distintos tipos de sujetos, convirtiéndose en referentes de apoyo en distintos momentos de la vida, se identifican como fundamentales para el mantenimiento de la autoestima, así como el necesario reconocimiento intersubjetivo en situaciones en las que los sujetos se exponen a los riesgos de cosificar las relaciones humanas, o en términos de Honneth (2006): de olvidar reconocer la condición de sujetos de derechos. Esta situación es muy típica de los profesores principiantes en las escuelas. Esto se debe a que, la mayoría de las veces, ni siquiera son reconocidos —por la sociedad, los pares, los estudiantes y las políticas públicas— como docentes al inicio de sus carreras.

Sin negar la relevancia del papel de la escuela como *lugar* de la formación docente, la amplia perspectiva de la educación y la formación, indicada por nuestros sujetos de investigación, interroga esta centralidad. Esta perspectiva reconoce y valora las ganancias experienciales que resultan del conocimiento en todos los

contextos de vida: en la familia, en los espacios culturales, en la participación política, en la experiencia religiosa, en la relación con la ciudad, en las comunidades de aprendizaje y en el ejercicio de trabajar. La idea de la experiencia de vida como uno de los recursos del proceso formativo nos lleva a la perspectiva amplia de la formación de adultos (de docentes). La visibilidad del inmenso *iceberg* de fenómenos educativos no formalizados y/o deliberados, además de cuestionar la hegemonía y omnipresencia de la forma escolar, permite superar una división dicotómica entre instituciones educativas e instituciones no educativas (Canário, 2013).

En este sentido, entendemos que sería beneficioso para las investigaciones sobre la iniciación en la docencia cuestionar la relevancia de las experiencias de formación fuera del espacio escolar en los procesos de desarrollo profesional de los docentes principiantes. Que las instituciones, grupos y espacios no escolares han ocupado un lugar más importante en el proceso de formación continua de los docentes al inicio de su carrera, con el fin de favorecer el desarrollo de un repertorio teórico-práctico que pueda ser movilizado para enfrentar los dilemas. ¿Y los desafíos que plantea la iniciación a la docencia?

Una posible dirección para ampliar el horizonte investigativo pasaría por incorporar el uso de metodologías que apunten a comprender y relacionar la historia de vida, los procesos de formación y el momento singular del inicio de la carrera docente. Desde nuestro punto de vista, sería poderoso invertir en la comprensión del docente principiante, como adulto, en la totalidad de lo que su vida le ha permitido aprender (Dominicé, 1998) y en las conexiones de estos elementos con los procesos de aprendizaje profesional al inicio de su carrera y con el enfrentamiento de la realidad. En esta dirección, se evidencia la necesidad de invertir en una formación centrada en el sujeto-aprendiz, a través de la mediación de una metodología de investigación-formación vinculada a las historias de vida, como instrumentos de formación, realizadas con la perspectiva de resaltar y cuestionar legados, continuidad y las rupturas, los proyectos de vida, los múltiples recursos vinculados a adquisiciones experienciales, que tienen como premisa el trabajo de reflexión utilizando la narrativa de la autoformación .

Finalmente, queremos afirmar la necesidad de avanzar en el diálogo teórico y temático entre los campos académico y científico de la formación de adultos y de la formación docente. Entendemos que tales interfaces y conexiones pueden abrir horizontes de investigación aún poco explorados en el campo de los estudios sobre la iniciación docente. El reconocimiento de los docentes principiantes como adultos con experiencia de vida, sus formas únicas de aprender y su agenda de autoeducación (compartida o no) puede hacer contribuciones importantes al debate sobre políticas de formación inicial y continua para docentes principiantes, cómo ampliar la lectura de el shock de transición entre la vida de los estudiantes y la de los docentes, el fenómeno de retención/abandono profesional al inicio de la carrera y los avances y retrocesos de los procesos de exploración-descubrimiento-estabilización en la carrera docente.

7. REFERENCIAS

- Almeida, L. y Fensterseifer, P. E. (2007). Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Revista Movimento*, v. 13, n. 2, pp. 13-35. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3542>
- Berger, Py Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC.
- Cochran-Smith, M. (2012). A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. *Kappa Delta Pi Record*, v. 48, n. 2, p. 108–122. DOI: <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
- Dominicé, P. (1988). *O que a vida lhes ensinou*. In Nóvoa, A. e Finger, M. (eds.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Feiman-Nemser, S. y Floden, R. E. (1984). *The cultures of teaching*. The Institute for research on teaching, v. 74, p. 80. Disponible <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251423.pdf>
- Feiman-Nemser, S.; Remillard, J. (1995). Perspectives on Learning to Teach. *National Center for Research on Teacher Learning*, n. 95-3. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED392749>
- Canário, R. (2013). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, v. 13, n. 3, pp. 220-227. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2009.133.4949>
- Fernandez, F. S. (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa.
- Figueiredo, Z. C. C. (2008). Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. *Revista Movimento*, v. 14, n. 1, pp. 85-110. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2395>
- Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22-2, pp. 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Hargreaves, A. (1992). Introduction. In: Hargreaves, A. e Fullan, M. (eds.). *Understanding Teacher Development*. London: Cassel, pp. 1-19.
- Honneth, A. (2009). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: 34.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, pp. 31-62.

- Josso, M. C. (1991). L'expérience formatrice: un concept en construction. In: B. Courtois; G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française, pp. 191-200.
- Josso, C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, año XXX, n. 3 (63), pp. 413-438. Recuperado de: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>
- Josso, C. (1987). Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN.
- Jovchelovitch, S. y Bauer, M. (2012). Entrevista narrativa. In: Bauer, M.; Gaskell, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 90-113.
- Kelchtermans, G; Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, v. 37, pp. 755-767. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00069-7)
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, E. F. (2004). A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Revista do Centro de Educação (UFES)*, v, 29, n. 2, pp. 85-98. DOI: <https://dx.doi.org/10.5902/198464443841>
- Lima, L. C. (2020). Democracia e educação de adultos: “Aprender com a própria vida”, viver e aprender democracia. In: Conselho Nacional de Educação (ed.). *Educação de adultos: Ninguém pode ficar para trás*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 198-209.
- Nono, M. A. (2011). *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (ed.) *Profissão professor*. Lisboa: Porto, pp. 9-32.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as suas vidas. In Nóvoa, A. (ed.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2ª ed., pp. 11-30. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/67306>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT.
- Nunes, C. L. V (2009). Experiência esportiva e formação em Educação Física. In: Anais VIII Congreso Argentino y III Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- Papi, S. G. de O. y Martins, P. L. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 26, n.3, pp. 39-56. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>
- Pineau, G. y Breton, H. (2021). Conquistar seu tempo através da formação dos ritmos da própria vida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77919. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77919>

- Roelens, N. (1991). Le Métabolisme de l'Expérience en Réalité et en Identité. In: Courtois, B.; Pineau, G. (Oog.). *La Formation Expérientielle des Adultes*. Paris: La Documentation Française, pp. 219-241.
- Santos, N. Z.; Bracht, V. y Almeida, F. Q. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, v. 15, n. 2, pp. 141-165. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3067>
- Schwandt, T. (1994). Construtivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: Dezin, N. y Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Smolka, A. L. B. (2011). Dever de memória e desejos de celebração: com(tra)dições da experiência na instituição escolar. In: Smolka, A. L. B. y Nogueira, A. L. H. (org.) *Emoção, Memória, Imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história da cultura*. Campinas, SP: Cidade das Letras, pp. 136-160.
- Souza, E. C. (2008). Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: Passeggi, M. y Souza, E. (*Auto*)*Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, pp. 85-101.
- Tardif, M. y Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, n. 73, pp. 209-244.
- Tardif, M. y Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Timm, E. Z.; Mosquera, J. J. M. y Stobäus, C. D. (2008). Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docencia. *Educação*, v. 31, n. 1, pp. 39-45. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806406.pdf>
- Trilla-Bernet, J. *et al.* (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Reserch*, v. 54, n. 2, pp. 143-178.