

# La documentación narrativa de experiencias pedagógicas

UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES



MINISTERIO de  
**EDUCACIÓN**  
CIENCIA y TECNOLOGÍA



Organización de los Estados Americanos  
Agencia Interamericana para la  
Cooperación y el Desarrollo [AICD]

---

# La documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

---

Una estrategia para la formación de docentes

Este documento fue realizado en el marco del proyecto “Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar, coordinado por Argentina a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y financiado por la OEA. Reconoce como antecedente y referencia el Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas, editado por el mismo proyecto durante el año 2004.

Buenos Aires, mayo de 2005

COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO  
ESTRATEGIAS Y MATERIALES PEDAGÓGICOS  
PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR  
*Miguel G. Vallone*

COORDINACIÓN EJECUTIVA  
*Carolina Schillagí*

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA  
Y DE LA PRODUCCIÓN DEL MATERIAL  
*Patricia Maddonni*

ELABORACIÓN DEL MATERIAL  
Consultor: *Daniel Suárez*  
Redacción y desarrollo: *Daniel Suárez y Liliana Ochoa*  
Asistencia Técnica: *Paula Dávila*

PRODUCCIÓN GRÁFICA  
Coordinadora: *Laura Gonzalez*  
Diseño: *Clara Batista, Mariana Velázquez*

---

Se agradecen las lecturas y aportes del equipo de Formación Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Como así también agradecemos la colaboración en la edición final de Cecilia Balbi.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>1. Una carta de invitación</b> .....	7
<b>2. Formación de docentes y relatos pedagógicos.</b>	
<b>Hacia las reconstrucciones narrativas de formación</b> .....	17
Los desafíos de la formación y el desarrollo profesional de los docentes .....	19
Una mirada de las escuelas, los docentes y el currículum .....	22
Los relatos de docentes, la memoria pedagógica de las escuelas y el currículum en acción .....	24
La documentación narrativa y la formación docente continua .....	26
<b>3. Algunas orientaciones para incorporar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en las instituciones de formación de docentes</b> .....	31
1. Encuadre de trabajo .....	32
2. Articulaciones entre la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la formación docente inicial y la formación docente continua .....	34
a. La constitución de colectivos de docentes escritores lectores .....	35
b. La formación y el desarrollo profesional a través de la escritura de relatos .....	36
c. Puntualizaciones organizativas y para el re-posicionamiento de los docentes .....	38
d. La sistematización narrativa de las experiencias de formación .....	45
e. Otras líneas de trabajo, extensión y colaboración entre las instituciones formadoras de docentes y otras instituciones educativas .....	48
3. Condiciones de posibilidad interinstitucionales sugeridas para gestionar distintos procesos de documentación narrativa .....	51
<b>4. Dossier de relatos narrativos de experiencias de formación</b> .....	55
¿Dónde estoy? ¿Quién soy? Mariana Smith .....	56
Abriendo Caminos. Marisa Olivier .....	64
En busca del sentido perdido. Fanny Kunsminsky .....	68
Con el grupo de la ventana. Susana Gallardo .....	72

La escritura del proceso de formación. Gabriel Roizman .....	76
El desafío de la poesía en la escuela. Cuando un proyecto de poesía impuesto se transforma en un desafío compartido entre una docente y sus alumnos. Laura Suárez .....	84
<b>Anexo</b> .....	89
Referencias y notas complementarias .....	89
I. Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1999) La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Buenos Aires, Amorrortu .....	89
II. Hargreaves Andy (1998), Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente en: Birgin, A.; Duschatzky, S.; Dussel, I.; Tiramonti, G. La formación docente, Buenos Aires, Troquel .....	106
III. Antelo, Estanislao (1999), Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes, Buenos Aires, Santillana .....	115
IV. Suárez, Daniel (2000) "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en:Télez, Magaldy (comp.) Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos. Buenos Aires, Novedades Educativas Ediciones .....	136
V. Goodson, Ivor (1998), "Contar cuentos", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu editores .....	146
VI. Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu editores .....	154
 Guía de lecturas	
Núcleo temático	
Relatos pedagógicos y narrativa docente .....	165
Núcleo temático	
Formación docente y documentación narrativa .....	166
Núcleo temático	
Gestión del currículum, prácticas escolares y documentación narrativa .....	167
Núcleo temático	
Narrativa docente e investigación cualitativa interpretativa .....	168
Narrativa docente e investigación educativa .....	170
Narrativa y Ciencias Sociales .....	171

# La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Una Estrategia para la Formación de Docentes

---

Este documento fue diseñado y desarrollado en el marco del proyecto *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*, coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de Estados Americanos.

La primera parte de este proyecto -realizada durante 2003 y 2004- consistió en la recuperación y difusión de experiencias pedagógicas desarrolladas por instituciones educativas de los países participantes de América Latina (Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, México y Perú) a través de relatos escritos por los docentes que las protagonizaron. Dichas experiencias estuvieron orientadas a favorecer la permanencia de adolescentes y jóvenes de entre 12 y 17 años de edad en el sistema educativo y a contribuir a un mejor sostenimiento de su escolaridad.

En esa oportunidad se elaboró el “Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas”, que pretendió fundamentar teórica y metodológicamente la conveniencia de llevar adelante procesos de documentación narrativa de experiencias y prácticas escolares de retención e inclusión de alumnos, como una estrategia para la elaboración de materiales pedagógicos disponibles y utilizables en diversos dispositivos nacionales de capacitación de docentes. Asimismo, se orientó a recomendar y orientar cursos de acción posibles para que los docentes de los países participantes se formen y capaciten a través de la producción autogenerada y guiada de relatos de experiencias pedagógicas.

La segunda parte del proyecto, que se desarrolla durante 2005, se propone centrar sus esfuerzos en el fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente, en particular en lo que respecta a la estrategia de registro, sistematización y narración de experiencias pedagógicas, así como en la problemática de la retención e inclusión escolar.

El propósito de este documento es, entonces, complementario del anterior (por eso se recomienda la lectura y consulta del material). Se centra en contribuir al proceso de formación y capacitación de profesores y otros actores educativos de instituciones formadoras de docentes (escuelas normales, institutos superiores de formación docente, universidades, centros de capacitación y desarrollo profesional de docentes, etc.) a través de la elaboración y puesta en marcha de propuestas y estrategias de trabajo orientadas a convertirlas en centros promotores de documentación y desarrollo pedagógicos para la retención escolar en sus zonas de influencia.

Para ello, luego de fundamentar teórica y metodológicamente a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia válida para la formación y el desarrollo profesional de docentes, propone una serie de sugerencias e indicaciones operativas dirigidas a instalar y gestionar, ahora en las instituciones formadoras, dispositivos y procesos de reconstrucción narrativa del currículum escolar en manos de docentes o aspirantes a la docencia. A través de esos dispositivos y procesos se espera colaborar, entonces, en la transformación y/o mejora de las prácticas curriculares de formación de grado y de capacitación de docentes en ejercicio, así como en la revisión y proyección de las funciones de transferencia/extensión e investigación pedagógicas de esas instituciones educativas, con el objetivo de profundizar o recrear el vínculo que éstas sostienen con los maestros y profesores y con las escuelas en las que ellos se desenvuelven.

El apartado 1. *Una carta de invitación*, es un convite a los docentes para escribir sobre lo que saben y hacen, sobre sus saberes expertos construidos al ras de sus experiencias pedagógicas en las instituciones educativas. Supone una invitación a escribir, leer, pensar y conversar sobre experiencias pedagógicas. Una invitación a repensar, potenciar y recrear aquellos aspectos que consideren más relevantes de la formación de los docentes a partir del trabajo pedagógico sobre textos e historias de enseñanza y de formación escritos por docentes.

El apartado 2. *Formación de docentes y relatos pedagógicos. Hacia las reconstrucciones narrativas de formación* se presenta a la manera de un ensayo. Adopta un lenguaje más bien teórico y un estilo de escritura que pretende ser persuasivo respecto de la conveniencia de convertir a las instituciones formadoras de docentes en centros de promoción de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas protagonizadas por docentes y aspirantes a la docencia. Plantea una serie de reflexiones, afirmaciones y preguntas orientadas a concebir la producción autogenerada y guiada de relatos escolares y curriculares como una estrategia viable para transformar las prácticas de formación, de investigación y de vinculación de las instituciones formadoras con las escuelas de su zona de influencia. Al mismo tiempo, a lo largo del texto se ofrecen algunas recomendaciones bibliográficas que invitan a la lectura del anexo.

El apartado 3. *Algunas orientaciones para incorporar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en las instituciones de formación de docentes* cambia el registro de escritura, ya que su finalidad es sugerir, indicar, plantear orientaciones dirigidas a generar e instalar en las instituciones de formación de docentes iniciativas y procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Para ello plantea, por un lado, algunas de las condiciones de posibilidad institucionales e interinstitucionales que facilitarían la generación y el sostenimiento de distintas líneas de trabajo que articulan la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la investigación pedagógica y la extensión institucional y una serie de recomendaciones con el fin de generar un vínculo renovado con, y una nueva interpelación para, las escuelas y sus docentes. Por otro, propone una serie de sugerencias, orientaciones prácticas e indicaciones para llevar adelante procesos de documentación de experiencias pedagógicas y escolares a través de la escritura, re-escritura, reflexión, conversación y difusión de relatos de enseñanza escritos por docentes y futuros docentes. Está dirigido especialmente a quienes se dediquen de manera directa a orientar y acompañar a los docentes que deseen sistematizar sus experiencias escolares a través de la documentación narrativa.

El apartado 4. *Dossier de relatos de experiencias de formación* tiene como propósito mostrar algunos de los relatos generados por docentes que, en distintas etapas de su formación y desde lugares y funciones diferenciadas, han transitado algún proceso de documentación de su propia experiencia de formación. No están presentados como un modelo a seguir, ni su inclusión en el documento responde a algún tipo de evaluación de la calidad de las experiencias que relatan. Solo pretenden mostrar producciones escritas por docentes en formación, realizadas en el marco de condiciones institucionales muy diversas y a través de dispositivos de documentación narrativa muy distintos. A través de la lectura de estos textos pedagógicos producidos por docentes y futuros docentes podremos conocer sus propias experiencias pedagógicas con la documentación narrativa.

En el Anexo, se sugiere una apertura y profundización de temas, problemas y cuestiones tratados en todo el documento a través de comentarios, citas y referencias bibliográficas, consignados como "Notas y referencias complementarias". A su vez, presenta una guía de lecturas destinada a todos aquellos que quieran seguir indagando y profundizando en estas temáticas.



## 1. Una Carta de Invitación

*Un paradójico y temeroso Borges recomendaba no dar direcciones para eludir -decía- la angustia de tener que esperar cartas. Escribir cartas es apostar a una respuesta. Muchos hemos visto la película *El cartero (Il postino)*. Nada peor que no tener quien te escriba, es decir, que te enseñe. El que enseña es, además de escritor de cartas, un cartero que distribuye cartas. Un distribuidor, un repartidor. Lanza al mundo señas y señales que escribe prolijamente en papeles, en las almas y en los cuerpos. ¿La tinta? No siempre es indeleble. Escribir es marcar un trazo. Del encuentro entre la carta (la enseñanza) y el destinatario queda una cicatriz. Quizá sea cierto que los destinatarios no son buzones contemplativos pero la crítica a lo que Freire -escritor de cartas- llamó pedagogía bancaria debe ser revisada. Ustedes la recuerdan, seguramente: el alumno no es una jarra vacía o una cuenta bancaria en la que se depositan los conocimientos. Tal vez lo que esté ausente hoy sea la voluntad de depositar trozos de vida en los buzones. Tal vez nos falte afirmar que sin el gesto de escribir y repartir la cultura, no hay buzones. No se ve dónde puede estar el mal en que el que enseña deposite cartas, haga plazos móviles, giros y movimientos de cuentas. Escribir cartas y dar direcciones. Remitir.*

Estanislao Antelo

*El escritor da a leer palabras en el mismo movimiento en que las abandona a una deriva en la que ni él ni sus intenciones estarán presentes y que él, desde luego, no podrá nunca controlar.*

Jorge Larrosa

Estimadas y estimados colegas:

El contenido de este documento supone una invitación a escribir, leer, pensar y conversar sobre experiencias pedagógicas. Una invitación a repensar, potenciar y recrear aquellos aspectos que consideren más relevantes de la formación de los docentes a partir del trabajo pedagógico sobre textos e historias de enseñanza y de formación escritos por docentes. La propuesta es un convite para que cuenten sus relatos y escuchar los de otros; para escribirlos y leerlos en el lenguaje de la práctica y de la cultura escolar; para compartirlos, acopiarlos y difundirlos entre las escuelas y sus docentes. En suma, para formar y formarse en torno al saber pedagógico construido al ras de la experiencia escolar, en torno a relatos que narran lo que sucede en las escuelas y lo que les sucede a los actores educativos cuando las viven y las hacen. Esta es, entonces, una invitación a sumergirnos en el mundo policromático y diverso de la enseñanza escolar; a transitar los vericuetos y las potencialidades creativas de la formación continua de los enseñantes; a buscar palabras que repongan los sentidos para describir y analizar lo que los docentes y las escuelas hacen y piensan en relación a la enseñanza y al desarrollo del currículum; a documentar y tornar públicamente disponibles la diversidad y riqueza de los afanes cotidianos de los que hacen posible las misteriosas tareas de la enseñanza y la formación; a construir con todo ese material pedagógico una mirada sobre la educación, una forma más de hablar y de pensar sobre los asuntos pedagógicos y formativos y el desarrollo profesional de los docentes.



De este modo se pretende contribuir a que, progresivamente y de acuerdo a sus posibilidades, apoyos y límites, las instituciones formadoras de docentes se constituyan o consoliden como activas comunidades de saber pedagógico; como usinas de pensamiento y acción educativos; como espacios de referencia, consulta e intercambio con y entre las escuelas y demás centros educativos de su zona de influencia. Y también, para que toda esa rica experiencia de transferencia e investigación pedagógicas con y entre docentes y escuelas se constituya en un material altamente significativo para la toma de decisiones pedagógicas y curriculares en las instituciones de formación de docentes. Al recuperar, interpretar y recrear los saberes prácticos que los docentes producen a través de su ejercicio profesional, los diversos trayectos de formación de maestros y profesores que se diseñen y desarrollen se encontrarán íntimamente informados y relacionados con la diversidad, heterogeneidad y complejidad de la enseñanza escolar.

En función del lugar estratégico que ocupan las instituciones de formación docente en el escenario educativo local, es posible fortalecer su articulación y enlace con las escuelas y demás centros educativos para los que forman maestros y profesores. Por la posición clave en la geografía escolar que ocupan, son instituciones con inigualables posibilidades para orientar y habilitar la imaginación y creatividad pedagógicas y didácticas de los actores escolares; para estimular y coordinar el intercambio fundamentado de experiencias, prácticas y desarrollos de enseñanza producidos por docentes a través de la documentación narrativa. Para colaborar en esta tarea, que necesariamente involucra a la voluntad y disposición de profesores e instituciones, pero también requiere de las imprescindibles decisiones políticas, normativas, administrativas y presupuestarias de los gobiernos educativos y de las administraciones de los sistemas escolares, la propuesta a la que invitamos toma como referencia y reconoce como antecedentes directos o indirectos a otras estrategias de formación y de desarrollo profesional de docentes ya transitadas en distintos momentos y lugares de América Latina:

- los talleres de docentes e investigadores “profesionales”, que investigan colaborativamente la práctica educativa y docente a través de estrategias metodológicas diversas (investigación-acción, investigación etnográfica, investigación cualitativo-interpretativa, investigación narrativa, investigación centrada en la trayectoria profesional de los docentes, en las autobiografías y en las historias de vida o carrera profesional)<sup>1</sup>;
- las caravanas educativas<sup>2</sup> desarrolladas por docentes, que recorren determinados territorios e interactúan con otros docentes munidos de ciertas herramientas de investigación pedagógica, y las expediciones pedagógicas<sup>3</sup> llevadas a cabo por docentes (viajeros y anfitriones) que diseñan y llevan adelante diferentes estrategias de indagación, descripción y análisis pedagógicos de las prácticas escolares de acuerdo a su posición expedicionaria;

---

1 Para obtener más información sobre este tipo de estrategias, consultar Batallán, Graciela (1984) Taller de educadores: capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos, en Documentos e Informes de Investigación N° 8 Flacso, Programa Buenos Aires, 1983; Alves, Nilda (1992) Formação de professores. Pensar e fazer. San Pablo, Cortez; Programa “Escuelas que hacen escuela” (2003) Programación Innovaciones en la Escuela Media-Red MERCOSUR. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

2 La “Caravana Educativa” fue otra de las estrategias novedosas implementadas por el denominado Frente Gremial Docente Bonaerense (FGDB) durante el año 2002 y 2003. En esa oportunidad, alrededor de 90.000 docentes recorrieron las ciudades y localidades del interior realizando distintas actividades para denunciar la situación educativa. Si bien en su comienzo las reivindicaciones salariales eran la prioridad, luego se empezaron a discutir otras cuestiones relativas a la política educativa y a los problemas pedagógicos de la escuela.

3 La Expedición Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, experiencia que se inició en el año 2000, es una movilización social por la educación realizada por maestros, profesores e investigadores quienes, a la manera de expedicionarios, viajan por las escuelas, colegios, instituciones formadoras, pueblos y ciudades, propiciando encuentros e intercambios con los actores del proceso educativo para explorar, reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad pedagógica existente en la educación colombiana.

- las experiencias de autoformación<sup>4</sup>; centradas en la indagación cualitativa de escuelas y prácticas educativas y en el intercambio, la deliberación y la crítica pedagógica en círculos de docentes que, a su vez, se encuentran vinculados y en algunos casos comprometidos con movimientos pedagógicos;
- los diversos tipos de encuentros<sup>5</sup> autoconvocados por docentes u organizaciones sindicales o profesionales docentes: jornadas, ateneos y congresos pedagógicos que se estructuran en base a la producción escrita y deliberación de ponencias o comunicaciones de docentes, entre otras;
- la red de centros de actualización e innovación educativa<sup>6</sup>, que desarrolló acciones en función de tres líneas de trabajo: en capacitación, fortaleciendo los procesos de formación docente continua en las escuelas; en desarrollo curricular, documentando experiencias pedagógicas que revelan la enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizaje de los alumnos; y el desarrollo de proyectos culturales para las escuelas vinculados a la promoción del arte, la ciencia y la tecnología para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de los docentes.

Así como algunos de los antecedentes que se nombraron dan cuenta con diferentes énfasis y expresiones de estas modalidades de formación horizontal de docentes, también algunas instituciones formadoras de docentes realizaron publicaciones propiciadas por programas oficiales o que respondían a iniciativas institucionales y mostraban experiencias efectivamente realizadas y orientadas a enriquecer su vínculo con las escuelas de sus zonas de influencia. Estas y otras iniciativas que por ahora desconocemos (y de las que muy probablemente algunos de ustedes participen) comparten los supuestos de que los docentes saben lo que hacen cuando enseñan o forman y que, atendiendo a determinados recaudos metodológicos, a través de determinadas estrategias y bajo determinadas condiciones de trabajo, pueden dar cuenta de ello a través de la escritura de relatos.

Los docentes en tanto expertos en enseñanza escolar poseen un saber específico (pasan muchas horas de su vida enseñando, reflexionando y tomando decisiones para adecuar y contextualizar sus intervenciones pedagógicas de acuerdo a las características peculiares de sus alumnos), y en función de esta posición estratégica entre la producción de saber pedagógico y la vida cotidiana de los espacios educativos, pueden constituirse en actores privilegiados no sólo del desarrollo localizado del currículum escolar, sino también de su propia formación y desarrollo profesional. Por otra parte, estas propuestas de formación mostraron ser relativamente eficaces para dar cuenta de la manera, siempre diversa y singular, en que los centros educativos y sus actores son

4 El Instituto de Pedagogía Popular de Perú promueve la formación de grupos de maestros organizados en lo que se denomina “Círculos de Autoeducación Docente”. Estos círculos se forman en los centros educativos y tienen como objetivo principal el desarrollo, sistematización e intercambio de experiencias que constituyan un cambio significativo en los objetivos y contenidos curriculares, en la metodología, en el uso y producción de medios y materiales y en la forma de evaluación.

5 El Congreso Pedagógico de la Escuela “Cacho Carranza” de la Unión de Trabajadores de la Educación de la Ciudad de Buenos Aires; que tuvo lugar en el año 2003, tuvo por objeto desarrollar procesos de investigación y producción de conocimiento sobre la práctica educativa desarrollados por los propios docentes. De este modo, se proponía consolidar un movimiento pedagógico dentro del movimiento político social con especial consideración de la dimensión política-ética y social del trabajo de los educadores.

6 La Red de CAIEs, se desarrolló en la Argentina durante los años 2000 y 2001. Se establecieron en todo el país 192 CAIEs destinados a la participación y el intercambio de experiencias de los docentes y equipos directivos de las escuelas. Además de lo mencionado, ofrecían a los docentes recursos como bibliografía de referencia y especializada en temáticas vinculadas con la educación, videos, películas y documentales y equipamiento informático y conectividad para la conformación de redes de trabajo entre docentes e instituciones de todo el país.

activos (y muchas veces silenciosos) productores de estrategias pedagógicas y didácticas, y de cómo los saberes profesionales y especializados por ellos puestos en juego pueden ser aprovechados y redefinidos por otros colegas.

Las narraciones escritas por docentes en actividad con diferente experiencia laboral muestran qué hace y qué sabe un maestro considerado “pedagógicamente competente”. Atender a la recuperación, sistematización y conceptualización de esos saberes, que fueron adquiriendo y recreando en la práctica escolar a través de innumerables reflexiones y ensayos, permite convertirlos en dispositivos de formación. Estas historias acerca de lo que hacen y saben los docentes posibilitan profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, así como revivificar su lenguaje y vigor. Al contar historias de enseñanza y pedagógicas hacemos algo más que registrar el surgimiento o sostenimiento de ciertas prácticas; en cierta medida estamos alterándolas, modificando en algo maneras de pensar y actuar; nos sentimos motivados a introducir cambios en los lenguajes que constituyen las propias prácticas y a sostener una actitud crítica y reflexiva sobre la competencia práctica profesional.

En las páginas que siguen, todas esas experiencias formativas de docentes conversarán con nosotros y resonarán como interlocutores de nuestros intercambios y debates. Esta propuesta y su diseño son tributarios de toda esa tradición formativa de enseñantes centrada en la constitución de comunidades o colectivos de docentes y educadores que investigan y deliberan pedagógicamente en torno a sus prácticas, y que difunden y hacen públicamente disponible y evaluable lo que hacen y pretenden hacer en las escuelas y demás centros educativos. Por eso, sus recomendaciones y sugerencias recogen y reformulan muchos de sus elementos críticos. En este caso, el énfasis del trayecto de formación está puesto en la producción autogenerada y guiada de relatos de experiencias pedagógicas, en su escritura y re-escritura narrativa, en la lectura solitaria o compartida, en la conversación en torno de esas historias, en su difusión, circulación y transferencia; en darlos a leer para ser aprovechados y proyectados como contenidos de la formación permanente de maestros y profesores.

Tal como Walter Benjamin<sup>7</sup> apuntó como crítica al desarrollo de las formas de vida occidentales e industrializadas, escribir sobre nuestras experiencias y sobre cómo llegamos a ser lo que somos y darlo a leer, es una cualidad y una actitud que parecieran haber quedado olvidadas, relegadas, asociadas a tiempos pretéritos, o desacreditadas por otras formas de comunicación y de vínculo en apariencia más efectivas, técnicamente calibradas y actualizadas. Sin embargo, en esta ocasión los invitamos a retomar ese gesto amistoso y placentero de compartir escrituras, lecturas, reflexiones y de conversar sobre ellas. Por eso, antes de seguir nosotros con las palabras que pretenden hacer persuasiva y convincente esta invitación, preferimos darles a leer un relato escrito por una docente que participó recientemente de este tipo de estrategia formativa. La voz y las palabras de Fanny Kunsminsky<sup>8</sup> nos auxilian ahora para anticipar y sostener para qué y en nombre de qué vale la pena reconstruir nuestras experiencias pedagógicas de enseñanza y nuestras propias trayectorias de formación a través de lo que denominamos documentación narrativa.

7 Nos referimos al ensayo *El narrador*, escrito y publicado por Walter Benjamin recién iniciada la segunda década del siglo pasado. Este ensayo puede encontrarse en *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*, traducción de Roberto J. Vernengo, Monte Avila, Montevideo, 1971.

8 Fanny Kunsminsky es licenciada en Ciencias de la Educación y se desempeña como docente del Espacio de la Práctica en Institutos Superiores de Formación Docente de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. Este relato es producto de su participación en un Taller de Documentación de Experiencias Pedagógicas en el marco del Programa “Memoria Docente y Documentación Pedagógica” del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

*“Comencé a escribir textos pedagógicos por necesidad; necesidad personal y profesional. Necesidad de sistematizar, de compartir con otros, de clarificar, de poner en palabras una experiencia pedagógica que estaba llevando a cabo hacía un tiempo, y que me preocupaba. Me preocupaba lo que estaba y estoy haciendo, pero fundamentalmente cómo lo estaba haciendo y por qué hacía lo que hacía.*

*Con frecuencia pensaba en ello, necesitaba escribir, pero una y otra vez lo postergaba. Quería poner en orden mis ideas, darle un sentido a aquello que no había elaborado, a pesar de que estaba comprometida con ello institucionalmente.*

*También se trataba del conocimiento, de articular la relación teoría-práctica que tanto proclamamos a nuestros alumnos, futuros docentes, pero que muchas veces carece de significado alguno.*

*Estábamos desarrollando actividades, mis alumnos y yo, pero, ¿por qué?, ¿desde dónde?, ¿cómo?, ¿con qué intención?*

*Estando ya en el taller de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la tarea era escribir. Tenía serias resistencias para hacerlo. No sabía cómo; lo que intentaba me parecía banal y poco digno de ser contado. Me costaba posicionarme como sujeto de una experiencia en la que de un modo u otro estaba involucrada. Era más fácil verbalizar o racionalizar mis dificultades que la propia escritura. Comprendí que no se trataba de escribir o describir un proyecto, sino de lo que me pasaba a mí con el proyecto. ¿Cuáles eran mis vivencias? ¿Cómo me sentía? ¿Por qué tomaba esas decisiones y no otras? ¿Qué sentido tenían las actividades que hacíamos?. Por supuesto, contar mi experiencia acerca de una propuesta pedagógica, necesariamente involucra al proyecto en sí, como al sujeto de esa experiencia. Sujeto y objeto en una relación dinámica, abierta, donde interactúan mutuamente.*

*Darme cuenta de esto es lo que me proporcionó la escritura. Fue fundamental también la presencia de otros colegas; escuchar otras historias, opiniones, críticas, dificultades semejantes a las mías y otras diferentes. Todos y cada uno de estos aspectos activaron en mí un proceso que creía dormido o para el cual no estaba capacitada.*

*Podría decir que la escritura ejerció en mí un efecto liberador y hasta terapéutico. Liberador en el sentido de aliviar, de darme cuenta, de tomar registro, de socializar el conocimiento, de concientizar para luego reflexionar acerca de las decisiones que tomamos como docentes: por qué esas y no otras. También me posibilitó utilizar la narrativa como estrategia de enseñanza y de aprendizaje en el aula, con los alumnos. Que los alumnos y alumnas escriban acerca de sus propias experiencias, sus prácticas institucionales y áulicas, así como las de otros, para luego reflexionar sobre ellas, me parece tan enriquecedor como los aportes teóricos disciplinares. Seguramente su utilización como herramienta didáctica requiere un mayor rigor teórico y metodológico del que poseo hasta ahora, pero a eso estoy abocada.*

*Hasta el momento, la escritura de textos pedagógicos me posibilitó trabajar fundamentalmente en el aula; escribir y narrar experiencias realizadas por los propios alumnos, reflexionar sobre ellas, escucharse, escuchar, leer y analizar material bibliográfico que utiliza la narrativa como instrumento de investigación en la enseñanza.*

*Pero institucionalmente, como espacio de intercambio y de formación profesional horizontal, sería necesario crear mecanismos que faciliten su uso y divulgación. No obstante, ya hay indicios muy incipientes, por cierto, de instituciones formadoras de docentes que rescatan su importancia para la formación docente”.*

Llegados a este punto, resulta necesario advertir que quien escribe y da a leer espera que quien recibe la lectura se detenga, se tome un tiempo e imprima su propio sentido a eso que lee. Sin este trámite, el texto indefectiblemente se congela o desfallece. Por ello, esta invitación los convida a tomar la escritura y la lectura de relatos pedagógicos como un tránsito de formación entre docentes con potencia transformadora y productiva, tal como lo hicieron Fanny y otros docentes. Sin lugar

a dudas, para ella, esa fue una experiencia pedagógica arriesgada, apasionante e intelectualmente exigente, pero también llena de interrogantes, dudas e incertidumbres, de finales abiertos. Por eso, para animarlos a recorrer esta invitación pedagógica comenzamos por lo cercano, por lo que tenemos al alcance de la mano, por asuntos que encierran sencillez aparente, pero que esconden discusiones y debates que pueden resultar centrales en el campo educativo, por cuestiones que no siempre miramos y nombramos; por lo que les ocurre a ustedes en su oficio de formar docentes y por lo que les sucede a otros maestros y profesores que día a día despliegan la enseñanza y recrean inveteradamente el currículum en las aulas.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y, en el mejor de los casos, puede colaborar en la construcción de otra teoría pedagógica de la formación. Y si sostenemos que la documentación narrativa ayuda a pensar teóricamente, es porque pensar de este modo no es simplemente agregar a nuestros repertorios de estrategias y formas de pensamiento pedagógicos conceptos abstractos y desprendidos de la experiencia escolar. Pensar teóricamente es, entre otras cosas, tratar de hacer explícitos los saberes prácticos construidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. No hay práctica, ni siquiera la espontánea, que no implique ciertos saberes y supuestos acerca de la gente, su aprendizaje, sus visiones de lo justo, de lo deseable y de lo posible. “Pensar teóricamente es poner en palabras nuestros actos”<sup>9</sup>. Esta es, en parte, la propuesta de este documento.

Somos conscientes de que la complejidad, multiplicidad y heterogeneidad de cuestiones problemáticas y dificultades de toda índole, que deben enfrentar nuestros docentes dentro de nuestros sistemas escolares, requieren de políticas integrales y de estrategias de intervención de distinto tipo que rebasan por mucho las posibilidades acotadas y condicionadas de esta propuesta. Esta invitación reconoce que ustedes y otros docentes, en tanto profesionales de la enseñanza y la formación, viven, hacen, se equivocan, vuelven a hacer, se forman y se transforman en la cotidianidad de la enseñanza; y que por esto producen y poseen saberes pedagógicos que resultan de su experiencia profesional, de sus percepciones, intuiciones y preguntas interesadas, de su formación de grado, del sentido común y de su crítica, de tradiciones, modelos y culturas escolares transmitidas y apropiadas de las prácticas institucionales planificadas o silenciosas, de la reflexión sobre ideas propias o estudiadas, pensadas en soledad o elaboradas colectivamente. Y asimismo reconoce que son estos saberes los que circulan en las instituciones en las que se desempeñan y los que cotidianamente se utilizan de hecho para resolver de manera situada, contextualizada y adecuada a las características peculiares de sus alumnos y alumnas, la diversidad de problemas pedagógicos a los que se enfrentan, con fortalezas y limitaciones, con aciertos o desaciertos.

Esos saberes de la experiencia pedagógica son el insumo para esta travesía de formación. Ahora bien, estas líneas de acción que proponemos, y que damos por descontado ustedes revisarán, mejorarán y potenciarán, difícilmente sean bienvenidas en el trajinar cotidiano de las instituciones educativas si son sentidas o impuestas como un añadido, como una sobrecarga más a las tareas habituales, o como algo que, sin tener en cuenta las reales condiciones de desempeño profesional, viene a resolver de una vez por todas, todos los problemas de la formación. Para que otra cosa suceda en las instituciones de formación de docentes y entre éstas y las escuelas para las que forman maestros y profesores, deberán estar garantizadas ciertas condiciones inter e intrainstitucionales, que en principio serán un objetivo y luego una posibilidad, para que estas instituciones

---

9 Caruso, Marcelo y Dussel, Inés, ( 1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

se consoliden o se conviertan en sitios pedagógicos de referencia para la formación docente; para que hagan un lugar, reciban y exploren otras formas de saber y hacer escuela.

Además, es fundamental considerar que cada una de las instituciones posee su propia lógica y dinámica, su propia composición de reglas de funcionamiento, su propio flujo de deseos e intercambios, que condicionan de manera diferenciada y específica la construcción de estas realizaciones y que, sin dudas, impactarán con distinta intensidad sobre el desarrollo local e institucional. La tenacidad, la pasión y la voluntad son cualidades valiosas de los docentes y, como todos sabemos, lograron y logran sostener a los sistemas educativos aún en sus peores encrucijadas. Pero si una propuesta de formación y de desarrollo pedagógico se funda tan sólo en ellas, por un lado, libera de responsabilidad a quienes deben asumirla indefectiblemente en el gobierno y la gestión de los sistemas escolares y, por otro, recorta la potencia que esas cualidades podrían tener en condiciones de trabajo estimulantes y gratificantes, aquellas que propician la construcción de una voluntad, imaginación y movilización colectivas para una mejora pedagógica sostenida de las instituciones formadoras de docentes y de las escuelas.

Así planteada, esta invitación ofrece una oportunidad para avanzar en la democratización del conocimiento educativo y el esbozo de un plan de trabajo de realización colectiva. Presenta una ocasión para que el anonimato de la experiencia profesional de los formadores y los enseñantes se desvanezca. Y para que aparezcan y se multipliquen nuevos autores, los docentes-autores que, en primera persona, con nombre y apellido, trazando sus propias historias y reconstruyendo la memoria pedagógica de la enseñanza efectivamente realizada en las escuelas y demás espacios educativos, tomen la responsabilidad de decir y escribir su palabra, de movilizarse, pensar y actuar junto con otros docentes, de promover y regenerar vínculos activos con otras instituciones, de tender puentes, de transmitir su saber profesional, poniendo en diálogo productivo discursos propios y ajenos.

De lo que se trata, entonces, es de ensayar y poner a prueba otros modos de formarnos, de transformarnos, sin anticipar caminos seguros a prueba de desgracias escolares, sino abriendo paso a un sendero sinuoso y estimulante, colmado de desafíos y de preguntas, que pongan en posición de pensar qué les pasa a los docentes con esto que pasa en la formación y en las escuelas, sin que ello implique resignarse a lo que hay o renunciar a producir otros efectos de sentido en las trayectorias de formación y de desarrollo profesional de los docentes. La intención es abrir, redefinir, recrear y maximizar el trabajo pedagógico que tiene encomendado el abanico complejo, heterogéneo y singular que presentan las instituciones formadoras de docentes en las localidades y zonas de potencial influencia.

Llevar adelante procesos proactivos de este tipo de construcción pedagógica implica tanto el reconocimiento de la trayectoria profesional de los propios docentes como del potencial de imaginación y transformación pedagógica que guardan, con distinta intensidad, las instituciones formadoras de docentes donde ellos se desempeñan. Pero esto será posible, digámoslo una vez más, si las administraciones político-educativas formulan, acompañan y sostienen, para y con esos mismos docentes, redes de articulación para que la circulación de saberes y experiencias interesantes, potentes, perfectibles y/o efectivos, supere la frontera de lo privado, de lo íntimo, y se objetiven, sea compartidos y cobren dimensión pública. Esta propuesta los orientará a disponer encuentros y asociaciones colectivas para convertir la palabra dicha y escuchada en palabra escrita, para luego gozar de un estímulo y una experiencia maravillosa: leer con otros lo que han escrito, conversar con otros en torno a los documentos narrativos que cuentan lo que hacen, lo que saben, lo que desean, aquello que les sale bien o aquello que no les sale tan bien.

Es este entonces un desafío colectivo de transformación: convertir a las instituciones de formación de docentes en sitios de exploración y desarrollo pedagógicos; en ámbitos de deliberación, diseño y ensayo de proyectos educativos; en lugares de referencia habilitados, dispuestos y decididos a desnudar experiencias pedagógicas de formación y de enseñanza relatándolas en toda su intimidad, contando a otros aquello que parece formar parte de los “secretos profesionales” que se comparten exclusiva y eventualmente con los cercanos. Convoca a destejer y volver a tejer la madeja de una experiencia en sus aspectos más formales, pero también en sus anécdotas, misterios e intrigas, en las ocurrencias más disparatadas, absurdas u obvias. Interpela a ponerse en compañía de otros colegas, entre conjuntos de instituciones, para relatar alguna de las “obras pedagógicas” que, en su historia profesional, algunos y algunas recorrieron o están transcurriendo como docentes protagonistas, actores y autores de la memoria pedagógica de la formación docente y de la enseñanza escolar.

Esta búsqueda consiste en hacer transparentes las experiencias de formación y de enseñanza escolar que, tomando el estilo y la textura narrativa de los relatos, desplieguen las complicaciones, confusiones, sospechas y contradicciones propias de la práctica y de la escritura narrativa. Para ello, los relatos de formación y de enseñanza darán vueltas en torno a las experiencias vividas y las indagarán con distintas miradas. Mostrarán los momentos de éxito pero no solamente, sino que reconstruirán todo ese camino, esa aventura y también esas desventuras que hicieron posible que estas experiencias sean únicas, les pertenezcan y los identifiquen, los cuenten en pequeñas historias y los proyecten como pedagogos expertos.

Por lo que venimos diciendo, iniciar esta travesía con final abierto es un ejercicio pleno de toma de la palabra. Y aquí volvemos a detenernos para decir: el poder de la palabra no sólo radica en quien da la palabra, sino también en quien la toma, quien la lee, quien la recrea con su lectura y escritura, quien le imprime sus propios saberes, quien la interpreta, quien la comenta y le da un nuevo sentido. La fuerza de la palabra escrita en un relato no se realiza ni termina en la impresión del texto. Desde allí, perdura en la superficie de un papel o una pantalla. Y es allí, más bien, cuando comienza todo: lo múltiple y lo diverso, aquello que será leído, interrogado y “vuelto a escribir” por quienes se adueñen con su lectura del relato y sus mundos.

La pretensión de conformar colectivos de docentes que den vueltas alrededor de la escritura narrativa de experiencias de enseñanza, escolares y de desarrollo profesional, recupera y pone en el centro aquello que se pierde en otros formatos documentales (planificaciones, informes, legajos, planillas varias, carpetas didácticas, boletines, etc.) y en otras estrategias de capacitación (oferta de cursos especializados y fragmentados con créditos medidos en centésimos) que, si bien son útiles para otros fines, dificultan la representación y la recreación de las experiencias pedagógicas por parte de los docentes en toda su dimensión histórica y geográfica, en todo su carácter situado, irrepetible, singular, en toda su capacidad de transferencia y proyección. La propuesta apunta más bien a la generosidad profesional para revivificar la docencia y la enseñanza, y a una construcción colectiva y dinámica próxima a la vida y a las palabras de los docentes: maestros, profesores, directores, inspectores y/o supervisores. La mirada de esta búsqueda no supone opacar individualidades ni domesticar voluntades a expensas de “consensos inventados”, sino que se orienta a acompañar una armónica tensión al poner a andar historias pedagógicas personales que se llevan como caparazón, que protege y pesa al mismo tiempo, con otras historias pedagógicas que están a resguardo en otros tantos caparazones.

La fuerza de esta pretensión intenta que la sabiduría de los docentes formadores y formados, formados y formadores, no pase al olvido, sino que, al quedar escrita, fijada en los trazos de las palabras y documentada, esté a la mano de quien quiera hacerse de ella y reconstruirla mediante la lectura, y permanezca como un ofrecimiento y una entrega de las experiencias de otros que ya pasaron y tienen qué decirnos acerca de ellas. La documentación narrativa de las experiencias escolares busca poner esas experiencias relatadas en circulación, establecer contactos o disponerlas como potencialmente transferibles. El promover y movilizar fuerzas pedagógicas no implica importar ni exportar mecánicamente experiencias pedagógicas, por potentes que hayan sido, como un intento de encontrar la solución, sino más se orienta a tomarlas como herramientas de reflexión político-pedagógica para ayudarnos a pensar la educación contemporánea. Al mismo tiempo que las investigaciones académicas clásicas tienen muchas cosas para decir a los docentes y que ellos recuperan como colaboraciones productivas, los docentes narradores, aquellos que hacen la escuela y la formación y nos cuentan lo que saben acerca de ello, interpelan a todos los colegas como iguales, como hombres y mujeres que viven, recrean y tornan irrepetible la experiencia de enseñar y formar.

Al aceptar la invitación a participar en esta propuesta, serán ustedes los protagonistas centrales de su propia formación. Si eligen, se disponen o dejan, como ya lo hicimos nosotros y otros docentes, que algo les pase en esta experiencia, no serán los mismos, en términos de su propia formación, sino que en algo podrán verse distintos, transformados, conmovidos, capacitados. Se trata de provocar, acompañar y confiar en el encuentro, la complicidad, la pasión, la comunicación profesional y la producción pedagógica de los docentes leídos, escritos, escuchados, conversados y pensados en sus relatos pedagógicos. Se trata, pues, de establecer reglas de juego comunes y de auspiciar el desacuerdo; de suspender el aislamiento, la resignación y la abstinencia y proyectarse hacia otros en los relatos; de ser tolerantes y generosos; de confiar en el coraje de los docentes, pues esta circunstancia ofrece una posibilidad para hacerse cargo de la responsabilidad de pensar, decidir y hacer, volver a pensar, decidir y dominar con su saber los asuntos pedagógicos, para que otros, en similares o diferentes situaciones, rodeen esas experiencias de formación y tomen de ellas lo que les parezca; se las apropien de alguna manera siempre distinta; se inquieten, vuelvan sobre ellas, las imaginen y dibujen otra vez; las discutan, las enriquezcan o las rechacen en su totalidad o en parte.







## 2. Formación de docentes y relatos pedagógicos. Hacia las reconstrucciones narrativas de formación

*“(...) los niños y niñas de este país (Colombia), al igual que la gran mayoría de los de América Latina, viven en condiciones de pobreza y miseria, todo lo cual plantea a las instituciones formadoras de maestros interrogantes significativos: ¿qué significa formar maestros? En las actuales condiciones de nuestra infancia, ¿cuál es el papel de la pedagogía? En este sentido, las instituciones formadoras de maestros tienen el reto de escudriñar en lo más profundo de la pedagogía, los criterios, políticas y horizontes que contribuyan a construir una propuesta de formación de maestros que esté acorde con la realidad y se articule a las dinámicas locales, regionales y nacionales con propuestas innovadoras y alternativas que se comprometan con la construcción de espacios de convivencia y de paz...”*

Colectivo de docentes viajeros, “Proceso Expedicionario”, en: Expedición Pedagógica Nacional. Huellas y registros. Encuentro Nacional de Viajeros, Universidad Pedagógica Nacional. Armenia (Colombia), diciembre de 2000 (p. 47)

Desde hace ya tiempo, las instituciones educativas en general y las instituciones de formación de docentes en particular, se encuentran frente a desafíos que las interpelan en su sentido histórico y en la forma en que desarrollan sus actividades académicas y pedagógicas. En el último caso, por un lado, deben afrontar un sinnúmero de demandas y exigencias provenientes del campo educativo relativas a la necesidad cada vez más imperiosa de formar maestros y profesores que estén a la altura de las circunstancias actuales y que hagan posible la mejora de la crítica situación de la calidad educativa de las escuelas a la que concurren poblaciones de todos los sectores sociales. Por otro, sus actores manifiestan que las tareas y trayectos formativos en los que participan, muchas veces, resultan insuficientes para dar respuesta a un gran número de situaciones escolares cotidianas y, específicamente, para intervenir pedagógicamente en los complejos problemas de enseñanza de los docentes que intentan operar en favor de la inclusión de alumnos y alumnas provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos en los procesos de escolarización. En muchas ocasiones, los modelos, estrategias y dispositivos de formación que conocen e implementan en sus instituciones son poco permeables a la apertura, plasticidad y sensibilidad necesarias para que los complejos problemas de la práctica pedagógica en situaciones concretas de enseñanza escolar sean procesados en clave de formación (inicial o continua); puedan ser revisados, indagados y tensionados con los aportes de la teoría pedagógica.

Como veremos en el desarrollo de este documento, algunas investigaciones académicas<sup>10</sup> y el saber de la experiencia de los propios docentes y profesionales de la formación dan evidencias de que, al mismo tiempo que se debe operar directamente en la mejora de la formación inicial, las instituciones formadoras necesitan acercarse aún más, de forma sostenida y sistemática, al amplio universo de la vida pedagógica de las escuelas. Esta propuesta pretende presentar una oportunidad para que las experiencias de formación que ya vienen desarrollándose en este sentido produzcan documentos pedagógicos públicos que, al ser leídos por sus colegas, fomenten

10 Ver **Referencias y Notas Complementarias II**, consignadas en el Anexo, al final de este documento.

el ensayo de las alternativas de formación que cuentan en otras instituciones. De este modo, conjuntamente con la actualización y reformulación de los cursos de grado, la formación docente será más efectiva para el adecuado y contextualizado desempeño profesional de los futuros colegas. Por ello, la vinculación sostenida, sistemática, horizontal y creativa entre las instituciones de formación docente con las escuelas de su zona de influencia, es vista como una de las principales fortalezas para que las estrategias de formación logren registrar, conocer e intervenir sobre la enseñanza y los asuntos pedagógicos.

Ahora bien, para avanzar en ese sentido, deberemos intentar conocer en profundidad y colaborar en sistematizar y difundir las propuestas de formación que vienen dando buenos resultados, pues ponen a prueba tanto otras perspectivas y miradas de las prácticas y del currículum escolares, como los mismos dispositivos y procesos institucionales de formación. En este marco, la escritura de este documento podría ser una excelente excusa para que todos los educadores que desempeñamos distintas responsabilidades en los sistemas educativos, nos sintamos interpelados activamente para buscar soluciones viables y adecuadas a nuestros contextos institucionales y de desempeño profesional, y nos dispongamos a trabajar interesados en mirar, pensar, dar vueltas, cuestionar, desechar y/o valorizar prácticas, saberes, experiencias y puntos de vista teóricos sobre aquello que venimos haciendo para construir, desear, inventar y hacer lo que pretendemos en nuestras instituciones educativas.

Frente a estos desafíos, son muchas las instituciones formadoras de docentes o las escuelas que no sólo declaman sus buenas intenciones, sino que además demuestran con hechos los esfuerzos que realizan, y acuerdan en el lugar clave que la educación ocupa en el desarrollo sostenido de las sociedades y en la necesidad de su apremiante transformación. Desde distintos niveles del gobierno educativo se valoran esas experiencias docentes, se las reconocen como genuinas producciones en el campo pedagógico, y de ahí la presencia de acciones como las que justifican la realización del documento que nos ocupa. Considerar la versión o la voz de los sujetos implicados en la tarea de enseñar que, de hecho y en silencio, enfrentan los asuntos y problemas pedagógicos, muchas veces novedosas, pero siempre altamente creativas y potentes, supone una toma de postura en la manera de producir conocimiento y afrontar los procesos de formación y transformación profesional. El desafío político-pedagógico y cognitivo de la documentación narrativa a través de la escritura de relatos de los docentes desea alimentar la esperanza que expresa Mc Ewan: “Al contar historias acerca de la docencia aprendemos a enseñar mejor”.

La idea es entonces que, las experiencias de formación puedan circular por los espacios educativos a través de relatos, para ser conocidas, ponderadas y recreadas por otros colegas. Y que, en ese movimiento, trasciendan el círculo íntimo de los docentes conocidos, para que no se pierdan como simples anécdotas u ocurrencias puntuales. En el presente apartado ofrecemos, a la manera de un ensayo, algunas reflexiones y preguntas dirigidas a mostrar a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia que puede colaborar en ese sentido.

## Los desafíos de la formación y el desarrollo profesional de los docentes

*“...Cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediatista de la formación docente -capacitación, entrenamiento manual, cursillo, taller, métodos, técnicas, recetarios, fórmulas-, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos; volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza...”*

Prefacio de Rosa María Torres en “Cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire

La formación institucionalizada de docentes siempre estuvo íntimamente relacionada con los procesos de escolarización de masas. Ambos procesos históricos, la constitución de un cuerpo de enseñantes entrenados y habilitados para alfabetizar y enseñar a niños en instituciones educativas específicas y diferenciadas y la creación y consolidación de sistemas nacionales de educación formalizada de alcance masivo, fueron las dos caras de una misma moneda: la progresiva secularización y formalización de procesos claves para la transmisión cultural y para la formación de una ciudadanía acorde con las exigencias de cualificación y disciplinamiento de los emergentes Estados nacionales. No obstante, en la actualidad las instituciones de formación docente con frecuencia guardan con las escuelas y demás instituciones educativas una vinculación ambigua, contradictoria, casi dilemática. Por un lado, están oficialmente orientadas a satisfacer sus necesidades de contar con docentes capacitados para la enseñanza, el desarrollo del currículum y otras tareas escolares generalmente asociadas a ellos (asistenciales, administrativas, disciplinarias, etc.); por otro, son desacreditadas o desautorizadas por muchos en sus potencialidades de intervención efectiva y de acción creativa. Enredadas en esta tensión, en apariencia irresoluble, todo indica que las instituciones de formación de docentes (las Escuelas Normales y los Institutos Superiores de Formación Docente, pero también las universidades y los programas de capacitación y actualización de docentes) se encuentran ante desafíos de tener el imperativo de hacer algo respecto de las escuelas y la enseñanza y, al mismo tiempo, estar inhabilitadas para entablar con ellas y sus actores un diálogo productivo, confiable y perdurable. Esta compleja trama podría despejarse si el vínculo que acerca a unas y otras se redinamiza y redirecciona desde todas las instituciones, con la activa participación de sus actores y con el apoyo coordinado de los gobiernos y administraciones educativas centrales y locales.

Como ya anticipáramos, en continuidad con algunas experiencias de formación sostenidas desde perspectivas político-educativas decididas a revertir esta situación, pensar y hacer de otra manera la formación de los docentes implica contribuir y acompañar el lugar protagónico que vienen ocupando o podrían ocupar las instituciones formadoras y sus docentes en los escenarios educativos locales. Supone ponderar la potencialidad estratégica que estas instituciones tienen o podrían tener para revisar, renovar, impulsar, continuar y ensayar experiencias de desarrollo profesional acordes con las situaciones educativas y sociales concretas y situadas de las escuelas.

En ese sentido, la producción académica y la agenda político-educativa de los últimos años de muchos de los países de la región coinciden en señalar a la formación continua de los docentes como uno de los elementos clave de los procesos de reforma o mejora escolar<sup>11</sup>. Con distintos presupuestos, argumentos e intenciones, la mayor parte de los investigadores, decisores y técnicos del campo educativo ven al desarrollo profesional de los maestros y profesores como una de las dimensiones sustantivas para impulsar las reformas educativas tendientes a la concreción de las promesas recurrentemente incumplidas de los movimientos reformistas anteriores. En la actualidad existe un amplio consenso en torno a la convicción de que los docentes adecuadamente preparados hacen posible el cambio en las prácticas escolares y, en consecuencia, la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Las actuales circunstancias de la escuela, se asegura, exigen potenciar o desarrollar en el cuerpo de enseñantes aquellos saberes y habilidades profesionales que lo habiliten para trabajar más autónomamente, tomar decisiones, integrar equipos de gestión escolar e innovar en la enseñanza a través del desarrollo curricular centrado en la escuela u otras modalidades de trabajo escolar. Para que la formación continua de los docentes se oriente hacia esos objetivos y perfeccione la mejora, se afirma, resultan necesarios programas de estudio y de práctica que atiendan a las nuevas exigencias, estructuras institucionales más dinámicas, estilos de gestión recreados, estrategias didácticas más flexibles y adaptables a situaciones cambiantes, y nuevas relaciones entre la teoría y la práctica pedagógicas que supongan el rediseño de los trayectos formativos. En su nueva modulación, el discurso de la reforma ha abandonado sus pretensiones de alterar “desde arriba” la estructura de la educación escolarizada, y explora alternativas para convocar activamente a los docentes en la reformulación de las prácticas escolares y en la mejora de los resultados de los sistemas escolares.

No obstante, en momentos de crisis, zozobras e incertidumbres como los que vivimos, en tiempos en los que una buena parte de las instituciones y prácticas sociales forjadas en los dos últimos siglos se resquebrajan y diluyen, la capacidad de interpelación a las escuelas y los docentes, las formas de nombrarlos, de convocarlos, de apelar a su conciencia y acción para involucrarlos en alguna cuestión o proyecto, parecen estar cada vez más debilitadas<sup>12</sup>. Pero la pérdida de sentidos culturales y políticos de la escuela no es el único factor que pone a las instituciones educativas formadoras y a las escuelas ante nuevos desafíos. Nuevas agencias y actores sociales compiten con ellos, minando su centralidad en la formación e integración cultural y moral de las nuevas generaciones. Como consecuencia de este desdibujamiento de la valoración de ciertos sectores sociales sobre las escuelas, maestros y profesores, resultará difícil recrear los sentidos sociales y pedagógicos desde los cuales se instituyeron la tarea, los saberes y el oficio de enseñar a niños y, de esta forma, estar en condiciones para formular ejes estratégicos y criterios técnicos pertinentes para modificar los procesos de formación de docentes. Por ello, la reconstrucción y redefinición del contrato entre el Estado, la sociedad y la escuela, a partir del cual se edificó la monumental tarea modernizadora de la escolaridad pública, la alfabetización de masas y la democratización del acceso a las jerarquías sociales, es la primera tarea pedagógica y política para redireccionar la formación de los docentes. Sólo en el proceso de regenerar ese cuerpo de relaciones y prácticas sociales y de re-crear los sentidos culturales y políticos otorgados a la escuela, será posible vislumbrar y articular las expectativas y aspiraciones sociales respecto de la enseñanza sobre

11 Ver: Birgin, A.; Duschatzky, S.; Dussel, I.; Tiramonti, G. (1998) *La formación docente*, Buenos Aires, Troquel; Davini, C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós; Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar*, Buenos Aires, Troquel; Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós; entre otras producciones teóricas que dan cuenta de esta centralidad de la formación docente en los procesos de escolarización contemporáneos.

12 Ver: Kincheloe, Joe (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro Ediciones.

las que apoyar el diseño de propuestas de reforma de la formación profesional de los maestros y profesores. Como puede apreciarse, lejos de plantearse como un problema fundamentalmente técnico de elaboración curricular, de planeamiento estratégico o de concertación administrativa, la operación que se requiere es, en primera instancia, política y pedagógica, y sólo después instrumental.

Llegados a este punto se podría afirmar que, aun cuando los análisis sobre la formación docente parecieran ser un tanto pesimistas y las condiciones necesarias para una transformación sostenida poco favorables, en muchas instituciones educativas, de formación y de enseñanza, los docentes tienen voluntad, lucidez y coraje, superan el dominio de la pasividad, no se sientan a esperar que las nuevas revelaciones para la mejora lleguen “desde afuera” o “desde arriba”. Muy por el contrario, toman otra posición; se juntan, inquietan, estudian, buscan materiales teóricos y operativos, conversan y arman borradores para arriesgarse y poner a prueba experiencias pedagógicas que encarnen los propósitos por los que vale la pena luchar<sup>I</sup> (Ver **Notas y referencias bibliográficas**, consignadas en el Anexo, al final de este documento).

El saber de la experiencia de estos docentes refuerza la hipótesis que considera que la formación docente resulta insuficiente si sólo se reduce a asistir a cursos, presentar informes y realizar evaluaciones, sino que más bien requiere arrebatarle tiempo y lugar a ciertas dinámicas que no producen resultados efectivos instaladas en muchas instituciones y sus docentes. Sí es pertinente y productivo darse el tiempo, hacer un lugar a la reflexión horizontal, disponerse a dar curso a distintas ocurrencias para pensar, hacer y definir de otra forma los asuntos pedagógicos que les preocupan y a los que tarde o temprano deberán darles una respuesta. Las jornadas de trabajo planificadas, exigentes y productivas, de trato empático y vinculación profesional horizontal entre colegas, que orienten con sentido y reconocimiento estas iniciativas en las instituciones, se presentan como inigualables oportunidades para promover y formalizar cursos de acción colectivos para el redireccionamiento integral o parcial de la formación y el desarrollo profesionales<sup>II</sup> (Ver **Notas y referencias bibliográficas**, consignadas en el Anexo, al final de este documento). Definir problemas pedagógicos, ponderar unos y desechar otros, buscar apoyo externo, decidir qué recursos y materiales son necesarios, y conformar equipos de trabajo con otros docentes, son algunas de las alternativas de formación que ya vienen desarrollándose con buenos resultados. Es motivo de celebración que algunas instituciones formadoras de docentes ya actúen como puentes entre escuelas que tienen dificultades y preocupaciones similares para mejorar sus prácticas pedagógicas. Construyen puentes para cruzar y para que otros crucen, para que el saber producido a través de la experiencia pedagógica circule, sea apropiado, recreado y profundizado en un movimiento de ida y vuelta; convocan voluntades y pensamientos generosos capaces de estimularse, potenciarse y legitimar aquello que están haciendo. De este modo, estas experiencias educativas de formación y de enseñanza provocan acontecimientos pedagógicos<sup>III</sup> (Ver **Notas y referencias bibliográficas**, consignadas en el Anexo, al final de este documento); recuperan tiempos y espacios para producir pensamiento pedagógico; revelan y problematizan los variados puntos de vista, supuestos, proyecciones y decisiones que ponen en juego los docentes mientras hacen sus prácticas escolares: una colección dinámica y cualitativa de los aspectos significativos de la vida escolar, de la enseñanza y del desarrollo curricular centrado en las aulas.

Ahora bien, aún cuando algo distinto suceda en las instituciones formadoras de docentes, si esa sabiduría no es puesta a disposición de otros colegas, permanecerá encallada sólo para algunos. El reconocimiento y la legitimidad pedagógica de las experiencias de formación docente potentes, singulares y posibles de ser transferidas van de suyo con su circulación especializada y difusión pública.

Y en este intercambio y movilización de protagonistas y experiencias podrán constituirse colectivos de aspirantes a docentes, maestros y profesores que alteren o modifiquen en parte lo que a ellos mismos les incomoda y los inquieta. Se trata, en definitiva, de construir una comunidad plural que no sea atrapada por las prescripciones o pretensiones de control externo y centralizado, sino que esté basada en, y se desarrolle a través de, las relaciones horizontales entre sus miembros; en la que sean posibles las diferencias y disidencias entre comprensiones e interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido. Esto es, y como mostraremos con mayor detalle más adelante, una comunidad de enseñantes que habilite otros modos de formación docente.

Es así como, el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y la palabra de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes. En efecto, al estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes, se espera no sólo resguardar y divulgar un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela. En este caso, la innovación pedagógica se inclina por potenciar la productividad cultural e imaginación didáctica de los docentes y, en ese mismo movimiento, se proclama política y los afirma como protagonistas de la vida y la transformación escolar. Al mismo tiempo que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar, conversa con sus palabras y tensiona sus saberes. Por eso, una vez planteada la necesidad de mirar y re-conocer a las instituciones educativas y a las escuelas desde otro enfoque, lo que sigue pretende acompañar y profundizar esa perspectiva.

## Una mirada de las escuelas, los docentes y el currículum

La vida cotidiana en las instituciones educativas (en las escuelas, pero también en las instituciones formadoras de docentes) es policromática, diversa, peculiar. Y a pesar de que en muchos sentidos su dinámica se asemeja a la de otras instituciones sociales, una mirada atenta al trajinar permanente de sus habitantes, a la multiplicidad y calidad de tareas e intercambios que se combinan en ella, nos devuelve una imagen diferente a la de otros ámbitos. La sucesión casi sistemática de bullicios, griteríos y silencios; las formas de sus tiempos y ritmos; la convivencia permanentemente negociada de gentes de diferentes edades, sexos, culturas y poderes, les dan una tonalidad muy particular que, aún a simple vista, las diferencia de otros espacios sociales. Visitar una escuela como expedicionarios curiosos; transitar como extranjeros amistosos sus pasillos, patios y aulas; escuchar sorprendidos y sutiles los matices de la polifonía de voces que se combinan a cada paso; conversar extrañados y curiosos con los adultos, niños y adolescentes que eventualmente nos cruzamos en la travesía, nos permitirían aproximarnos un poco a lo que tiene de singular la experiencia de la escolarización y de la formación docente. Nos permitirían comprender, posiblemente de otro modo, la amplia y compleja trama de sucesos, objetos y palabras que cargan de sentidos muy específicos el funcionamiento ordinario, de los establecimientos educativos.

Si miramos atentos y extrañados, entonces veremos que muchas de las cosas que ocurren en los escenarios escolares están vinculadas con aspectos burocráticos y asistenciales del sistema educativo; y que otras tienen que ver con cuestiones de administración doméstica, con la intendencia y el control de personas y sus asuntos, con la higiene y arquitectura de los locales. Pero si aguzamos un poco más los sentidos, y nos animamos a relacionar lo que sucede en ellos con procesos

sociales e históricos de mayor generalidad, percibiremos que la mayor parte de la actividad se relaciona de una forma u otra con los problemas pedagógicos de la formación social y personal de las nuevas generaciones, con la transmisión y la recreación culturales y, al mismo tiempo, con los proyectos educativos, muchas veces en conflicto, que disputan entre sí para llevar a cabo esos procesos en esos espacios institucionales especializados. Y también distinguiremos que eso justamente es lo que diferencia esta institución social de las demás.

La institución escolar siempre estuvo y estará afectada por diversas expectativas sociales respecto del sentido que pretende otorgársele, así como por las contiendas ideológicas, políticas y pedagógicas que se derivan de ellas. De hecho, los aparatos educativos y las escuelas están regulados por sistemas explícitos de normas, dispositivos y mecanismos institucionales que pretenden responder de alguna manera a las aspiraciones públicas que lograron oficializarse como opciones legítimas. Se orientan y disponen para ponerlas en marcha, desarrollarlas e inscribirlas en la vida de la gente mientras transcurre regularmente por ellos. Y para hacerlo, seleccionan y traducen a su lógica ciertos fragmentos culturales, y los organizan, jerarquizan y secuencian como contenidos para la enseñanza escolar generalmente a través de estrategias estructuradas por el estado y ponderadas por el conocimiento experto. A esos procesos sociales, políticos y técnicos de selección, legitimación, estructuración y distribución de conocimientos, significaciones y valores culturales, el lenguaje especializado los denomina comúnmente currículum escolar.

Las instituciones educativas son sin duda unos de los espacios sociales más normados, reglamentados y controlados. Como sabemos, existen muchos dispositivos escolares, entre ellos el currículum, que de hecho ha oficiado y oficiado como mecanismos relativamente eficaces a la hora de prescribir el acontecer y ritmo de su actividad. Sin embargo, la vida escolar no tiene ni cobra sentido si no es experimentada por sus habitantes, si no es contada y recreada por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente, si el currículum no es vivido y resignificado por aquellos que mediante sus enseñanzas y aprendizajes llevan a cabo, de manera contextualizada y concreta, los procesos de la transmisión y recreación culturales en la escuela. Los proyectos educativos para los sistemas escolares, aun los más costosos y técnicamente mejor calibrados, no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares de los estudiantes si los directivos y docentes no los hicieran suyos, los adecuaban a sus expectativas y proyectos, los ajustaban a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaban a la escala particular de sus establecimientos, comunidades y alumnos, los dijeran con sus propias voces y los escribieran con sus propias palabras.

Esta persistente recontextualización de los mandatos públicos para la formación de las nuevas generaciones, hace que las prácticas escolares estén cargadas de sentidos muy diversos para quienes las hacen todos los días. Los sucesos escolares se entremezclan con historias, ilusiones, proyectos y circunstancias de quienes transitan y habitan las escuelas; son condicionados por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Por eso, lo que sucede en las escuelas tiene que ver, casi siempre, con lo que *les* sucede a docentes y estudiantes, con los significados particulares que les otorgan a sus haceres y vivencias escolares, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y lugar particulares y bajo circunstancias sociales que, aun con rasgos similares, son irrepetibles. De allí que se pueda afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por los procesos de escolarización, por su paso por la escuela, por la influencia formativa del currículum; pero también que estos sólo cobran vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de los sujetos sociales que se involucran con ellos. Las decisiones que toman y las acciones que realizan los docentes sobre todas estas cuestiones nos remiten precisamente a aquellos aspectos que constituyen el complejo abanico de sus diversos itinerarios de formación: las propias biografías escolares, los profesores y maestros que han tenido y han influido sobre sus



trayectorias, los planes de estudio y programas de su formación inicial, las culturas y tradiciones de las instituciones en las que se desempeñaron y desempeñan, los recorridos y atajos que buscaron para no seguirlas del mismo modo, entre otros. En suma, todos los elementos de una colección que reúne sus experiencias de formación, saberes, prácticas e intercambios que hicieron posible que llegaran a ser los docentes que hoy son.

Entonces, más allá de la compleja organización de los modernos y masivos sistemas escolares, sólo posible a partir de la previsión de tiempos, movimientos y acciones, y de la activa producción y disposición de técnicas, instrumentos y discursos que permitan orientarlos, controlarlos y medirlos, una parte significativa de las acciones humanas que se despliegan cotidianamente en las escuelas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar. No están previstas ni fueron objeto de planificación alguna y, muchas veces, forman parte de las consecuencias no deseadas de las intervenciones educativas sistemáticas. Aún en las ocasiones en que la actividad escolar pretenda ser prescrita de forma centralizada y unívoca, el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos siempre estará atravesado por la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos. De manera planificada o no, los docentes y los alumnos comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos que, en cierto modo, expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar. Es en el espacio que se abre entre la prescripción y la práctica donde se desenvuelve la construcción escolar del currículum; donde las tareas de la transmisión y recreación culturales asignadas socialmente a la escuela cobran un carácter situado, concreto y coloreado por los matices, luces y sombras que les otorgan los actores escolares cuando las viven y hacen.

## Los relatos de docentes, la memoria pedagógica de las escuelas y el currículum en acción<sup>13</sup>

Por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por discursos que dan una dimensión y una temporalidad humanas, concretas, a su sentido histórico. Algunos de esos discursos son “oficiales”: están dichos y escritos en el lenguaje que requieren el gobierno, la administración y la gestión de los sistemas educativos; ejemplos son las normas curriculares, las planificaciones y los programas educativos gubernamentales. Se presentan casi siempre como discursos asépticos, científicamente ponderados, técnicamente calibrados, que comunican a las escuelas, docentes, estudiantes y comunidades las expectativas y mandatos públicos para la escolarización (o un sector de ella) en un tiempo histórico y un espacio geográfico dados. Otros discursos, en cambio, son relatos que se cuentan y se intercambian al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas: en las horas de clases especiales, en los recreos, en los pasillos y rincones, en las jornadas de reflexión, en las capacitaciones, en las conversaciones de los viajes compartidos en la ida y vuelta de la escuela. Estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas y otorgarles sentido y valor moral. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y experiencias educativas a las que se refieren. En cierta medida, constituyen la otra cara del currículum escolar, aquella que nos muestra los elementos vitales, domésticos, llenos de sentidos, del currículum en acción<sup>IV</sup> (Ver **Notas y referencias bibliográficas**, consignadas en el Anexo, al final de este documento).

13 Una versión más completa del abordaje de estos temas puede encontrarse en el Módulo 1 “Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica” del *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas*.

En efecto, las escuelas están cargadas de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los *actores* de sus tramas y los *autores* de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y profesores recrean el sentido de la escolaridad y del currículum y, en el mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de esos alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de trabajo escolar, los docentes hablan de sí mismos y de las formas en que comprenden y llevan adelante su trabajo pedagógico. Y al hablar de sus sueños, proyecciones y realizaciones también nos están relatando con sus propias palabras aspectos centrales, definitorios y no documentados de la construcción escolar del currículum<sup>V</sup> (Ver **Notas y referencias bibliográficas**, consignadas en el Anexo, al final de este documento).

Por eso, si conversamos con un docente o con un grupo de docentes, podremos escuchar historias de enseñanza, historias pedagógicas que los tienen como protagonistas y expertos del currículum en acción. Charlar con algunos de ellos puede significar una invitación a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones y saberes de quienes las vivieron. Casi sin preguntarles, nuestros interlocutores nos relatarán acerca de las características distintivas de las escuelas y comunidades donde trabajaron, acerca de los problemas pedagógicos específicos que en ellas debieron enfrentar y resolver, acerca de aquellas cosas y acontecimientos que las hacen únicas, irrepetibles, inolvidables, y que por eso mismo tienen para ellos un significado particular y comunicable. Si logramos establecer un marco de confianza y empatía, complementarán su relato con historias más comprometidas y personales que contarán sobre lo vivido y pensado en el transcurso de las experiencias que tuvieron lugar en esa escuela. Y si, escuchándolos atenta e interesadamente, los persuadimos para que nos cuenten acerca de sus trayectorias profesionales como docentes, sobre los saberes pedagógicos que pusieron en juego en la experiencia de enseñanza que nos relataron, posiblemente se animarán a contarnos con algún detalle alguna clase, momento o situación escolar que recuerden especialmente por su valor pedagógico, o por algún otro motivo. Contándonos sus historias de enseñanza, entonces, nuestros docentes interlocutores nos estarán narrando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o en aquella localidad), el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios<sup>VI</sup> (Ver **Notas y referencias bibliográficas**, consignadas en el Anexo, al final de este documento).

Si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos conocer buena parte de la formación y trayectoria profesional de los docentes implicados, de sus saberes y supuestos sobre la enseñanza, de sus recorridos y experiencias laborales, de sus certezas, dudas y preguntas, de sus inquietudes, deseos y logros. Aún más, si pudiéramos compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares. Esta versión de la historia de la educación sería polifónica, plural, dispersa; en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer el currículum en la escuela y sobre el estar siendo docente en un determinado tiempo y lugar. En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa del currículum en acción que a un recetario prescriptivo de la “buena enseñanza”, conoceríamos

la historia heterogénea y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día. Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y de la construcción escolar del currículum, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la enseñanza en la escuela y los saberes que las piensan y recrean en su desarrollo, quedan encerrados entre sus propias paredes, se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado, de la historia personal y considerado semi-profesional de los docentes. Una parte considerable del saber reflexivo acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles, se esfuman en la cotidianidad escolar.

La recreación de la memoria pedagógica de la escuela también se dificulta porque gran parte de los docentes que llevan adelante experiencias educativas significativas no tienen oportunidades para contarlas, registrarlas, escribirlas, documentarlas. Y si las tienen, los hábitos institucionales tradicionalmente instalados hacen que los docentes escriban a través de las formas, soportes, registros y géneros que no permitirían recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes, por lo general, cuando escriben lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Estas formas de registro de los acontecimientos escolares son indispensables para la administración, la gestión y el control de los sistemas educativos; para la sistematización, el acopio y la disposición de información relativa a la eficacia y el rendimiento de las modalidades, niveles y ciclos educativos; para la ponderación de diversas variables vinculadas con la eficiencia y el costo de los distintos dispositivos escolares implementados. Pero estos datos, informes y documentos muchas veces no ofrecen materiales ricos, sensibles y cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas, ni para diseñar y desarrollar de manera sistemática trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza, de la pedagogía y del desarrollo curricular centrado en la escuela.

## La documentación narrativa y la formación docente continua

Como venimos afirmando, la gestión de los sistemas educativos está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información sobre las prácticas escolares y el desarrollo del currículum, la administración de las instituciones educativas, la procedencia social y los resultados de aprendizaje de los alumnos, las organizaciones sociales que se relacionan e interactúan localmente con la vida de las escuelas. Las planificaciones, los proyectos escolares, los informes de visitas a las escuelas de supervisores, las actas de los directivos, los legajos de los alumnos, los cuestionarios y planillas, los informes técnicos sobre procesos y resultados de evaluaciones diversas, las investigaciones producidas por investigadores profesionales, entre otros, son soportes de modalidades convencionales de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. Gran parte de los materiales documentales que ofrecen es procesada, archivada e informada por las oficinas de planeamiento de las administraciones educativas y a menudo es utilizada como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativas a los aparatos escolares.

No obstante, la mayoría de las veces estos documentos escolares están estructurados y se producen con arreglo a requerimientos estrictamente administrativos, de gestión y control para el gobierno de la actividad de las escuelas, o bien están atravesados por la lógica normativa-prescriptiva de la anticipación. Por eso, muchos de ellos no fueron especialmente diseñados para mostrar elementos críticos que permitan vehicular, o ser el soporte de, procesos de formación y capacitación docentes que hagan eje en la preparación pedagógica de maestros y profesores a través de la reflexión, deliberación e intercambio de experiencias de enseñanza en contextos escolares específicos y concretos y con alumnos de carne y hueso. Y esto se debe a que las experiencias que sostienen y viven los docentes y alumnos tienden a ser fragmentadas, categorizadas y modelizadas didácticamente a través de patrones de ponderación ajenos a la lógica y la práctica escolar. De esta manera, las formas a través de las cuales los docentes usualmente dan cuenta de sus prácticas muy a menudo se cristalizan en una escritura que es vivida como una carga o algo que simplemente “hay que hacer para entregar” .

Cuando estas modalidades de registro y circulación de la información y las formas de pensamiento y acción pedagógica que suponen se articulan con modelos de intervención escolar de tipo “de arriba hacia abajo”, suelen tener el propósito de constituirse en instrumentos de anticipación y previsión para la aplicación en las escuelas de los planes y patrones elaborados de forma central y especializada, o bien en herramientas de medición y calibre de los desvíos o desajustes de las acciones desplegadas por sus ejecutores. Para ello, adoptan una perspectiva y un lenguaje claramente tecnicistas, e intentan despojar cualquier elemento subjetivo, personal, experiencial de la información relevada. Y, además, consideran esta supuesta neutralidad como garantía de objetividad, eficiencia y rigor.

En cambio, cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran los docentes en primera persona, constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela. Y, a través de su difusión y disposición en secuencias y trayectos formativos específicos, se erigen en materiales pedagógicos muy potentes sobre los cuales diseñar y llevar adelante procesos de desarrollo profesional de docentes tanto durante su preparación inicial como durante la implementación de los diversos dispositivos de capacitación en servicio. En efecto, en tanto narraciones profesionales que muestran el saber pedagógico construido al ras de la experiencia desde la perspectiva de sus productores, son materiales documentales densamente significativos que incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes y/o aspirantes a la docencia. Y, en tanto documentos pedagógicos que pueden ser acopiados en espacios institucionales cercanos a las escuelas y difundidos entre los docentes y estudiantes del profesorado, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber y reflexiones producidos por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, como venimos afirmando, por lo general, esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias no encuentran en las instituciones formadoras de docentes o en otros espacios institucionales vinculados a la actividad escolar, condiciones, estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados y criticados por sus protagonistas y autores o por otros docentes. De esta forma, las posibilidades de documentar aspectos no documentados de la práctica escolar y ponerlos al servicio de la formación docente se diluyen y, con ello, se desdibujan oportunidades importantes para desarrollar la profesionalidad del cuerpo de enseñantes y, de esta forma, fortalecer

la identidad y el quehacer pedagógico de las escuelas. La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, para acercarnos a esa perspectiva a los diversos trayectos de formación docente, y para elaborar estrategias de investigación pedagógica que consoliden y constituyan progresivamente a las instituciones formadoras de docentes en centros de documentación y desarrollo pedagógicos en su zona de influencia, en comunidades de docentes ocupados en la sistematización, acopio, circulación y crítica de los saberes pedagógicos construidos durante y a través de la experiencia escolar.

Así como gran parte de los relatos de la pedagogía moderna escritos por los que hoy podemos nombrar como pedagogos célebres o consagrados fueron escritos narrativamente (tales son los casos que muestran las obras de Freire, Freinet, Rousseau, Makarenko y Pestalozzi, entre otros), la documentación narrativa intenta poner a disposición tiempos, espacios y esfuerzos para que, escribiendo, leyendo, conversando y pensando, los docentes podamos mostrar legítimamente lo que pasa y lo que nos pasa en la formación de otros docentes y en nuestra propia formación, en tanto que autores y protagonistas centrales de nuestras experiencias.

Son muchos los instrumentos, fuentes de información y herramientas que abren la posibilidad de indagar para acceder a conocer y, luego, intervenir en la formación docente: entrevistas en profundidad, observaciones de distinto tipo, consultas bibliográficas, exploración del estado del arte de la cuestión, etc. Lo que intenta la documentación narrativa a través de la escritura de relatos escritos por los propios protagonistas es mostrar de otro modo, sin reimpressiones de palabras o interpretaciones puestas por los investigadores, eso que pasa y singularmente lo que les pasa con la formación docente. Los relatos pedagógicos producidos por docentes constituyen una visión o interpretación acerca de lo acontecido y vivido por ellos que, a su vez, está sujeta a distintas interpretaciones o reinterpretaciones: ese decir o esa escritura hacen o recrean la historia. Y si bien parten de experiencias pre-existentes, no son su reflejo o fiel reproducción. Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. También la fertilidad de la documentación narrativa de experiencias de formación muestra que en el interés por contar la historia propia o colectiva aparece la necesidad de explicar, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea esa cualidad autoreflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a su propia práctica. Ese camino de la narración es el que será, en definitiva, significativo. Esta visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran, finalmente, los constituye: la identidad del sujeto es identidad narrativa, porque la pregunta por el *quién eres, quién soy* se responde narrando una historia, contando su vida<sup>14</sup>. En este sentido, al contar, escribir y leer relatos escritos por los docentes, las conversaciones en torno a ellos no pretende develar lo que está oculto en los escritos o en las experiencias, sino conocer, trabajar y actuar con los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos en el que se produjeron y producen.

Llegados a este punto, entonces, vale la pena preguntarnos:

- ¿De qué manera podemos repensar y desarrollar las instituciones formadoras de docentes

14 Ver: Ricoeur, Paul (2001), "De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción", en: Ricoeur, P. *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

como ámbitos de documentación y desarrollo pedagógico y como espacios promotores de investigación, reflexión y acción pedagógicas relacionados con la construcción escolar del currículum? ¿Cómo consolidar o reconstruir en ellas formas diferentes de interpelación hacia los docentes, que los convoquen y posicionen en un lugar protagónico y autorizado para la elaboración y transferencia de la memoria pedagógica y didáctica de las escuelas?

- ¿Cómo es posible generar y desarrollar en esas instituciones formadoras de docentes estrategias de documentación pedagógica diferentes a las convencionales, que permitan reconstruir de manera comunicable y en el lenguaje de la práctica los procesos de enseñanza que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los docentes y alumnos?
- ¿Cómo gestionar y llevar adelante en esos ámbitos procesos de sistematización, acopio, publicación y difusión de las experiencias escolares, con los sentidos específicos y contextualizados que los propios docentes les imprimen, para que puedan ser documentadas y dispuestas a circulación, reflexión y transformación colectiva entre los docentes y futuros docentes?
- ¿Qué operaciones hay que llevar a cabo desde las administraciones educativas para poner en el centro de la formación de docentes a las experiencias de enseñanza que diseñan, desarrollan y recrean cotidianamente los docentes, y a los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, organizarlas y contarlas?
- ¿De qué modo representar el conjunto de decisiones, discursos y prácticas que los docentes producen y recrean para interpretar, llevar adelante y hacer posibles las experiencias de enseñanza escolar? ¿A través de qué recursos, soportes y dispositivos institucionales tornar públicamente disponibles esos espacios y esos tiempos de la vida escolar y las biografías profesionales de los docentes?

En definitiva, ¿qué hacer para que algo diferente suceda durante la formación de docentes con aquello que, efectivamente, saben y hacen los docentes en las escuelas?, ¿cómo aproximar las instituciones formadoras de docentes a las escuelas y sus prácticas de enseñanza con una nueva sensibilidad y perspectiva, y a través de vínculos que recuperen y tensionen lo que los docentes en ejercicio hacen, piensan y dicen acerca de las tareas de enseñar y desarrollar el currículum? Cabe mencionar que el proyecto de documentar narrativamente las experiencias se propone, más bien, favorecer, promover y complementar otras formas institucionales de percibir e interpelar a los docentes, de convocarlos para que, a través de un esfuerzo conjunto, la memoria pedagógica de la enseñanza escolar sea reconstruida, objetivada, legitimada, difundida y transferida a los maestros y profesores en ejercicio y a las nuevas generaciones de docentes como parte de su desarrollo profesional y pedagógico. Se trata, en definitiva, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas. Por todo esto, el registro, la sistematización narrativa, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y la palabra de los docentes, constituyen al mismo tiempo una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa alternativo para el desarrollo profesional entre docentes. Al estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes y de los aspirantes a la docencia, se espera sean tomados como referencia en proyectos de investigación cualitativa-interpretativa.

Esta iniciativa, significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del

déficit de cualificación. Además, a través de redes de docentes y escuelas, trazadas por las instituciones de formación y por la producción y circulación pública de estos documentos pedagógicos, la propuesta se orienta a constituir, en el mediano plazo, una comunidad de docentes escritores/lectores de experiencias pedagógicas que potencien entre sí su propio desarrollo profesional. Una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de "alfabetización docente" a través de un lenguaje propio, entre ellos.

Como vinimos planteando, documentar narrativamente experiencias pedagógicas llevadas a cabo por maestros y profesores permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas escolares sean dichas y contadas en el lenguaje de la acción. También, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones y proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de estas prácticas de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares.

En síntesis, la propuesta de documentar experiencias pedagógicas en las instituciones de formación docente tiene como propósito diseñar, gestionar y difundir textos narrativos escritos por maestros y profesores. Para ello, resulta necesario crear las condiciones institucionales y técnicas necesarias para que los docentes reflexionen y comuniquen a través de la escritura las experiencias pedagógicas que, por distintos motivos y a través de caminos diversos, han generado otras prácticas escolares, cargadas de sentidos para sus protagonistas, y orientadas a lograr localmente las aspiraciones y objetivos públicos de la escolaridad. De eso, justamente, nos ocuparemos en el próximo apartado.



### 3. Algunas orientaciones para incorporar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en las instituciones de formación de docentes

Esperamos que los apartados anteriores hayan contribuido a fundamentar teórica y metodológicamente la importancia de sistematizar narrativamente las experiencias pedagógicas que ustedes y otros docentes vienen llevando a cabo en sus respectivos ámbitos de trabajo y desarrollo profesional. Y también, que hayan resultado convincentes respecto de la conveniencia de acopiar y poner en circulación los saberes construidos al ras de esas experiencias escolares que los tienen como protagonistas.

El presente apartado está dirigido especialmente a quienes pretendan elaborar y llevar a la práctica proyectos educativos centrados en la escritura, lectura, reflexión y conversación en torno a relatos pedagógicos y, en ese marco, dedicarse a orientar y acompañar a otros docentes y actores educativos que deseen reconstruir sus experiencias escolares (de enseñanza, gestión, articulación y promoción escolar y comunitaria, etc.) a través de la documentación narrativa. Con el objeto de sugerir y aportar insumos para el diseño y desarrollo de cursos de acciones posibles orientadas a incorporar de manera activa y participativa este tipo de propuestas en sus respectivos repertorios de estrategias pedagógicas y en sus propios espacios institucionales, este apartado adopta un lenguaje menos teórico y más propositivo y sintético que los anteriores. En ese sentido, su lectura es complementaria a la del Módulo 2. “La Documentación Narrativa de Experiencias Escolares” del *Manual antecedente*, y está vinculada de forma directa con las recomendaciones sugeridas en su Apartado 3. “Cómo diseñar, planificar y gestionar dispositivos de documentación narrativa de experiencias”.

No obstante, antes de sumergirnos en esa serie de sugerencias operativas, cabe resaltar una vez más que las estrategias de documentación narrativa no son las únicas que se pueden implementar con el fin de movilizar las potencialidades pedagógicas de las instituciones de formación de docentes. No pretenden desplazar o reemplazar los emprendimientos pedagógicos efectivamente vigentes en las instituciones y, menos aún, constituirse en el nuevo paradigma redentor o transformador de la educación. Por el contrario, sus planteos y orientaciones prácticas se disponen a potenciar la creatividad pedagógica de los actores educativos en ámbitos institucionales localmente situados y, en virtud de su plasticidad metodológica, combinarse y/o articularse con proyectos y líneas de trabajo centrados en el desarrollo profesional de docentes, la construcción escolar del currículum o la recuperación reflexiva, sistematización, difusión y mejoramiento de prácticas y saberes pedagógicos puestos en juego por los docentes en situaciones socioeducativas e institucionales concretas. Su potencial vigor político-pedagógico radica justamente en fortalecer, hacer circular y tensionar lo que los docentes, las escuelas, las instituciones de formación y otros ámbitos educativos vienen haciendo y que, pocas veces y por diferentes motivos, tiene la oportunidad de ser considerado como el nudo de los esfuerzos e intervenciones en el campo. Por eso, trata de tornar públicamente disponible lo que efectivamente se hace y se sabe en las instituciones educativas, con el fin de generar condiciones para la discusión pedagógica teóricamente informada y para la elaboración de estrategias educativas y formativas innovadoras, pero fundamentadas en el conocimiento y la recreación de las tradiciones y culturas escolares vigentes.

Muchas instituciones educativas vienen llevando a cabo diversas estrategias pedagógicas y curriculares tendientes a revertir las consecuencias educativas de la exclusión social y cultural de niños,



adolescentes y jóvenes. Gran parte de los afanes cotidianos de muchos docentes se orientan a generar nuevas oportunidades para que esas poblaciones encuentren en las escuelas ámbitos adecuados para su formación y para su proyección como sujetos activos y plenamente integrados a la vida social, política, económica y cultural. Todas esas experiencias escolares, aún con sus limitaciones y dificultades, constituyen un capital social y educativo que merece ser comunicado, debatido, tensionado por la reflexión, transferido a otros ámbitos y situaciones pedagógicas. Los procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas constituyen una oportunidad, entre otras, para que eso ocurra. Y para que la formulación de programas, proyectos y emprendimientos pedagógicos esté informada por un conocimiento crítico respecto de lo que sucede en las escuelas cuando se desarrolla y recrea el currículum y de lo que les sucede a maestros y profesores cuando lo hacen.

Para dar curso a los propósitos específicos de este apartado, en lo que sigue presentamos:

- En primer lugar, y de un modo más operativo y sintético, el *encuadre de trabajo* de la iniciativa.
- En segundo lugar, algunas *articulaciones posibles* entre la iniciativa de documentar experiencias pedagógicas y las propuestas de formación inicial y de desarrollo profesional de docentes efectivamente vigentes en las instituciones, a partir de la construcción y constitución de colectivos de docentes.
- En tercer lugar, algunas *condiciones de posibilidad interinstitucionales* que facilitarían la generación y el sostenimiento de distintas líneas de trabajo referidas a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, y que promoverían su proyección como herramientas plausibles de ser utilizadas para fortalecer la formación de docentes de las instituciones en cuestión y de las escuelas de su área de influencia.

En el próximo apartado del documento, presentaremos finalmente un *dossier de relatos narrativos de formación* con el propósito de mostrar algunas de las producciones textuales ya desarrolladas por docentes en el marco de distintos procesos de documentación pedagógica.

## 1. Encuadre de trabajo

En sintonía con lo expuesto en los apartados 1. y 2. del documento, y en función del análisis de experiencias antecedentes, se puede afirmar que la documentación narrativa de prácticas pedagógicas a través de la producción autogenerada y guiada de relatos escolares por parte de docentes (o aspirantes a la docencia), se orienta fundamentalmente a:

- autorizar, habilitar y promover la reconstrucción narrativa de experiencias de formación, de enseñanza y de desarrollo curricular, desde la perspectiva de sus actores principales;
- documentar y difundir parte de los saberes profesionales y pedagógicos de quienes día a día llevan adelante la tarea de enseñar y desarrollar el currículum en las escuelas;
- tornar públicamente disponible aspectos “no documentados” y potencialmente “transferibles” de las prácticas de formación y de la experiencia escolar;
- interpelar y posicionar a los docentes como actores centrales de los propios procesos de formación, la construcción escolar del currículum y la enseñanza, como productores de

saber pedagógico y como autores calificados en la tarea de dar cuenta narrativamente de esos saberes y experiencias;

- promover, documentar y difundir prácticas de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes que favorezcan procesos democráticos y participativos de gestión escolar del currículum; y
- generar condiciones pedagógicas, institucionales y técnicas para la constitución de colectivos de docentes productores y difusores de pensamiento pedagógico, a través de la escritura y lectura de relatos de experiencias de formación que promuevan la re-creación de saberes y prácticas profesionales.

En términos más específicos, la incorporación de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en las estrategias y prácticas institucionales de formación y desarrollo profesional de docentes, tiene como propósitos:

- contribuir al fortalecimiento y mejoramiento de la *formación inicial* o de grado de futuros docentes, a través del diseño y desarrollo de dispositivos formativos centrados en la escritura, lectura, reflexión y análisis de relatos pedagógicos que den cuenta de procesos de enseñanza y de desarrollo curricular institucionalmente situados; y al mismo tiempo,
- colaborar en la generación, recreación y desarrollo de oportunidades y trayectos de *formación docente continua*, que involucren procesos de investigación y transferencia de saberes pedagógicos construidos por docentes en ejercicio durante el despliegue y reconstrucción narrativa de experiencias de enseñanza y de desarrollo curricular institucionalmente situadas.

Tomados en conjunto, ambos propósitos se orientan a tensionar y rediseñar las modalidades institucionales y las estrategias pedagógicas convencionales de la formación de docentes, sobre todo de aquellas centradas de manera casi exclusiva en la preparación o entrenamiento técnico-didáctico y en la oferta de cursos de grado o de capacitación, actualización o perfeccionamiento. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas supone una mirada más integral y compleja de la formación y desarrollo profesional de docentes, así como una vinculación más horizontal y una comunicación más asidua de las instituciones formadoras con las escuelas, los maestros y los profesores. Por eso, las líneas de acción que se pueden elaborar y desarrollar en su marco son mucho más adaptables y compatibles con las estrategias de trabajo llevadas a cabo en espacios institucionales abiertos, participativos y proclives a generar y trayectos formativos estructurados a partir de la indagación cualitativa de los contextos de enseñanza y de las prácticas pedagógicas de los docentes. Entre otros aspectos, la articulación de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas con las prácticas institucionales de formación y desarrollo profesional de docentes, puede:

- colaborar en la recuperación, sistematización y mejoramiento de saberes, prácticas y experiencias pedagógicas, tanto de los docentes y estudiantes de instituciones de formación docente, como de los maestros y profesores de las escuelas y centros educativos de sus zonas de influencia;
- favorecer la circulación, la difusión y el intercambio de saberes, prácticas y experiencias institucionales propias de las instituciones formadoras de docentes y/o de las escuelas de la zona de influencia, para su reflexión y posible mejora;

- colaborar a difundir las experiencias de formación a partir de la realización de ateneos de docentes escritores de relatos pedagógicos y de la edición y publicación de documentos pedagógicos y otros materiales producidos en estas u otras instancias de intercambio y comunicación entre docentes;
- contribuir a la articulación de acciones pedagógicas entre varias instituciones en función de una problemática común;
- propiciar el desarrollo y la trayectoria profesional de los docentes de las instituciones formadoras de docentes, la formación de grado inicial de los estudiantes y la formación continua de docentes de las instituciones escolares, facilitando recursos y espacios para la discusión y profundización de asuntos pedagógicos;
- contribuir a articular la propia acción de las instituciones formadoras con las de otras organizaciones locales (municipios, bibliotecas, universidades, organizaciones no gubernamentales, entre otros) para la realización de propuestas de desarrollo pedagógico y curricular definidos entre una o varias instituciones.

## 2. Articulaciones entre la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la formación docente inicial y la formación docente continua

Como ya anticipáramos en la Carta de Invitación del apartado 1. del documento, para que éstas y otras cosas sucedan resulta necesario tomar una serie de decisiones institucionales que tengan en cuenta tanto las potencialidades innovadoras como las limitaciones y obstáculos presentes en las instituciones formadoras de docentes. Los cambios y reformulaciones implicados en la incorporación de líneas de trabajo vinculadas con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en las instituciones de formación de docentes no pueden tramitarse de manera automática o compulsiva, o de hoy para mañana. Y esto no solo con lo que tiene que ver con la movilización de tiempos, espacios y recursos institucionales, sino también con aquellos aspectos de la vida institucional que conciernen al necesario cambio de posición y disposición de los docentes que se involucren con el desarrollo de las iniciativas. El diseño y despliegue de estas modalidades de formación se apoyan decisivamente en la fuerza y el sostén de las propias convicciones docentes, pero para que logren institucionalizarse y ganar efectividad y sistematicidad deberán estar acompañados por acuerdos de trabajo y compromisos colectivos e institucionales (y, eventualmente, interinstitucionales) que avalen, legitimen y dispongan las energías y voluntades individuales movilizadas.

Para avanzar operativamente en ese sentido, la pretensión de este punto es brindar algunas orientaciones metodológicas y recomendaciones prácticas que permitan generar instancias de trabajo colaborativo, orientadas al diseño y desarrollo de procesos de documentación narrativa de las experiencias y prácticas profesionales llevadas a cabo en situaciones concretas, a través de la producción textual, acopio y difusión de relatos de experiencias pedagógicas. Para ello, a continuación se tratarán los siguientes temas:

- a. La constitución de colectivos de docentes escritores y lectores
- b. La formación y el desarrollo profesional a través de la escritura de relatos
- c. Puntualizaciones organizativas y para el re-posicionamiento de los docentes

- d. La sistematización de experiencias durante la formación docente inicial y la formación docente continua, y el caso singular de la “novela de residencia” como novela de formación
- e. Otras líneas de trabajo, extensión y colaboración entre las instituciones formadoras de docentes y otras instituciones educativas

#### a. La constitución de colectivos de docentes escritores lectores

Uno de los fines que desea alcanzar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en tanto instancia y proceso de formación docente continua es el de sentar bases para la constitución de *colectivos o comunidades de docentes escritores y lectores de experiencias pedagógicas*. Esto es, formas de agrupación y vinculación recíproca entre docentes en las que tienden a confluír sus voluntades e intereses específicos en función de la definición de objetivos comunes; se asumen compromisos colectivos para la reflexión, investigación y mejora en las prácticas educativas; y se reconocen las responsabilidades compartidas y el respeto a las diferencias (teóricas, metodológicas, pedagógicas, etc.). En este caso, los colectivos de docentes se fundamentan en el desarrollo de relaciones horizontales entre sus miembros, y tienen por objetivo central la creación de un espacio o varios espacios de formación que combinen instancias de trabajo colectivas e individuales para problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos, en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas.

Obviamente, los alcances de la constitución de los colectivos de docentes escritores y lectores de relatos pedagógicos variará de una institución formadora a otra. Serán mayores o menores, más o menos arraigados, más o menos operativos, en función de las características institucionales peculiares (limitaciones y posibilidades propias; disponibilidad de recursos, tiempos y espacios; contextos comunitarios e institucionales; etc.), de las decisiones político-educativas de las autoridades y administradores del sistema escolar a las que pertenecen, de las propias decisiones y acuerdos institucionales y, sobre todo, de la disponibilidad y voluntad de los docentes y demás actores institucionales por comprometerse en tareas colectivas de este tipo. La agrupación entre docentes podrá alcanzar su mayor grado de institucionalización cuando la institución de formación de docentes en la que se promueva y localice el colectivo se convierta en un auténtico centro de documentación narrativa y desarrollo pedagógicos, involucrando y comprometiendo de una forma u otra al conjunto de los actores institucionales con la iniciativa (fundamentalmente a los docentes, pero también al personal administrativo y a las distintas jerarquías de autoridades); disponiendo y formalizando para ella tiempos, espacios y recursos institucionales; diseñando y llevando a la práctica líneas de acción diversas y articuladas entre sí; estrechando vínculos de trabajo colaborativo con otras instituciones educativas; generando normas y reglas de juego para los participantes que garanticen un funcionamiento institucional adecuado. Pero más allá de estas condiciones óptimas para el agrupamiento productivo de docentes, también se podrán constituir colectivos de escritores y lectores de relatos pedagógicos en aquellas instituciones donde los docentes deseen asociarse de manera relativamente autónoma en torno a estos u otros objetivos de formación horizontal. Luego se podrán ir evaluando y, eventualmente, logrando las condiciones requeridas para avanzar en su progresiva institucionalización.

En uno u otros casos, las líneas de trabajo en documentación narrativa de experiencias pedagógicas podrán estar dirigidas (entre otros) a docentes pertenecientes a las instituciones de formación de docentes, a sus estudiantes, futuros colegas, y a docentes de otras instituciones educativas que se desempeñen en cualquiera de los niveles y/o modalidades de enseñanza de su zona de

influencia. En consecuencia, podrán constituirse colectivos homogéneos (es decir, compuestos por docentes de un mismo nivel educativo, por docentes que trabajan en la misma zona, o por docentes que trabajan en la misma disciplina o área curricular), y/o colectivos de docentes de diferentes niveles, áreas del currículum y geografías, pero que comparten los mismos interrogantes y preocupaciones pedagógicas. Desde esta doble perspectiva, entonces, los colectivos de docentes escritores y lectores de relatos pedagógicos podrán sumar a todos aquellos actores educativos que deseen participar en alguna de sus iniciativas específicas o en la variedad de propuestas de intervención que, a modo de ejemplo, se mostrarán más adelante. Por supuesto, como ya se mencionó, el número de integrantes variará y podrá modificarse a lo largo del tiempo a través de nuevas incorporaciones, salidas o desintegraciones transitorias de grupos de trabajo. Pero la estabilización y compromiso de un número perseverante de docentes participantes es recomendable para la consolidación de la propuesta.

A modo de ejemplo, los colectivos de docentes escritores y lectores podrán estar integrados por:

- profesores de áreas curriculares de las instituciones formadoras,
- profesores de los espacios de las prácticas o las residencias de las instituciones formadoras,
- profesores de las instituciones formadoras y los estudiantes que cursen los espacios de las prácticas o las residencias docentes (pre-profesionales),
- profesores de las instituciones formadoras y maestros y profesores de las escuelas donde los estudiantes realizan sus prácticas y residencias,
- profesores de las instituciones formadoras de docentes y maestros y profesores de las escuelas del área de influencia,
- profesores de las instituciones formadoras de docentes y maestros y profesores de las escuelas del área de influencia preocupados por problemáticas similares,
- profesores y maestros jubilados o retirados del oficio de educar,
- profesores y maestros jubilados o retirados del oficio de educar y estudiantes aspirantes a la docencia,
- profesores y maestros jubilados o retirados del oficio de educar y docentes en ejercicio,
- directores y supervisores de distintas instituciones preocupados en temáticas pedagógicas parecidas o diferentes,
- directores, supervisores, maestros y profesores pertenecientes a las mismas o a distintas instituciones,
- directores, supervisores, asesores u otros miembros de las oficinas administrativas inquietos por la formación docente inicial y continua, entre otras.

#### b. La formación y el desarrollo profesional a través de la escritura de relatos

A pesar de que las experiencias pedagógicas nunca son, en sentido estricto, individuales ni privadas, esto no implica que los docentes que pertenecen a instituciones educativas que, por razones de aislamiento geográfico o de distancia, tengan personal único o cuenten con poco personal, no

puedan integrarse y participar activamente de la iniciativa colectiva de relatar y difundir sus prácticas escolares. Por el contrario, los procesos de documentación de sus experiencias pedagógicas se presentan como una oportunidad puente para superar esa variable física. Que sus experiencias sean objetivadas y sistematizadas a través de relatos pedagógicos, siempre íntimos y singulares, es una buena razón para que comiencen a circular entre otros colegas con los mismos o diferentes desafíos profesionales. Además, esos documentos narrativos constituirían un material pedagógico de referencia y de estudio inigualable para que los profesores de las instituciones de formación de docente los pongan a disposición de los estudiantes que puedan trabajar en ellas y, de este modo, acceder a un conocimiento situado y sin intermediarios de las realidades de esas escuelas. En este caso, los docentes, de manera virtual, por correo postal o en encuentros presenciales, podrán tomar contacto, leer, conversar, escuchar y pensar con otros docentes de ámbitos rurales o urbanos desde la voz y las palabras exhibidas en sus propios relatos pedagógicos. Como veremos más adelante, la reunión y la participación activa y autogenerada de los docentes en ateneos de lectura e intercambio de relatos pedagógicos es otra alternativa sensible y desafiante para la formación inicial y continua.

Estamos en condiciones de insistir que escribir relatos de experiencias pedagógicas resulta ser un proceso de formación en sí mismo y que, justamente por eso, podrá seguir siendo transitado junto a otras propuestas de desarrollo profesional docente, como veremos más adelante. Si los educadores (directores, supervisores, maestros y profesores) y estudiantes se toman en serio el escribir, leer, conversar y pensar, y se disponen a destejer sus experiencias para volver a tejerlas a través de relatos pedagógicos, luego de hacerlo no serán los mismos, porque asumir esas posiciones y llevar adelante esas tareas cognitivas sobre sus propias prácticas escolares significa arriesgarse a mucho: poner en cuestión lo que se es y tematizar lo que se hace; dar cuenta de lo que pasa en las escuelas y otras situaciones educativas y reflexionar sobre lo que les pasa a sus actores cuando esas cosas suceden; objetivar lo que se sabe y admitir lo que no se sabe; aceptar lo que se quiere y ponderar lo que no se quiere; evaluar lo que se necesita e identificar lo que se desecha; amplificar lo que se escucha y poner en palabras lo que se omite; interpretar lo que se dice y decir lo que se calla. Implica, en síntesis, poder sostener una interpretación narrativa de sí mismos y aventurarse en una reconstrucción relatada de la propia posición en la enseñanza escolar y de la propia identidad como docentes. En este sentido, “escribir es una forma de aprender. De manera que, al terminar de escribir, el escritor sabe más que al empezar”<sup>15</sup>.

Al mismo tiempo, cuando los docentes o futuros docentes se encuentran a leer relatos pedagógicos no sólo descifran lo que el relato dice con la pretensión de evaluar las verdades que comenta, sino que además construyen y recrean un sentido pedagógico, fundamentado en sus propios saberes prácticos, respecto a lo que pasa efectivamente en la experiencia y lo que les pasa a quienes la transitaron y la hicieron posible de esa forma y no de otra. Por su parte, el escribir habilita en los docentes la suspensión de la palabra dicha, y en el gesto de escribir aparece la posibilidad de un acontecimiento que difícilmente pueda conducirse en la vorágine cotidiana de las escuelas: el encuentro, la relación íntima entre el relato, la apertura del mundo (o de los mundos) de la escuela y la enseñanza y la subjetividad de quien escribe en tanto que docente.

15 Alvarado, M. “La escritura en la escuela secundaria, de la expresión a la producción”, en *Revista Versiones* N ° 6. Buenos Aires, noviembre de 1996.

### c. Puntualizaciones organizativas y para el re-posicionamiento de los docentes

Llegados a este punto, y quizás más convencidos de que vale la pena documentar experiencias pedagógicas, podrán preguntarse, entre otras cosas:

- ¿Cómo desarrollar líneas de documentación narrativa de experiencias pedagógicas con los docentes que suelen ser reticentes a escribir?
- ¿Servirá la escritura de relatos pedagógicos como un paliativo a nuestra situación, como una excusa para darnos ánimo?
- ¿Podrá ser la escritura de relatos pedagógicos una posibilidad y una oportunidad para poner en palabras las historias de los alumnos que hasta llegan a angustiarnos?
- ¿Cómo hago (conmigo) para ponerme a escribir si tiempo es lo que me falta?
- Tengo tantos años de experiencia, circulé por todas las escuelas de la zona, ¿podrá agregarme algo la escritura de un relato pedagógico?
- ¿Se podrán escribir relatos entre muchos, relatos colectivos, o siempre las escrituras son personales, individuales?
- ¿Qué dirán otros colegas docentes si me expongo o los expongo en relatos de experiencias pedagógicas en las que participamos juntos?
- ¿Cómo van a escribir relatos de experiencias pedagógicas los estudiantes de las instituciones de formación docente si aún son sólo aspirantes a la docencia?
- ¿Y si los estudiantes exponen asuntos pedagógicos o dificultades históricas o estructurales que suceden en las instituciones que todos saben, pero pocos se atreven a decirlas? ¿Quién controla esto?
- Si escribo experiencias pedagógicas y se publican, ¿no me tildarán de soberbia/o?
- Me gusta la idea, pero quisiera que no participemos siempre los mismos, ¿podremos convencer a otros, al fin de cuentas, ¿cuándo sabemos acerca de lo bien o mal que escriben los colegas que vemos todos los días?
- Suponiendo que me animo a escribir, ¿por dónde empezar?
- ¿Qué hago con el relato una vez que esté escrito?
- ¿Será tan así como se dice, que la escritura de relatos transforma, forma, modifica en algo a las personas? ¿Me cambiará en algo a mí?

Para orientar el tránsito por el complejo proceso (individual o colectivo) de escritura de relatos, fase decisiva en la tarea de documentar experiencias pedagógicas, proponemos un itinerario guiado por preguntas generales y abiertas, que fueron útiles y eficaces en otras ocasiones donde otros docentes documentaron sus experiencias, y que ustedes podrán enriquecer, adaptar o redefinir de acuerdo a sus propias expectativas e intereses y según las condiciones institucionales específicas para la realización de las diversas líneas de trabajo.

**¿Cómo lograr convertir una experiencia pedagógica en un relato pedagógico?**

La tarea consistirá en transformar el saber en decir y el decir en escribir.

**¿Cómo interrogar un relato de experiencia pedagógica?**

La tarea consistirá en leer y releer el relato, corregirlo y volverlo a escribir.

**¿Cómo transformar un relato de experiencia pedagógica en un documento público?**

La tarea consistirá en establecer criterios editoriales y en incorporar y adosar al relato aquellos requisitos que lo hagan publicable y lo tornen públicamente disponible.

Las especificaciones puntuales y operativas que responden a esos interrogantes y se corresponden con las tareas mencionadas, están presentadas con algún detalle en el ya citado *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas*, realizado en 2004 en el mismo marco que el presente proyecto. Dicho Manual también está disponible en: [www.tqnue.edu.ar/oea](http://www.tqnue.edu.ar/oea). No es esta la ocasión para reiterar las recomendaciones y apuntes que ya fueron planteadas en el Manual, pero sí resulta oportuno abordar otras puntualizaciones organizativas y de re-posicionamiento para los docentes que participen en esta iniciativa desde la construcción y constitución de colectivos de docentes hacia el interior de las propias instituciones o entre varias de ellas. Concentrémonos entonces en esto.

*Algunas puntualizaciones organizativas:*

En el caso de que sean los propios colectivos o grupos de docentes de las instituciones formadoras los que, de manera relativamente autónoma, llevan adelante estas iniciativas, se sugiere considerar, entre otros, aspectos referidos a una serie de cuestiones, tales como: distintos niveles de impacto de la propuesta, formas de comunicación de la iniciativa, estilos de convocatoria a la participación, de cómo nombrar a los colectivos docentes, tensiones posibles, dinámicas de trabajo para la organización de los colectivos, coordinación horizontal de asuntos pedagógicos, encuentros de trabajo y la construcción de relatorías.

## - Distintos niveles de impacto de la documentación narrativa

En algunos casos, la iniciativa de documentar experiencias pedagógicas en instituciones de formación de docentes podrá verse favorecida porque las oficinas de administración escolar nacionales, estatales/provinciales y locales propicien, sostengan, legitimen y/o consoliden estas líneas de acción con decisiones político-educativas que redefinan criteriosamente la distribución de recursos existentes, o designen nuevos, para constituir en las instituciones formadoras de docentes centros de documentación y desarrollo pedagógico<sup>22</sup>. Ahora bien, si esto no es factible, la voluntad, la creatividad y la imaginación pedagógica que las instituciones formadoras sean capaces de desplegar en sus colectivos docentes, son puntos de partida suficientes para que propuestas más modestas, pero no menos apasionantes, logren plasmarse. Aunque las condiciones interinstitucionales no estén del todo resueltas, vale la pena ensayar trayectos y experiencias de formación que hagan eje en la producción autogenerada de relatos de experiencias pedagógicas, la reflexión individual y colectiva, la interpretación informada y la deliberación horizontal de documentos pedagógicos narrativos.

16 Consultar las condiciones interinstitucionales desarrolladas con mayor detalle en este mismo apartado.



#### - Formas de comunicación de la iniciativa

La invitación a participar de la propuesta es un punto central. Las iniciativas interesantes que no circulan entre los docentes pierden la posibilidad de ser potenciadas y se desaprovechan los esfuerzos y los recursos disponibles de todo tipo. La difusión de actividades en los ámbitos locales suele ser una tarea ardua, pero a largo plazo redundará en beneficios para todos. La predisposición a contar entusiasmados lo que ustedes están haciendo en conversaciones amigables cuando se encuentran con otros colegas, aunque se muestren en principio insatisfechos con su labor profesional, resultan estrategias más que efectivas para sumar voluntades. Es interesante focalizar la atención en los futuros docentes que pertenezcan a sus instituciones, los estudiantes de la formación de grado, así como también convocar a los docentes que ya se hayan retirado.

También los contactos y comunicaciones con supervisores, inspectores y directores de todas las instituciones educativas participantes merecen un tratamiento cuidadoso y atento. Intercambiar información con ellos, solicitarles entrevistas personales para que conozcan la variedad de propuestas diseñadas, invitarlos o convocarlos para elaborar o desarrollar alguna línea de trabajo en particular, son algunos modos de ganar su apoyo y confianza, de contar con sus experiencias profesionales y su sabiduría, de facilitar la solución de algunas complicaciones que, sin su concurso, podrían llegar a complicar la suerte de las propuestas.

#### - Estilos de convocatoria a la participación

Las maneras de dar inicio a la construcción de estos colectivos dependerán de las lógicas de comunicación locales. Las modalidades de convocatoria a docentes, por tomar un ejemplo, variarán en función de los rasgos de la cultura institucional y de las posibilidades y límites comunicacionales de los potenciales interesados (el uso o no de Internet o de correo electrónico, la existencia o no de dispositivos institucionales para la información de sus miembros, etc.). Sin embargo, y a partir de ya haber mostrado una gran eficacia en otras oportunidades, en todos los casos resultan altamente recomendables las invitaciones personales y cercanas de los primeros docentes que se comprometan con la iniciativa. El salir a recorrer instituciones educativas, el visitar escuelas, la comunicación cara a cara, el comentario entusiasta y detallado del boca en boca o el llamado telefónico personalizado y oportuno son, sin dudas, recursos irremplazables para convocatorias que, como éstas, apelan a la voluntad y el interés de los potenciales participantes. Los docentes identifican muy rápidamente a los colegas que intuyen podrán sentirse interpelados por líneas de trabajo de este tipo y por la invitación a estar con otros para compartir experiencias profesionales. Por otra parte, estas estrategias tienen por lo general mejores resultados iniciales que las formas más distantes y despersonalizadas, las que, no obstante, una vez consolidado un grupo base de docentes comprometidos con la iniciativa colectiva, necesariamente deberán realizarse de manera sistemática para sumar más voluntades y compromisos. En síntesis: en primera instancia se podrá comenzar a organizar el grupo de trabajo con los docentes conocidos, ya que dan confianza y seguridad, pero luego se debe tener presente, y no olvidar que, muy probablemente, otros docentes hasta entonces desconocidos estén dispuestos y esperando participar.

#### - De cómo nombrar a los colectivos de docentes

También contribuirá a consolidar al colectivo de docentes constituido la elección de un nombre para denominarlo (por ejemplo, “Núcleo de Documentación y Desarrollo Pedagógicos”, o “Colectivo de Docentes Narradores y Lectores de Relatos Pedagógicos”). Esta tarea no sólo colaborará con cuestiones de orden organizativo (por ejemplo, en las formas de nominar e identificar al colectivo para la convocatoria de otros docentes), sino que también ayudará a proyectar

las intenciones y expectativas individuales hacia las colectivas, a fomentar los primeros rasgos de pertenencia de sus miembros y a trazar la identidad del grupo con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En la medida en que luego se hagan efectivas nuevas incorporaciones, o que se reformulen los intereses y expectativas colectivas de sus miembros, los colectivos de docentes podrán redefinir su nombre y volver a delinear sus líneas y campo de intervención.

- Tensiones posibles ante la incorporación de otras líneas de formación

Es probable que muchos de ustedes ya se estén anticipando posibilidades, dificultades, probables resistencias o permeabilidades dispuestas por parte de otros colegas. Las propuestas que se muestran pertenecen al orden de “lo deseable”, ¿cómo invitar si no a que otra cosa suceda en las instituciones formadoras de docentes? “Lo que hay” es conocido por todos, pero también existe la voluntad de muchos docentes de querer cambiar, radicalmente o en parte, algunos rasgos de la vida cotidiana de las instituciones educativas. En general ocurre que, ante las nuevas propuestas, las trabas, los celos, las justificaciones fundadas o no y las limitaciones humanas, digan presente. Es importante tener en cuenta estas cuestiones para relativizar los momentos tensos, y estar atentos a que la energía productiva se recree si estas complicaciones aparecen.

- Dinámicas de trabajo para la organización de los colectivos docentes

La organización y distribución de tareas y responsabilidades individuales y colectivas resultan ser, en muchos casos, tediosas, aburridas y desdenadas. Generalmente, son vistas por los docentes como actividades poco significativas o irrelevantes, sobre todo frente a las tareas pedagógicas o de enseñanza propiamente dichas. No obstante, si no están previstas y acordadas, si no se establecen colectivamente reglas de juego y criterios de gestión, muchos de los asuntos pedagógicos y sustantivos que se quieren desplegar mediante la documentación narrativa se verán dificultados o mal aprovechados. Por ello, se pueden considerar distintas formas de llevar adelante las múltiples tareas que son necesarias realizar. Por supuesto cada institución aportará aquellas que sean más operativas y efectivas de acuerdo con sus particularidades. Las definiciones de estas cuestiones no deben contradecir la propuesta sino todo lo contrario. Las formas organizativas deberán propiciar que la propuesta no se diluya o se transforme en burocrática. Suele ocurrir que los docentes tienen buenas ideas en etapas de diseño y planificación, pero cuando son operacionalizadas en terreno respetan poco y nada aquel boceto de la acción. Este es el riesgo que puede correr la iniciativa de documentación narrativa de experiencias pedagógicas cuando se pone en marcha. Esto no necesariamente implica un control burocrático de los desvíos o anomalías respecto de pautas y prescripciones inamovibles y definidas inicialmente. Supone que el colectivo de docentes trabaje con intensidad en que las decisiones preliminares contemplen las acciones que se llevan a cabo efectivamente en terreno; y al mismo tiempo plantea la necesidad de contemplar desde el inicio imprevistos o redireccionamientos de los cursos de acción. La realidad escolar está muy regulada y normada, pero simultáneamente es muy plástica y, en muchos sentidos, incierta. Es recomendable estar dispuestos a verla en todos sus matices: las redefiniciones de asuntos pedagógicos son sanas y deseables.

- Coordinación horizontal de asuntos pedagógicos

Las trayectorias y los perfiles profesionales de los docentes participantes pueden ser un buen antecedente para definir en un primer momento la coordinación de tareas, pero será durante el transcurso del desarrollo de las iniciativas de documentación narrativa cuando los docentes tengan oportunidad de mostrar efectivamente sus preferencias, capacidades y potencialidades. Por eso, es recomendable anticipar en reuniones generales con todos los docentes involucrados, que es probable que cambien de función y roten posiciones y responsabilidades de acuerdo con las

necesidades de la propuesta, las predisposiciones personales y las disponibilidades de tiempo con que cuente cada uno. El cumplimiento de determinadas funciones no implicará más que eso; las relaciones asociativas horizontales no admiten posiciones jerárquicas (al menos a priori), pero sí el cumplimiento de responsabilidades individuales o colectivas. Algunos docentes se podrán desempeñar como coordinadores ejecutivos y tener una "visión panorámica" de lo que sucede o pueda suceder durante la puesta en marcha de la iniciativa; otros organizarán grupos de trabajo permanentes o discontinuos. También podrán ser invitados docentes colaboradores para tareas puntuales que ofrezcan o se les asignen colectivamente.

#### - Encuentros de trabajo

Se pueden promover y organizar encuentros de modalidad presencial o virtual de distinto tipo: reuniones donde los docentes que coordinan esta línea estén presentes, y reuniones donde algunos docentes trabajen de forma autónoma. Es importante variar las dinámicas de trabajo en los encuentros (con el grupo total de docentes autores, en parejas o tríos, con otros colegas), así como encontrar tiempos y espacios individuales de escritura. También resulta conveniente situar los encuentros: se pueden establecer sedes fijas, espacios ocasionales otorgados en las escuelas o reuniones en diferentes lugares acordados previamente. Es recomendable establecer reglas de funcionamiento flexibles y claras entre los participantes, sobre todo frente a las probables modificaciones de agenda y de lugares de encuentro y trabajo.

#### - La construcción de relatorías

Las relatorías son herramientas más que interesantes para registrar y guardar memoria de encuentros, seminarios temáticos, reuniones generales de debate, reuniones operativas de trabajo o, específicamente, de las distintas instancias del tránsito a recorrer durante la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La relatoría es un texto narrativo que describe lo acontecido en cualquiera de estas opciones. Constituye una re-escritura de lo registrado, de lo observado y vivenciado en las instancias presenciales. En este sentido, es un material escrito a posteriori de la acción; es una composición que surge de la lectura del registro escrito que se realiza en cada encuentro, en la que se incorporan elementos que recomponen la situación vivida en su transcurso. Las relatorías consignan de manera sistemática y secuencial lo que acontece en un encuentro, en un taller, en una comisión de trabajo, en un seminario. Esto constituye el aspecto descriptivo. También se pueden incorporar los materiales producidos en los encuentros o los considerados para la planificación de los mismos. Las relatorías son mucho más que un registro frío y "neutral" de lo que pasó en un evento. Para construirlas se recuperan, a través de las impresiones y percepciones del registrador, los aspectos subjetivos, reconstruyendo no sólo las informaciones cuantitativas sino también las cualitativas, como los climas, las sensaciones y las vivencias.

Ahora bien, durante el procesos de documentación de experiencias pedagógicas las relatorías permiten rescatar lo que les pasa a los sujetos mientras escriben, conversan, piensan y leen sus relatos de experiencias y prácticas pedagógicas. Es la recuperación del sujeto en lo narrado. En este proceso de construcción de la relatoría se pueden distinguir dos momentos: el del registro escrito en el transcurso de los encuentros, individuales o colectivos, y el de la relatoría propiamente dicha, es decir, la reconstrucción narrativa de lo registrado. Es muy importante que se realice el registro escrito de todo lo que ocurre; de lo que llama la atención a simple vista y sobre cuestiones (actitudes, gestos, comentarios, intervenciones sutiles, entre otros) más solapadas. Así como durante la escritura de los relatos de experiencias pedagógicas los docentes que acompañen este proceso provocarán y tensionarán la escritura sobre aquellos asuntos ocultos no dichos, durante

la construcción de la relatoría esta atención y esta mirada también deberá estar presente más allá de lo formal, como puede ser la agenda de trabajo que se planificó para el encuentro. Tampoco es necesario un detalle exhaustivo a modo de registro etnográfico, pero sí se podrán utilizar otro tipo de recursos como la anotación de palabras ilustrativas que sintetizan lo acontecido y detengan una imagen, y que le permitan al relator disparar la escritura en el momento en que reconstruya la relatoría. Al mismo tiempo, esas palabras le permitirán actualizar y ampliar la descripción de lo vivido a partir de la evocación de los recuerdos que guarda del evento. Seguramente aparecerán expresiones, frases, “modos de decir” de las personas que participan en los encuentros que sí valdrá la pena registrar en forma textual o literal, ya que si fueran registradas de otro modo perderían la riqueza y la potencia de aquello que se conversó. A partir del registro realizado, entonces, se elabora una narración con la descripción de lo acontecido. Es importante que no transcurra demasiado tiempo cronológico entre el registro y la elaboración de la relatoría. Cuanto más se distancia el tiempo es posible que se olvide o se pierda información relevante de lo acontecido.

*El (re) posicionamiento de los docentes durante los procesos de documentación narrativa:*

Como punto de partida les sugerimos conocer profundamente la iniciativa, sus preguntas, supuestos y proyecciones deseadas así como leer e interiorizarse en el encuadre teórico metodológico explicitado, a modo de ensayo, en el segundo apartado de este documento, pero también explorar otras propuestas similares, tales como la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia y otras experiencias que aparecen citadas en la Guía de Lectura en el Anexo de este documento. Las siguientes son algunas acciones que fueron relevadas como necesidades operativas en propuestas de formación docente similares.

- Ser docente autor de relatos pedagógicos

Las orientaciones del proceso de escritura de relatos del *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas* están ideadas para interpelar directamente a los docentes autores. Sin embargo, es altamente recomendable que aquellos docentes pertenecientes a instituciones de formación docente que en el futuro actúen como acompañantes y orientadores de los procesos de escritura de docentes, se posicionen en primer lugar como docentes autores, y lleven a cabo el ejercicio de narrar alguna experiencia pedagógica de su propia trayectoria profesional antes de propiciarlo en otros. Por eso, les recomendamos que la primera lectura que hagan del tránsito-guía la realicen desde esa posición, esto es, en calidad de docentes autores. Luego de esa lectura reflexiva y esa experiencia narrativa, estarán en mejores condiciones de transferir sus saberes y plantear orientaciones prácticas acerca de la construcción de relatos pedagógicos a otros docentes que estén dispuestos a documentar sus experiencias escolares. Difícilmente quienes quieran acompañar a otros en este proceso se puedan ahorrar pasar por su propia experiencia de escritura. Y si lo hacen, seguramente verán reducidas sus posibilidades de hacer recomendaciones útiles y pertinentes a sus colegas. Posicionarse como docentes autores de relatos pedagógicos también permitirá anticipar las posibles sensaciones, actitudes y temores que los otros docentes seguramente vivenciarán al escribir. De esta forma, se lograrán establecer relaciones más empáticas, amables y respetuosas entre el coordinador del proceso y los docentes narradores, y procesos de escritura de relatos más efectivos y dinámicos.

- La movilización de las emociones y la tarea de escribir

La escritura moviliza y emociona. La escritura eriza la piel y hasta puede provocar lágrimas. Por eso, durante los procesos de escritura de los relatos pueden ocurrir “momentos de catarsis” entre los docentes autores. A pesar de que es importante respetarlos, no es recomendable quedarse

en ese lugar. De acuerdo con las personalidades de los docentes coordinadores, habrá quienes puedan actuar para contener las sensibilidades expuestas de otros, respetando el momento de emoción y habilitando el uso de los silencios ante las actitudes de introspección, para luego dar otra vez la palabra y promover nuevas intervenciones de los participantes que sean lo más cuidadosas y pertinentes posibles.

- La confianza entre colegas

Para acompañar procesos de escritura de relatos pedagógicos propios o ajenos, así como para interrogar la propia práctica o la de otros en la búsqueda de los sentidos pedagógicos puestos en juego en la experiencia, se requiere de un vínculo estrecho y amigable. La confianza y empatía profesional para que esto sea posible se construye desde el trabajo horizontal, el respeto, el reconocer al otro en tanto otro, en sus diferencias (no como yo, distinto de mí), y así afianzar la autoestima del que escribe. Por eso, la posición de todos los docentes (ocupen o no la posición de coordinadores o guías de estos procesos de escritura) debe tender a reconocer, afirmar y explicitar el valor de las experiencias y saberes pedagógicos de sus colegas. Se deben evitar los juicios apresurados y también las evaluaciones descalificadoras e inhibidoras. Antes bien, las actitudes deben ser las de sugerir, preguntar, orientar, cuestionar, interrogar y proponer. Es decir, las intervenciones deberán estar orientadas, en todos los casos, hacia la habilitación de la escritura de los docentes autores y, eventualmente, para que éstos puedan reconocer si efectivamente escribieron aquello que quisieron narrar o si aún tienen más para contar sobre sus respectivas experiencias pedagógicas.

- La conversación y la escucha pedagógica entre docentes

La conversación entre los docentes es clave durante el proceso de documentación narrativa de experiencias escolares, sobre todo en la fase de escritura de los relatos. En muchos casos, solamente ella es la que posibilita el avance de las narraciones pedagógicas. La escritura exige situarse en el punto de vista del lector, anticipar sus dudas y/o formular hipótesis sobre lo que comprende o infiere a partir de lo que el texto dice. Supone, entonces, una conversación y una escucha cordial y amigable, pero al mismo tiempo sistemática e intencionada, entre los docentes: interesa que conversen en términos pedagógicos sobre los relatos y no sobre aspectos que tienen que ver con otras cuestiones. La escucha respetuosa de las sugerencias que los otros pueden hacer a los relatos propios, constituye una posición y una tarea para el docente autor tan importante como la propia escritura. Todos los verbos que se comprometen en esta propuesta merecen igual ponderación: escribir, leer, escuchar, conversar y pensar. Las conversaciones entonces girarán en torno de los relatos, deberán estar orientadas a “hacer transparente” la experiencia pedagógica a relatar, podrán detenerse y expandirse frente a algún aspecto específico del relato para profundizarlo, repensarlo y volver a mirarlo desde otro lugar.

- Acerca del uso del tiempo

La escritura siempre lleva más tiempo del previsto inicialmente, sobre todo en la etapa de revisión final. El proceso de reescritura y edición de los relatos pedagógicos no puede acelerarse. Los textos deben descansar, el autor debe tomar distancia de ellos, y luego volver a leerlos para reescribirlos en sucesivas versiones hasta llegar a la que considerará (en rigor, también provisoriamente) como la definitiva. Es una buena estrategia elaborar un cronograma tentativo de actividades distribuidas en el tiempo. Esta información marca un horizonte y algunas certezas, reduce la ansiedad y no toma por sorpresa a los docentes autores si, por alguna razón organizativa (publicación, ateneos), los relatos deben estar listos en determinadas fechas para continuar con el proceso de documentación pedagógica. De acuerdo con las condiciones laborales a nivel local, en algunos casos, el

trabajo de documentación podrá realizarse flexibilizando los tiempos del horario de trabajo escolar; en otros casos, la conveniencia para reunirse entre docentes estará dada por acuerdos personales.

#### - El trabajo en equipo

Está muy extendido y aceptado el mito que sostiene que si los miembros de las instituciones educativas trabajaran en equipo, la gran mayoría de los problemas pedagógicos de las escuelas pasarían engrosar el olvido. Esto es en parte cierto. Pero suele suceder que con demasiada frecuencia suele banalizarse o tratarse de una manera excesivamente ingenua lo que el trabajo en equipo significa y supone. Sentarse juntos “en ronda” o mantener fluidas relaciones sociales con los colegas de la misma institución pueden ser elementos que, por su visibilidad, lleven a pensar que por sí mismos garantizan este tipo de trabajo. Pero el trabajo en equipo no sólo se sostiene con cuestiones de estilo, tales como la disposición circular de las sillas y mesas en una reunión o los buenos modales en las relaciones interpersonales. Fundamentalmente, demanda la definición de una tarea común (en este caso, pedagógica), la asignación de responsabilidades compartidas e individuales, la organización y gestión de los esfuerzos y la búsqueda compartida de determinados objetivos. Por supuesto, en ese marco resulta interesante y alentador auspiciar encuentros y conversaciones “por que sí”, con agenda abierta y no siempre pedagógica, entre los docentes. Los gestos, los chistes, los elogios, las ironías, los contactos corporales y las ocurrencias al pasar, por un lado, demuestran niveles de confianza y contención que hacen más llevadero el esfuerzo y el compromiso que demandan los trabajos docentes y, por el otro, fundan modos de relación que invitan a pedir ayuda y colaboración con más seguridad cuando se necesita. Pero se debe estar atento a que el verdadero trabajo en equipo se construye en el mundo de las ideas y las formas de operar en la realidad. También se debe tener presente que los docentes con personalidades más retraídas, que temen abrirse, pueden dudar o escapar de participar por tener que estar siempre “todos los docentes juntos”. La interacción como estímulo y fomento para sensaciones de pertenencia no son las únicas salidas; es importante no subestimar el trabajo individual. Si de propuestas de formación se trata, surgirá la necesidad de que muchas tareas se resuelvan con trabajos que se realicen en soledad. Volver hacia sí mismo para pensar, escribir o lo que fuere, es un síntoma de madurez emocional y profesional. Inhibir este tipo de actitudes en nombre del “trabajo en equipo” es, en sentido estricto, un sin sentido.

#### d. La sistematización narrativa de las experiencias de formación

##### **Durante la formación inicial de docentes**

Durante la formación docente inicial o de grado, la sistematización de experiencias de formación podrá centrarse en documentar relatos narrativos de:

- profesores novatos de áreas disciplinares o de los espacios de la práctica y residencia en institutos de formación de docentes, (a modo de ejemplo, ver en el apartado 4. Dossier de relatos, “Abriendo caminos”, por Marisa Olivieri, página 64),
- profesores experimentados que conforman equipos de trabajo con sus colegas para construir una propuesta curricular que de respuesta a las demandas de formación local,
- profesores que constituyen colectivos docentes que se proponen intervenir colaborativamente para que los estudiantes transiten de distintas maneras los trayectos curriculares vinculados con las prácticas pre-profesionales y la residencia docente,

- profesores que construyen individual o colectivamente estrategias para la inclusión de estudiantes a las carreras magisteriales, (a modo de ejemplo, ver en el apartado 4. Dossier de relatos, “Con el grupo de la ventana”, por Susana Gallardo, página 72),
- profesores que proponen a sus alumnos durante el espacio de la residencia reconstruir narrativamente su tránsito de formación, (a modo de ejemplo, ver en el apartado 4. Dossier de relatos, “La novela de residencia como novela de formación”, por Gabriel Roizman, página 76),
- profesores que proponen a sus alumnos visitas y propuestas de colaboración con las escuelas de la zona desde el primer año de la cursada, (a modo de ejemplo, ver en el apartado 4. Dossier de relatos, “En busca del sentido perdido”, por Fanny Kunsminsky, página 68),
- estudiantes que relatan su primera visita a una escuela desde el lugar de un futuro docente,
- estudiantes que relatan su “novela de residencia”, el tránsito por el que pasan durante su formación inicial en el espacio de las prácticas y residencia, (a modo de ejemplo, ver en el apartado 4. Dossier de relatos, “¿Dónde estoy? ¿Quién soy?”, por Mariana Smith, página 56),
- estudiantes que relatan su experiencia de formación en un espacio curricular particular,
- estudiantes que relatan su experiencia de formación a partir de alguna intervención pedagógica puntual con un alumno, un maestro de escuela, un directivo o una familia,
- profesores y estudiantes que relaten colectivamente las opciones anteriores, y
- relatos de formación de los docentes y estudiantes a partir de la experiencia vivida en materia de documentación narrativa, entre otros.

*A modo de ejemplo: un caso particular de género en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la “novela de residencia” como novela de formación*

Como puede apreciarse en la enumeración anterior, existen múltiples y variadas formas de sistematizar narrativamente las experiencias de formación de los aspirantes a la docencia. Pero quizá una de las más completas y dinámicas sea la “novela de residencia”. La escritura de este relato está basada en una novela, o mejor dicho, en varias novelas. Estas novelas son escritas durante la residencia docente por alumnos que cursan el último año de la carrera. Estos textos son “novelas” fundamentalmente por su forma: un texto narrativo que cuenta varios sucesos de uno o más personajes. Pero también, como indica la genealogía de su nombre *nouvelle*, también se vincula con “novedad”, porque de eso se trata la residencia, de la novedad de ser educador, de aspirar a ser educador. El residente es un aspirante, un principiante, un novato, en tanto quiere y desea tener un oficio. Es aspirante en tanto se dispone a ser lo que aún no es, pero puede llegar a ser: un nuevo colega que quiere comenzar a enseñar lo que él ha recibido antes.

La secuencia de trabajo con los estudiantes incluye, en primer lugar, algunas propuestas de escritura para “dejar deslizar la pluma”, especialmente aquellas vinculadas a posicionarse como relatores, como contadores de historias, de sus propias historias escritas en primera persona, a partir de motivos que proponen la indagación personal. ¿Cómo llegué a ser el docente que soy? es la pregunta llave de esta etapa inicial. Otras estrategias se relacionan con la resolución de problemas de escritura a través de la construcción de bocetos; planteos gráficos del texto a escribir; mapas conceptuales como forma de planificar la escritura; la confección de cronologías, índices o líneas de tiempo como una primera manera para destrabar la escritura y para ordenar la experiencia y el relato; y la sistematización de diarios o crónicas de su paso por el aula.

Luego de la primera versión de los escritos, los estudiantes del mismo curso se disponen a interrogar los textos haciendo preguntas en pequeños grupos. De estas lecturas y conversaciones surgen las futuras reescrituras de los relatos. Más adelante, cuando los estudiantes adquieren confianza, pierden el temor a exponerse y están dispuestos a mostrar sus primeras frases escritas, la lectura de los relatos se realiza en plenarios o pequeños ateneos. Las conversaciones interesadas en el momento de la lectura de los relatos, giran en torno a sugerencias sobre el estilo de escritura del texto y, como no puede ser de otra manera, sobre el contenido del relato, es decir, sobre aquello que sucede en las escuelas y las aulas en las que se desempeñan como residentes.

Por último, el profesor o los profesores a cargo de la experiencia acopian los relatos de experiencias de formación individuales de sus estudiantes, seleccionan fragmentos que a su juicio resultan pertinentes para construir la novela de residencia como una novela de formación, cruzando el personaje principal con héroes o heroínas, antagonistas y aliados, ayudantes mágicos que auxilian a los héroes en sus periplos, peripecias, momentos de zozobra, desánimo o desilusión, hasta que ocurre el día en que héroes y heroínas mutan de la posición de aspirantes a la de colegas.

Gabriel Roizman<sup>17</sup>, un profesor que implementó este tipo de estrategia narrativa, concluye al respecto:

*"...Hemos recorrido algunos tópicos que hacen de los textos de la residencia novelas, pero cómo y por qué se convierten en novelas de educación y formación?. Recurrimos entonces a Bajtin, otro teórico de la literatura, quien distingue a las novelas de educación como una subespecie del género novelístico, que comparte los elementos de una novela convencional en donde se conoce tan sólo la imagen preestablecida del héroe. El protagonista viene a ser un punto fijo inamovible, dice Bajtin, alrededor del cual se lleva toda clase de movimientos, nace, crece, viaja, lucha, finalmente se casa, el escenario puede cambiar, pero el héroe sigue allí, siendo siempre él. Pensemos en Superman ¿ha aprendido algo en todos estos años sobre la Tierra?*

*Contrario a este tipo, aparece otro, incomparablemente más raro, que ofrece la imagen de un humano en proceso de desarrollo de su ser. El héroe mismo y sus caracteres llegan a ser una variable dentro de la fórmula de la novela. La transformación del propio héroe adquiere una importancia para el argumento y, en esta relación, se reevalúa y reconstruye todo el argumento de la novela.*

*Estas novelas, a las que nos hemos asomado, nos hablan de la transformación, de cómo nos transformamos en docentes, y del viaje interior que aquel que desea ser enseñante tiene que realizar..."*

### **Durante los ulteriores trayectos de formación docente continua**

En tanto instancias de *formación docente continua*, la sistematización de experiencias pedagógicas escritas por maestros y profesores de las instituciones educativas del área de influencia de las instituciones formadoras de docentes, podrán centrarse en:

- relatos de experiencias de enseñanza, (a modo de ejemplo, ver en el apartado 4. *Dossier de relatos*, "El desafío de la poesía en la escuela. Cuando un proyecto de poesía impuesto se transforma en un desafío compartido entre una docente y sus alumnos", por Laura Suárez, página 84),

<sup>17</sup> Gabriel Roizman se desempeña como profesor en el Instituto Superior de Formación Docente Nro.100 de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Está a cargo de un Espacio de Definición Institucional (EDI) del Profesorado para la Enseñanza General Básica, denominado "La Documentación de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la profesionalización docente". En él lleva adelante esta experiencia de formación.



- relatos de experiencias de intervención pedagógica entre escuelas con problemáticas similares,
- relatos de experiencias pedagógicas referidas a intervenciones o colaboraciones externas recibidas (universidades, entre varias instituciones de formación de docentes, de otros profesionales voluntarios, padres),
- relatos de experiencia de gestión escritas por directivos y/o supervisores,
- relatos de experiencias específicas de escuelas que participen en programas nacionales, regionales o locales,
- relatos de experiencias curriculares que impacten en la retención escolar, en la articulación entre niveles de enseñanza, entre otros,
- relatos de experiencias institucionales de impacto comunitario,
- relatos de experiencias pedagógicas centradas en la construcción escolar del currículum entre una o varias escuelas,
- relatos de formación de los docentes y estudiantes a partir de la experiencia de documentación narrativa, entre otros.

e. Otras líneas de trabajo, extensión y colaboración entre las instituciones formadoras de docentes y otras instituciones educativas

Las diferentes líneas de trabajo que tengan lugar en las instituciones de formación de docentes a partir de la implementación de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, así como las producciones textuales realizadas por docentes y estudiantes a las que éstas dieron lugar, podrán plasmarse y agruparse en un banco de experiencias documentadas. En este sentido, el acopio y la disposición pública de los documentos pedagógicos producidos podrán ser relevantes, entre otras cosas, para:

- el análisis de las experiencias escolares y de formación por parte de los tomadores de decisiones en materia educativa;
- la definición de problemas y áreas de intervención de las políticas públicas del ámbito educativo en relación con el diseño y la construcción del currículum escolar;
- compartir el conocimiento de las distintas realidades, posibles estrategias de colaboración y alternativas de solución con otras instituciones y docentes;
- aportar información relevante y sustantiva para procesos de investigación que contribuyan a producir conocimiento sobre los alcances y los límites de las experiencias desarrolladas, así como sobre los factores contextuales e institucionales que facilitan u obstruyen su desarrollo;
- contribuir a enriquecer la tradición de investigación cualitativa-interpretativa en educación, ya sea a través de diversas modalidades de investigación-acción, o bien mediante estrategias de indagación colaborativa entre investigadores “académicos” e investigadores docentes.

Las múltiples estrategias de trabajo para la circulación y difusión pública de los documentos pueden incluir:

- La elaboración de una o varias publicaciones impresas y/o virtuales.

- La conformación de una red institucional para la difusión y expansión de los documentos pedagógicos.
- La constitución de un grupo editor mixto, conformado por coordinadores y tutores de procesos de escritura, supervisores, directores, y también por docentes escritores, que defina criterios editoriales específicos y que lleve adelante las instancias de negociación con organismos oficiales, editoriales, imprentas locales, a fin de que las publicaciones se ajusten a los parámetros establecidos.
- La realización de ateneos, foros y listas de discusión virtual de docentes narradores, en los que se presenten y discutan los productos de la documentación de experiencias pedagógicas a través del intercambio horizontal y el debate pedagógicamente informado de los colectivos docentes.
- La edición y publicación de materiales y documentos producidos en revistas educativas y/o sitios web de ministerios u otras instituciones y organizaciones educativas (institutos de formación docente, sindicatos de trabajadores de la educación, institutos de investigación pedagógica, etc.), que permitan diversas entradas, múltiples lecturas y la proyección a diferentes contextos de uso, transferencia y aplicación.
- La elaboración de un archivo o banco de experiencias pedagógicas con los relatos escritos, pero además con otros soportes documentales como fotografías, videos, audios, relatos orales, etc., que forme parte del acervo de información disponible relativa a este tipo de propuestas de formación profesional docente.

A esta altura, será más fácil visualizar las potenciales y diversas utilidades de los relatos dependiendo de los fines específicos que se propongan para cada línea de acción de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. En primer lugar, no puede desdeñarse su fertilidad para aquellos que forman parte de algún equipo técnico de diseño y desarrollo curricular, planeamiento, formación docente o evaluación de las distintas administraciones educativas, ya que el material elaborado puede resultar útil como:

- información relevante y cualitativamente significativa sobre lo que sucede en las instituciones formadoras de docentes y en las escuelas, sobre aquello que efectivamente se enseña y se aprende y sobre las decisiones y acciones pedagógicas institucionalmente situadas que llevan a cabo directores, docentes, alumnos y comunidades escolares; y como
- información relevante y cualitativamente significativa acerca de lo que les sucede a los actores escolares cuando llevan delante, de manera recurrente y sistemática, las prácticas escolares de formación y de enseñanza que producen y reproducen la escolaridad, y para tomar decisiones en torno a planes y proyectos educativos que focalicen en las instituciones educativas singulares.

En segundo lugar, y de acuerdo al sentido específico de este documento, los profesores y demás actores educativos de las instituciones de formación de docentes podrán hacer uso de los documentos producidos en tanto:

- insumos para diseñar otros formatos de capacitación y/o formación docente que giren en torno a modalidades y estrategias casuísticas, tanto en la formación de grado o inicial, en las etapas de residencias y/o prácticas docentes, como de manera especial en las instancias de formación continua y de capacitación en servicio; y como

- insumos para el diseño de procesos de formación de acuerdo a los ejes temáticos abordados en las producciones escritas por los docentes de las instituciones formadoras de docentes, los estudiantes de grado y de los docentes de las escuelas. Este material podrá, además de sistematizar narrativamente las experiencias pedagógicas en cuestión, avanzar en conceptualizaciones y modelizaciones didácticas de la enseñanza efectivamente realizada por docentes en contextos escolares singulares.

En tercer lugar, la incorporación de estas líneas de trabajo en las instituciones formadoras posibilitará, entre otras cosas:

- iniciar la construcción de trayectorias (pre)profesionales por parte de los estudiantes de formación docente, futuros colegas;
- recuperar la percepción y reconstruir el imaginario que los estudiantes tienen de la institución educativa antes, durante y después del período de prácticas y residencia docentes;
- visualizar el impacto de la formación inicial una vez que los estudiantes se encuentran en el ejercicio de la profesión;
- organizar espacios de intercambio reflexivo entre los docentes de distintas áreas o departamentos de estas instituciones formadoras, que aporten otras categorías de análisis para el trabajo colaborativo con otros niveles educativos;
- proponer foros de discusión presenciales y/o virtuales entre estudiantes y docentes en torno a relatos de experiencias pedagógicas producidos;
- que los docentes coordinadores de procesos de documentación durante la formación inicial o continua sean considerados como referentes o “informantes clave” en el momento de necesitar identificar, difundir o hacer circular experiencias de diverso tipo a nivel local o regional.

Además, estas iniciativas favorecen la organización conjunta de:

- encuentros o jornadas de intercambio entre los docentes narradores de experiencias pedagógicas;
- ateneos de docentes narradores y lectores en los que se presenten y discutan los productos de la documentación de experiencias pedagógicas a través del intercambio horizontal y el debate pedagógicamente informado;
- circuitos autónomos de reflexión y mesas de discusión sobre las experiencias documentadas;
- talleres de profundización y/o debate pedagógicos sobre algunas de las temáticas abordadas en los relatos.

También en lo que respecta a los estudiantes de grado es importante tener presente que el aporte de estas iniciativas puede consistir en brindar oportunidades de prácticas y reflexiones pedagógicas (pre)profesionales desde el inicio de su formación, diversificando la cantidad de situaciones escolares y el tipo de escuelas que tradicionalmente reciben a los practicantes y residentes, a saber:

- la participación en la organización de eventos escolares institucionales: actos, fiestas, despedidas;
- la organización de talleres para ampliar la oferta tradicional de los alumnos de las escuelas;
- la realización de pasantías voluntarias en las escuelas para la intensificación de los aprendizajes de los alumnos con dificultades;
- las colaboraciones con otros equipos técnicos que poseen las escuelas (psicólogos, asistentes sociales, etc.): atención puntual de alumnos, visitas a los domicilios, entrega de materiales varios de asistencia a las familias;
- los contactos para establecer relaciones interinstitucionales a favor de recursos materiales o humanos;
- la coordinación de eventos comunitarios en los que participen las escuelas;
- las colaboraciones en visitas o paseos de los alumnos de las escuelas;
- la observación de jornadas o reuniones de perfeccionamiento docente;
- las participaciones esporádicas en horas de clase cuando algún docente se encuentra ausente;
- la asistencia a los equipos de conducción institucionales: secretaria, directivos, administrativos;
- el diseño de propuestas de intervención y la participación activa en otros momentos escolares: recreos, comedores, espacios alternativos de aprendizaje, horas de juego.

### 3. Condiciones de posibilidad interinstitucionales sugeridas para gestionar distintos procesos de documentación narrativa

Si en las instituciones formadoras de docentes se constituyen *centros de documentación y desarrollo pedagógico* u otras líneas de trabajo vinculadas con ellos, los organismos de gobierno y las administraciones de los sistemas educativos podrán tener en cuenta las siguientes condiciones de posibilidad interinstitucionales. Las siguientes son algunas acciones que fueron relevadas como necesidades operativas en propuestas de formación docente similares:

- Trama de decisiones requeridas

Resulta necesario producir desde un principio ciertas condiciones institucionales, pedagógicas y técnicas que permitan el despliegue y el sostenimiento de prácticas de colaboración y de asociaciones productivas entre instituciones y actores de los campos académico, educativo, cultural y social. Los procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas requieren sustentarse en una trama de decisiones y disposiciones relativas a tiempos, espacios y recursos que habiliten y pongan en el centro de la actividad de enseñanza, investigación y transferencia/ extensión de las instituciones formadoras de docentes la comunicación horizontal entre pares y la conversación empática y amigable entre colegas expertos. Dificilmente logren afincarse institucionalmente y ser apropiados por los actores educativos en cuestión, si para participar en las diferentes líneas de acción los docentes interpelados por la escritura y lectura de relatos pedagógicos deben eludir permanente obstáculos, limitaciones y encerronas del tiempo y el espacio residuales, o si son descalificados silenciosamente como simples contadores de anécdotas triviales y sin valor pedagógico-didáctico alguno. El ambiente y clima institucionales deben ser estimulantes e intelectualmente exigentes, y los docentes comprometidos, valorados y habilitados en su saber profesional, más allá de las certezas y eventuales evaluaciones técnicas acerca de su desempeño.

#### - Definición de planes de trabajo iniciales y continuos

La definición de las etapas progresivas de trabajo en una línea de tiempo y la delimitación de responsabilidades y papeles de los diversos actores educativos que involucra la gestión del proceso de convertir a las instituciones formadoras de docentes en centros de producción de pensamiento y desarrollo pedagógicos a través de la documentación, edición, publicación y circulación de relatos y otras líneas de colaboración, son decisiones claves en el diseño del dispositivo de trabajo. En cierta manera, ese plan de trabajo y esa asignación de responsabilidades y tareas cristalizan y explicitan las decisiones institucionales mencionadas en el párrafo anterior. Por ello, resulta necesario formular algunas orientaciones para la organización, planificación y gestión a tener en cuenta en los niveles regional, nacional, provincial-estatal y/o local.

#### - Estilos de convocatoria y participación de los docentes

La elaboración de un plan de trabajo y la formulación de su sentido va a depender de manera directa de cuáles hayan sido las formas de convocatoria y relevamiento de las instituciones y los docentes directamente involucrados en la iniciativa y, en definitiva, de la voluntad política y capacidad técnica de cada jurisdicción educativa y de la disponibilidad y creatividad de la gestión institucional. Como puede entreverse, durante la primera etapa y para la gestión de toda la propuesta, resulta vital generar y sostener la participación activa de todos aquellos que, con algún nivel de responsabilidad, tienen algo que ver con las prácticas escolares: funcionarios políticos, administradores educativos, equipos técnicos centrales, capacitadores, supervisores e inspectores, directivos y docentes. A todos les cabe responsabilidad en el éxito de la propuesta, pero a cada uno se le confieren compromisos y tareas diferenciadas. Es recomendable considerar que aquellos docentes que sean elegidos para tareas de coordinación local conozcan la zona de influencia en la que desarrollarán su trabajo.

La planificación y el desarrollo de la iniciativa facilitarán allanar los caminos para la participación activa de los docentes. Para ello, combinará una serie de componentes que pueden implicar tanto el trabajo colaborativo y presencial, como el a distancia o virtual, entre los actores protagónicos de la propuesta de documentación: profesores directamente comprometidos en las instituciones formadoras de docentes, otros profesores de esas instituciones, estudiantes y docentes de las escuelas del área de influencia. Tendrá como propósito ofrecer un trayecto formativo para que los profesores de las instituciones formadoras puedan desempeñarse como coordinadores de centros de documentación y desarrollo pedagógicos en sus propias instituciones, a través de la dinámica de procesos de construcción y realización de iniciativas de formación dirigidas a otros docentes o estudiantes y a su propio desarrollo profesional, y a partir de la combinación y articulación de procesos de documentación narrativa con los de otras líneas de ayuda y colaboración interinstitucionales.

#### - Acerca de las certificaciones

Es habitual que, ante el ofrecimiento de una propuesta de formación, los docentes se preocupen por el tipo de certificación que obtendrán. Este no es un tema menor. Es importante que se explicita claramente el tipo de certificación que obtendrán los docentes al participar en esta propuesta. En este sentido, si se compromete una certificación oficial, es indispensable prever desde un inicio dónde y ante quién se debe solicitar y qué gestiones se deben realizar para que, por ejemplo se tramite en tiempo y forma el otorgamiento de créditos o puntaje, para que los docentes reciban una constancia que certifique tanto su participación en una propuesta de formación y en tanto autores de documentos pedagógicos narrativos, en el caso que estos sean publicados. La documentación de experiencias escolares se basa en la implicación, la dedicación, el esfuerzo, la constancia y la exposición del trabajo pedagógico que cada docente realiza en sus instituciones

educativas. Habrá entonces que evitar por todos los medios que los docentes se sientan desvalorizados o desacreditados. Que les resulte gratificante la tarea no puede implicar que se olviden o soslayan los compromisos asumidos, sobre todo aquellos que tienen que ver con el reconocimiento de la participación de los docentes en esta línea de trabajo.

- Identificación y promoción de las capacidades de los docentes

Es recomendable tener presente que esta línea es también una oportunidad para que las autoridades educativas de distintos niveles conozcan con qué docentes cuentan en las instituciones y qué capacidades o habilidades éstos ya tienen y que, con un estímulo adicional, podrían desplegar, compartir y transferir. En líneas generales, los docentes difícilmente son visualizados en sus potencialidades por las administraciones educativas; tampoco éstas reconocen las posibles funciones educativas de las que podrían hacerse cargo más allá de la enseñanza. Suele ocurrir que, ante la imperiosa necesidad de implementar nuevos planes educativos nacionales o regionales, las personas a cargo de oficinas de administración educativa no saben ni conocen a quién convocar para tal o cual cuestión. Esta iniciativa también ofrece una ocasión para focalizar la atención en identificar los perfiles profesionales docentes de los que se dispone, a fin de que puedan ser considerados en propuestas futuras y ser relevados o movilizados en sus funciones actuales con vistas a otros desempeños profesionales.

- Respeto por las diferencias institucionales

Es fundamental considerar que cada una de las instituciones posee su propia cultura, tradiciones y reglas de funcionamiento que también condicionan de manera diferenciada y particular el desarrollo pedagógico y que, sin dudas, impactarán sobre el desarrollo local e institucional de la iniciativa. En este sentido, el grupo de instituciones que participen deberá poder tomar las decisiones pertinentes en función de su contexto institucional particular y de las poblaciones y realidades socioeconómicas específicas con las que trabajan, y de acuerdo con los lineamientos de política educativa planteados por las autoridades correspondientes.

- El sostén y la contención de los docentes participantes

Es esperable que los centros de documentación y desarrollo profesionales se coordinen y gestionen también como colectivos de docentes o por grupos de trabajo. Pero esto no implica que, por cuestiones operativas (de tiempo y movilidad, por ejemplo), alguno de ellos se ocupe de una coordinación ejecutiva que facilite el contacto con las autoridades de referencia. Aún así, si se plantean visitas frecuentes a las instituciones formadoras desde un inicio y durante el proceso, la compañía de ustedes provocará un “entusiasmo productivo” y sostendrá las ganas de seguir adelante, a pesar de las esperables dificultades que se presenten. Establecer empatía, ofrecer diálogo y conversación respetuosa con los docentes comprometidos directamente con la propuesta son condiciones necesarias para potenciar, poner en cuestión y alimentar las iniciativas surgidas en las diferentes instituciones que se impliquen. En este sentido, coordinar y gestionar una línea de trabajo de documentación implica facilitar, sostener, contener, a los docentes comprometidos en esta tarea, y no sólo presentar la propuesta para que ellos la ejecuten.

- Redefinición de tiempos y espacios de trabajo

Llevar a cabo una iniciativa de este tipo, aún en los casos en los que no se involucre a todos los docentes de las instituciones formadoras, implica redefinir los tiempos y los espacios de trabajo institucional y curricular. Para que otra cosa suceda en la realidad de las instituciones, estas consideraciones deberán volver a dibujarse dentro del margen de maniobra posible. Pedir más al mismo costo es el primer eslabón para que una nueva ilusión se desmorone en el mismo momento

en que es planteada. La producción pedagógica está ligada al esfuerzo, el disfrute, al estímulo y la satisfacción. Si los docentes se sienten sobrecargados, podrán colaborar en un principio de manera entusiasta, pero pronto su compromiso se lesionará casi inevitablemente y su potencial creatividad e imaginación correrán el riesgo de someterse a la rutina. Y sin su participación activa y su involucramiento, el ofrecer experiencias de formación horizontal perderá su razón de ser. En este sentido, la designación institucional de recursos humanos disponibles para esta iniciativa podría considerar, en concordancia con la legislación vigente y las realidades locales, la asignación de horas cátedra-institucionales o la liberación y reasignación de tiempos de trabajo.

- El reconocimiento a los docentes

Es altamente recomendable sincerar, explicitar y ponderar con palabras estimulantes las ideas e iniciativas de los docentes en las ocasiones que así lo admitan, que son más habituales que lo que se conoce públicamente y, de este modo, colaborar en sostener la energía y el esfuerzo que comprometen en su trabajo. Esta posición implica también prever e informar claramente desde un inicio qué tipo de certificación recibirán los docentes en esta iniciativa en relación con la función, la responsabilidad y los compromisos asumidos. Entre otras, mantener una comunicación fluida de manera virtual y/o presencial para dar respuestas a las demandas que se presenten es uno de los modos de demostrar, sin necesidad de declamar, que a ustedes les interesa lo que los docentes hacen.



## 4. Dossier de relatos narrativos de experiencias de formación

El siguiente dossier presenta una serie de relatos narrativos de formación docente. Su propósito es mostrar algunas de las producciones textuales generadas por docentes que, en distintas etapas de su formación, y desde lugares y funciones diferenciadas, han transitado procesos de documentación narrativa de su propia experiencia.

El primer relato, *¿Dónde estoy? ¿Quién soy?* de Mariana Smith, hace referencia a la experiencia vivida por una aspirante a maestra durante el período en el que debe desarrollar sus primeras prácticas como docente en el último año de su formación inicial. Su llegada a la escuela, la entrada al aula y al grupo de alumnos con quien compartiría esta primera experiencia, su relación con la maestra a cargo de este grado, sus expectativas, deseos, miedos e incertidumbres, entre otros, son algunas de las cuestiones abordadas por la autora.

El segundo relato fue escrito por Marisa Olivieri a cargo del Espacio Curricular “Perspectiva pedagógico-didáctica” en el marco de un postítulo docente para profesionales (no docentes) en el ejercicio de la docencia. En *Abriendo caminos*, esta colega reflexiona sobre su condición de profesora novata y comparte sus inquietudes, preocupaciones y expectativas relativas a la formación permanente de los docentes en ejercicio.

En el relato *En busca del sentido perdido* su autora, Fanny Kunsminsky, recupera una experiencia de extensión-colaboración de una institución formadora de docentes en una escuela de su zona de influencia. Esta propuesta pedagógica de apoyo a escuelas que atienden a sectores populares en situaciones desfavorables fue realizada por profesoras del “Espacio de la práctica docente” con sus alumnos-aspirantes a maestros.

*Con el grupo de la ventana* relata la experiencia de Susana Gallardo profesora del Espacio Curricular “Didáctica de la Lengua” de un instituto de formación docente. Allí, la autora intenta acercarse a su recorrido por distintas reflexiones, emociones, preguntas, ensayos y errores que fueron producto de su tarea de acompañamiento y guía a una aspirante a maestra con serias dificultades para seguir su formación, a la vez que también aborda el tema de los obstáculos que se presentan en estas instituciones ante la imposibilidad de encarar un trabajo en equipo.

*La novela de residencia como novela de formación* es el relato colectivo cuya elaboración coordinó su autor, Gabriel Roizman, profesor de un Instituto Superior de Formación Docente a cargo de un Espacio Curricular de Definición Institucional denominado “La Documentación de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la profesionalización docente”. En este relato se anudan las distintas experiencias de aspirantes a maestros de educación general básica durante su período de práctica y residencia docente en el último año de su formación de grado.

Por último, El desafío de la poesía en la escuela. *Cuando un proyecto de poesía impuesto se transforma en un desafío compartido entre una docente y sus alumnos*, es un relato de enseñanza en el área de Lengua en el 4to. grado de una escuela primaria de gestión privada. Su autora, Laura Suárez, nos narra cómo fue el proceso por el cual, junto a sus alumnos, tuvo la oportunidad de desestructurar sus propios esquemas previos acerca de la enseñanza de la poesía y enriquecer su desarrollo profesional como otro modo posible de formación continua.



## ¿Dónde estoy? ¿Quién soy?

Por Mariana Smith<sup>18</sup>

### Introducción

Empezar el tercer año parecía un sueño, pero era real. Ahí estaba: ansiosa, contenta, fascinada por recorrerlo.

En un primer momento no veía ninguna diferencia con los años anteriores: muchos profesores, todos diciendo algo diferente, mucha teoría y bla, bla, bla....

Lo único que me importaba era empezar a ir a la escuela; saber qué año tendría; qué profesora de residencia sería la mía; si estaría con mis compañeras de siempre; y no llegaba nunca el momento de saber todo eso.

Hasta que, como todo en la vida, llegó: teníamos reunión en el aula de audiovisuales para que nos designen escuela, profesor de residencia, etc., es decir, enterarnos de nuestro futuro....

Dijeron mi nombre, me dieron la escuela y me desilusioné porque no me había tocado la profesora que tanto quería tener. Pero, por esas cosas de la vida, a una de mis compañeras no le quedaba cómodo, por cuestiones laborales, el colegio destino que le había tocado. Entonces, me propuso que hiciéramos un cambio: ¡perfecto para mí!! Estaría con esa profesora tan especial.

Y ocurrió el desastre: por motivos personales, mi profesora tomaba licencia por unos cuantos días... Me sentía tan sola; veía cómo el resto de mis compañeros hacían muchas cosas con sus respectivos profesores y las de mi grupo nos mirábamos las caras.

¡¡¡Por favor!!! ¿Alguien podría explicarme qué es hacer un proyecto? Mi pedido de auxilio parecía caer en el vacío mientras los días pasaban y se iban transformando en semanas, meses que parecían siglos...

Se acercaba la fecha de empezar la residencia y nosotras sin saber qué hacer, sin profesora suplente, totalmente a la deriva.

Hasta que nos autorizaron a ir a la escuela destino sin ningún profesor a cargo, pero, por lo menos, sabríamos el grado<sup>19</sup> en que tendríamos que hacer la primera residencia, conoceríamos a la maestra a cargo de ese grado, estaríamos dentro del aula, con los chicos, y aunque no teníamos idea de lo que era hacer un proyecto, una fundamentación, ni nada de nada, ya “estábamos en el baile” como quien dice; era demasiado tarde para arrepentirse. Había que arreglárselas como se pudiera...

Empezó el principio de este maravilloso año: mi tercero del profesorado para E.G.B<sup>20</sup>.

18 Mariana Smith es una estudiante del Instituto Superior de Formación Docente Nro. 100 de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, Argentina. Allí cursa el 3er. Año del Profesorado para el 1er. y 2do ciclo de la Escuela General Básica, año en el que se realizan las prácticas de residencia docente.

19 Luego de la aplicación de la Ley Federal de Educación en Argentina aprobada en 1993, los tradicionalmente denominados “grados” que constituían la escuela primaria se denominaron “años”. A pesar de esto, la población en general y los docentes en particular siguen utilizando como sinónimos “grado/año” para referirse a la estructura de la educación obligatoria.

20 Esta sigla se refiere a la Escuela General Básica. El primer ciclo comprende 1ero, 2do y 3er año (de 6 a 8 años), el segundo ciclo comprende 4to, 5to y 6to (de 9 a 11 años) y el tercer ciclo comprende 7mo, 8vo y 9no (de 12 a 14 años). La E.G.B. (junto con un año de Pre-escolar) completa los 10 años de educación obligatoria en Argentina.

¿Dónde estoy?

Por momentos todo parecía estar claro, por otros, oscuro... No había términos medios. Dormida, soñaba con el proyecto; despierta, también. Y no era sólo el proyecto, no. Era todo: mis dudas, el grado que me había tocado (me había tocado segundo grado C), las clases esporádicas que tenía que preparar en pocos días, el tiempo, mi profesora de residencia que no estaba, la paranoia contagiosa del resto de mis compañeros.

¿Alguien puede decirme qué es un proyecto? ¡Por favor! ¿Alguien puede dejar de decir cosas leídas de los libros y decirme: –Mariana, fijate que este tema es conveniente darlo así o así, por esto y por aquello? No había nadie, ni profesor de área, ni nada. Sólo mis compañeros, mis dudas y yo. Debía tirarme a la pileta, fuera como fuera, y nadar. Sin nadie que pudiera alcanzarme un salvavidas. Aclaro que sé nadar, pero en este caso, lo que me hacía falta era aprender los diferentes estilos.

Y pasó, todo pasó, cuando me quise dar cuenta, tenía el proyecto hecho, las palabras lindas que deben ir en la fundamentación ya estaban, todo estaba. Cada clase, cada punto y coma... Pero, ahora que estaba en contacto con los chicos, eso, la verdad, poco me importaba. Ahora las dudas eran absolutamente otras: ¿serviría para ellos?, ¿sería capaz de enseñarles durante casi un mes entero?, ¿aprenderán conmigo?, ¿entenderán?... ¡¡¡DIOS!!! ¿DÓNDE ESTOY METIDA?

Llegó el día, me levanté tempranísimo, acomodé mi casa, mis cosas, ayudé a mis hijos y salí. Paso firme, frente alta, impecablemente ansiosa, con un nido de millones de pajaritos volando dentro de mi estómago, ya no había posibilidad de dar ningún paso atrás.

Llegué temprano al colegio, eran las 13 horas y recién los chicos entran a las 13:15. Fue entonces cuando vino una maestra que se presentó diciendo: -hola, ¿vos sos residente? ¿En qué año estás? –En segundo C -contesté. –Perfecto, dijo, hoy no viene la señorita, te tendrás que hacer cargo de los chicos, ¿te animas a estar sola con ellos? -Sí, le contesté, no hay ningún problema. Pero por dentro, todos esos pajaritos que daban vueltas en mi estómago se volvieron locos, revoloteaban a mil kilómetros por hora, como queriendo salir de donde estaban.

Me paré al frente de la fila del grado, me miraban con ojos curiosos, tiernos, pícaros, traviosos. Estábamos frente a frente solos por primera vez, el momento tan soñado estaba ahí, haciéndose realidad, tan diferente a todo lo planeado, ahora era concreto, los miraba y me parecía soñar despierta.

Entramos al aula, y bueno... ¡sucedió la catástrofe! Sólo podía pensar en ese momento en lo lindo que estaba mi proyecto, pero, ¿saben lo que podía hacer en ese momento con él? Nada, absolutamente nada.

Eran sumamente alborotados, se peleaban por los lugares, por las sillas, por quién colgaba el abrigo primero, gritaban, se empujaban, yo trataba de calmarlos y lo único que ellos hacían era ignorarme. Tuve que sacar de mí lo estructurado, lo planificado, lo intachable y bajar a la tierra: adaptarme a ellos, a sus inquietudes, a su ritmo, a que hablan todos juntos, a que quieren saber, a que piden, a que dan, a que no paran, a todo, todo eso que no estaba planificado ni nada.

Y me convertí de repente en su “seño”: pude calmarlos y dar mis clases; salieron lentas para mi gusto, pero me daba cuenta de que el tiempo en ese instante es terriblemente veloz. Se habían hecho las cinco de la tarde en un abrir y cerrar de ojos. Ya para ese entonces, todos los pajaritos que bailaban música electrónica dentro de mi estómago se habían echado a dormir una larga siesta.

Poco a poco, con el correr de los días, fui comprendiendo que las planificaciones son sólo una guía, que son una herramienta más de todo ese arsenal de la que una, como maestra, tiene que tener en su haber de armamentos, pero que no hay como la tiza y el pizarrón, como la voz, como la mirada, como el tocarles la mano, como el día a día, cada hora, cada minuto que se vive en el aula.

Todo va quedando grabado a fuego, tanto dentro de mí como dentro de ellos; se establece un vínculo tan grande y especial, que la gran rueda de la enseñanza y el aprendizaje va llenándose de aceite y gira sola, maravillosamente sola, de manera ágil y segura.

Y mi primer día de residencia pasó, ese tiempo que parecía eterno, se fue volando. También volaron cada uno de los pájaros escondidos dentro de mí. Ahora miraban desde lo alto de las ramas, como disfrutando cada cosa que ocurría.

Aprendí ese día, y cada uno de los otros que vinieron; me sentí segura, tranquila, disfrutaba a pleno de ellos, ya había logrado tomar las tizas con firmeza, y mi letra en el pizarrón ya era como la de las maestras que había conocido: clara, grande, cómplice, llevaba a querer conocer lo que aún no conocían. Sé que falta mucho, que a pesar de que lo esencial está, sólo la experiencia enseña muchas cosas que no figuran en los libros; sé que debo tener la mente abierta y la capacidad de entender que hay mucho por aprender. Pero al mirar en mis recuerdos, cada una de sus expresiones al estar prestando atención en las clases, cada una de sus reacciones, de sus producciones, de sus logros, de sus no logros, sólo vuelvo a reafirmar que el camino que elegí es el correcto, aunque quede mucho por recorrer, aunque quizás esos miles de pájaros que están en las ramas de aquel árbol esperando por entrar dentro mío, seguramente así lo harán, cuando vuelva a estar otra vez, frente a frente con sus miradas de curiosidad e inocencia.

### ¿Clases perfectas?

Y todo empieza a venirse abajo cuando nos dicen: “pidan un tema para dar una clases esporádicas”. Es sencillo, sólo es un tema, una clase, la “seño” seguramente se acordará de que alguna vez estuvo en mi lugar y me dará un tema tranquilo, lindo, para darlo sin mayores inconvenientes.

Y me lo dio: “Normas de convivencia en la familia” ¡Qué tema! Al principio me pareció que no iban a surgir problemas, pero cuando empecé a buscar información, ¡qué lío!, no encontraba nada claro, no sabía cómo hacer la bajada áulica para mi grupo de segundo, y encima la clase debía ser inmaculada: objetivos, actividad inicial, de desarrollo y final, absolutamente constructivista. Los niños deben explorar, intervenir, deducir, interpretar, crear, etc., etc., etc...

Se tiene que tener en cuenta cada palabra utilizada en el plan, cada coma, cada punto. Porque si no la clase no sale, fracasa (¿o quizás la hacen fracasar los que nos piden tanta perfección?).

Empecé un plan, lo deseché, empecé otro, no me sirvió. Y así fueron tres, cuatro, cinco... ¿Cómo empezar? Daba vueltas y vueltas y no podía arrancar: consulté libros, fui a la biblioteca del maestro, busqué información en Internet. Y no se me ocurría cómo empezar.

Hasta que arranqué, no sé bien cómo, pero siempre pasa que capaz estoy cocinando y se me prende la lamparita, y por fin mi clase vio la luz. Orgullosa y segura fui con mi clase a la profesora de residencia. –No -me dijo. –Fijate que la actividad inicial no me gusta; aprovechá que el tema es muy moderno, muy actual, buscá la forma de darlo de otra manera.

¡¡Mi cara dijo todo!! Acepto la sugerencia, pero por favor, ¡tírenme una soga!

Y todo pasó, cambié la actividad inicial, y di mi clase, pero...

En mi grado eran treinta y dos nenes, treinta y dos alborotados nenes. Una vez en el grado tardan quince minutos mínimo para ubicarse, cargarse, etc., etc. Tenían un módulo de cuarenta minutos, luego el recreo y al regreso, merienda, lo que terminaba de enloquecerlos. Y después era el turno de dar mi clase magistral.

Paradójicamente, mi tema era convivencia en la familia, pero ¿cómo lo iba a dar si no sabían convivir en el aula? ¿si no se escuchaban, ni respetaban, ni ayudaban? Fueron dos segundos en los que se me pasaron por la mente cada plan descartado, todas las palabras correctas que debía usar en ellos, y todo contrastó con la realidad del aula.

Así que, hice tripas corazón, y caí de golpe. Empecé mi clase como surgió en el momento, tratando de que sea lo más significativa para ellos. Tomé situaciones concretas, surgidas en el aula, en su aula, y así llegamos a ver la importancia de que existieran normas para llevarnos mejor, y poco a poco fuimos tocando el tema de la familia.

Todo salió bien, pero principalmente, aprendí que no hay clases perfectas, ni mucho menos; que uno tiene que ir con una guía, pero que la realidad del aula es lo que más nos dice qué camino tomar.

Y todo por unas hojas en blanco...

Al llegar ese día al colegio, la señorita del grado me dijo que pensara algo para hacer para el día del libro, que a nivel institución se iba a hacer una exposición con las producciones de los chicos.

Y se me ocurrió que, si les dábamos la oportunidad de sentirse libres en la tarea aunque sea una vez, saldría algo maravilloso. Y por suerte, no me equivoqué.

Había visto que en el escritorio había pilones y pilones de hojas grandes blancas lisas. Las corté a la mitad y les entregué una a cada nene, les conté que ahora iban a convertirse en escritores, porque con todo lo que ellos escribieran íbamos a armar un libro: el libro de segundo C. Y pusieron manos a la obra.

Algunos empezaron a escribir enseguida, animadamente; otros se veían perdidos, pensantes; y otros, sólo se dispersaban por el salón sin saber qué era lo que estábamos haciendo.

Me acercaba banco por banco a darles una mano. ¿Puedo dibujar cuando termine el cuento?, preguntaba la gran mayoría. Por supuesto, les contestaba yo. Otros, los que no estaban aún ni siquiera sentados, al verme acercar se ubicaban y hacían que escribían. Era ese el momento justo en que me les acercaba y les preguntaba si necesitaban alguna ayudita. Se animaban y me decían que ellos no sabían qué escribir.

De esa manera, juntos, encontrábamos el tema del cuento, la manera en que al que más le costaba pudiera, a su medida redactar, uno de los cuentos que formarían parte de nuestro libro.

Por una de esas casualidades levanté la vista y observé cómo uno de los más vagonetas del aula había sido muy audaz y se había abierto el libro de lectura debajo del banco y estaba muy tranquilo copiando uno de los cuentos que en él figuran. Sólo me le acerqué y al oído le dije que eso

no estaba bien, que ese cuento ya lo había escrito otra persona, que ahora el que tenía que hacer algo bien lindo era él. Y que se quedara tranquilo, que seguramente le saldría algo maravilloso. Y mi pequeño tramposo, se animó.

Otros, que son pequeños Borges en miniatura, contaban historias fantásticas, llenas de amores y desencuentros, de personajes ficticios maravillosos, de animales, de selvas y de granjas. Una de las niñas me preguntó si podía contar la historia del cabildo de 1810. “Podés contar lo que quieras”, le contesté. Y tomó el lápiz para comenzar su obra.

Todos se veían tan entusiasmados: escribían, dibujaban, soñaban, imaginaban, tan metidos en sus mundos de juguetes y fantasías, esos mundos en el que los grandes no parecemos encajar, esos mundos donde sólo cuenta lo que ellos ven y sienten, y este trabajo les permitió sacar a la luz todo ese potencial que cada uno de ellos guardaba.

Al terminarlos, los llevé a mi casa para revisarlos y armar con ellos el libro tan esperado. La ansiedad, debo confesar, me llevó a leerlos en el transporte mientras regresaba. ¡Me reía sola sentada en el último asiento! ¡No podía creer tantas cosas insólitas y tiernas plasmadas en esas hojas que habían estado olvidadas en el armario!

La historia de un oso color rosa que era amigo de un león miedoso; la historia del cabildo, que fue creado por equivocación por un señor que no se había dado cuenta de que le faltaban todas las ventanas y que, por eso, después se las hizo todas juntas; la historia de dos enamorados como Romeo y Julieta, que luchaban por un amor imposible, y que por eso con la excusa de ir a comprar el pan a la esquina, ambos escapan de sus casas para verse un ratito en el tobogán de la plaza. Y cada una de las otras historias, que me dejaban anonadada por completo.

No podía entenderlo, no había planificado nada, no había llevado ningún recurso, no había estudiado ni nada para que esto salga así como salió: ¡maravillosamente fantástico!

Fue entonces que comprendí que no hacen falta ideas originales ni extravagantes para que una clase de resultados, comprendí también que los que verdaderamente deben salir airoso son los niños, los que deben ser los protagonistas únicos de las clases, que sólo estoy ahí para guiarlos, para indicarles que algunas cosas son así y otras de otra manera. Que cada uno de ellos tenía escondido dentro ese pequeño Principito, que espera por salir, sólo hay que tener la suficiente lucidez para poder ver la manera, la forma, el camino a tomar para llegar a la meta.

La sensación de satisfacción fue tan grande, tan increíble, que ese mismo día armé el libro para que vean que realmente lo que habían hecho, sin lugar a dudas, había sido maravilloso, y que sólo era fruto de su esfuerzo, de sus ganas, de sus aptitudes para hacer lo que se propongan.

## Un trago amargo

Era un día como cualquiera. Las cosas estaban surgiendo normalmente, cuando en medio de una de las clases escucho: “¡anda, negra villera!<sup>21</sup>”

Quedé atónita, muda, sin poder de reacción. Uno de los varones había dicho eso a una de las nenas.

---

21 Expresión vulgar que designa despectivamente a las personas pobres que viven en “villas miseria”, esto es, poblaciones de muy bajos recursos y de construcción precaria.

Yo ya había notado que a esa nena la dejaban de lado porque era más morochita que algunos de los chicos, y eso le dolía, sin lugar a dudas, bastante. Entonces comprendí que no podía dejar pasar esto.

Hablamos entre todos sobre lo que había sucedido, sin dar nombres, ya que la gran mayoría de los niños no había escuchado ni a quién le habían dicho eso, ni quién había sido.

Es increíble como de un instante a otro, el más dulce de los niños puede pasar a ser tan duro e ingrato. No tienen idea de lo que pueden lastimar. Sólo dicen lo que se les viene a la mente, sin pensar en las consecuencias que eso traerá.

Obviamente, este tipo de cosas los niños las traen de sus hogares, no les nacen por pura naturaleza. En muchos casos, es normal considerar que la gente de piel más oscura sea inferior a otra de piel más blanca. Entonces, no sabía bien de qué manera encarar esta desagradable situación, pero algo debíamos hacer.

Retomé en ese momento el tema de las normas de convivencia, leímos las que tenían escritas ellos en el aula y analizamos el caso. La gran mayoría decía que estaba mal hacer sentir mal a un compañero, que estaba mal insultar, agredir, empujar, gritar. Pero el que había sido, no era consciente de lo que se estaba diciendo en el aula.

Terminamos de hablar del tema y tocó el timbre del recreo. Salieron todos los niños al patio y me quedé en el aula sola con este niño. Traté de que entendiera que se había equivocado, que yo estaba segura de que no era su intención lastimar a nadie, pero que hay palabras que a veces pueden dejar un dolor muy grande en el corazón de quienes las escuchan. El nene se me puso a llorar como un bebé.

Luego le pidió disculpas a la niña con la que se había peleado.

Este tipo de temas suelen ocurrir a menudo en nuestras escuelas, y este ejemplo no es de los que pueden llegar a ser sumamente peligrosos y terriblemente fuertes.

Nada se hace al respecto, yo no sé si logré que este niño cambiara su manera de ver las cosas, porque indudablemente este tipo de concepciones las trae de la familia, pero puedo asegurar que, aunque sea por el resto del tiempo en que permanecí en el aula de segundo año, no volvió a suceder nada por el estilo.

¡Un persona maravillosa!

No puedo dejar de contarles cómo fue mi experiencia con la maestra que me tocó estar durante mi primera residencia.

Desde un primer momento me hizo sentir cómoda, de igual a igual, me dio, sin que le pidiera nada, cada una de sus actividades, libros, consejos, anécdotas.

Me dejó acercar a los chicos sin sentir que se los estaba robando, como sucede en muchos casos. Pero lo que más me llevo de los momentos compartidos con ella es su magia al estar frente al grado.

Magia, sí, leyeron bien, porque hacía que cada uno de los chicos se metiera en las palabras que decía; se metiera en un solo trazo de tiza en el pizarrón; en el tema que enseñaba; sabía qué era lo que les pasaba con sólo mirarlos desde lejos.

–Son años–, siempre decía, –casi 30 ya. Y si tuviera que elegir esto de nuevo, lo haría sin dudarlo–.

Me contaba de sus comienzos en el medio del campo, de sus tantas y tantas anécdotas divertidas y de las que no lo eran tanto. Pero a mi señorita aún le brillaban los ojos cuando estaba en el frente del aula; aún los niños podían sorprenderla, y eso es algo que no habría que tratar de perder jamás.

Parecía tener las recetas para ellos. Me dio tantos, pero tantos consejos, que no dejaré de agradecerle nunca.

Los niños la quieren muchísimo, la respetan otro tanto, la cuidan, la llenan de dibujos, de mimos, de cartitas, y ella sale cada día del colegio con los bolsillos llenos.

Pero seguramente, debe de tener mucho más lleno de recuerdos inolvidables su alma de maestra, de servidora, de estar para los demás, para los niños.

Mucho de ella quisiera ser algún día, a mi manera, pero mucho de ella sé que vale la pena imitar.

Jamás la oí gritar, jamás la vi enojada, jamás la vi salirse de sus estribos.

Es que tiene esa magia, esa magia mezclada con la experiencia de tantos años estando al frente de tantos pero tantos chicos.

Todo concluye al fin, todo termina

Increíblemente, el tiempo pasó sin que tuviera verdadera noción de ello. Había llegado el último día, el viernes, y no quería que pasara jamás.

Cada uno de los chicos se había robado un pedacito de mí. Y no son sólo palabras. Ese día hacíamos el producto del proyecto entre todos, armábamos un mural con los trabajos.

Así que la clase estaba medio alborotada entre plasticolas, lápices de colores y tijeras. Yo, les digo la verdad, no estaba muy atenta a lo que hacían, sólo los miraba, para guardarlos así, como estaban en ese momento, siendo totalmente sinceros y transparentes, diciendo lo que opinaban sin tapujos, creando, construyendo, dando, siempre dando tanto.

Me hubiera encantado que la clase fuera mucho más larga; me hubiera encantado que tuviéramos jornada doble. Me hubiera encantado que ese día no terminara más.

Pero todo concluye, y se hicieron las cinco menos cuarto, hora de decir las palabra alusivas.

Como sabía que me iba a resultar difícil expresarme en ese momento, les escribí un cuento en el que hablaba de unos chicos que se habían juntado en un colegio, que estaban en segundo grado, y empezaba a dar características de cada uno de ellos.

En otro momento del cuento aparecía una chica que estaba estudiando para ser docente, y que había tenido la suerte de conocerlos. Me fui describiendo, poco a poco, pero hasta el último momento no se daban cuenta de que era yo.

Al menos esa era mi intención. Porque tan metida en la lectura estaba, que cuando levanté la vista, vi como la gran mayoría estaba emocionado. Unos me decían: –¿esa señorita sos vos?–. Otros decían: –y esos chicos somos nosotros.

Quizás el hecho de que sean mi primer grupo como maestra, quizás el hecho de que sean a los primeros que les tuve que tomar una prueba, quizás porque sean los primeros que me reafirmaron el amor que despiertan en mí, quizás simplemente porque son ellos, es que no pude aguantar la emoción y lloré de alegría. Como nunca imaginé.

El corazón se me salía del pecho; se pararon instantáneamente, cuando me vieron llorar, a darme un abrazo. No me alcanzaban estos dos brazos que tengo para agarrarlos a todos juntos a la vez y quedarnos un ratito así.

Entonces, vino la seño haciéndose la fuerte desde el fondo del salón, y me entregó una tarjeta que habían estado armando entre todos, que habían firmado todos, con unas dedicatorias hermosas, y no tuve palabras para explicar lo feliz que me sentía.

No sólo se habían cumplido mis objetivos, aquellos objetivos serios, calculados; sino que mis expectativas se habían colmado, me sentía tan afortunada, una elegida, para estar ahí en el frente de aquel grupo maravilloso de niños traviesos, inquietos, dulces y transparentes.

Sentía que el cuerpo me quedaba chico, se me salía el alma; nunca me había sentido tan querida, tan especial, tan importante.

Hoy que pasaron ya varios meses, es un lío cada vez que me ven en el colegio, desarman la fila y vienen todos a darme un abrazo y un beso.

Conservaré por siempre los recuerdos de mi primera experiencia: cada mirada, cada dibujo, cada carta, cada gesto. Es una promesa que me hice a mí misma: ser alguna vez medio maga, del todo divertida y alegre, compinche, sin dejar de perder de vista mi objetivo principal: darles las herramientas a aquellos niños para que puedan salir a abrirse camino en este mundo cada día más cambiante y calculador.

¡¡Cuánto los quiero mi segundo C!! Y será por siempre así.



---

## Abriendo Caminos

---

Por Marisa Olivieri<sup>22</sup>

Corría el mes de Mayo del año 2001, Malena, mi hija, ya tenía un año y era hora de comenzar a equilibrar los roles y dedicarle más tiempo a la docencia. Por esos tiempos, de tantas modificaciones en mi vida, decidí ampliar el horizonte de trabajo en el Nivel Superior, y era una buena opción probar suerte en el vecino Instituto de Florencio Varela. Contaba con tres valiosos años de trabajo en el Instituto Nro. 50 de Berazategui. Toda una Profesora Novata que sentía el profundo deseo de transitar un camino de aprendizaje en el ejercicio de la formación de futuros docentes. Ese, sin lugar a dudas, era mi lugar.

### Un desafío

Comenzaron por fin las designaciones. Llegamos a la Secretaría de Inspección con una Profesora que había conocido justamente en esos escenarios tan particulares donde los docentes vamos en busca de algún destino. Había mucha gente... ¿Tendría la oportunidad de acceder a algunas horas? En ese momento, miras a tu alrededor y te parece que todos son candidatos y están disponibles para tomar justo esa cátedra que a vos te resulta tan necesaria porque es la materia que ya estás dictando o porque ese horario te conviene. “¿Y si me toca la materia que nunca di? Pienso que no es tan distinta a la Perspectiva Filosófico-Pedagógica (materia que dictaba), además, si el título me habilita es porque he recibido la formación de grado necesaria”. Como no podía ser de otra forma, accedí a la Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica (materia que no dictaba), en el horario del sábado por la mañana. Era un desafío en esos tiempos de cambios; siempre hay un momento para el inicio y ahí estaba el mío. Nunca voy a olvidar el comentario que escuché por lo bajo: “tomó con tan poco puntaje”, y bueno, era alguien que omitió inscribirse y perdió la posibilidad a la que yo accedía. Igualmente sus palabras no me resultaron indiferentes, es decir, desataron una serie de cuestionamientos: ¿soy una inexperta? ¿Estaré a la altura de las circunstancias? ¿Lograré elaborar una propuesta coherente en poco tiempo? ¿Y conducirla? Revisé, en una rápida pasada, quién era, qué sabía y qué podía enseñar.

Hoy pienso que si el Profesor Novato no es algo corajudo, no da los primeros pasos jamás, pero ese valor deviene de algún lado, probablemente de la certeza en la elección profesional o de la confianza en el esfuerzo que uno está dispuesto a realizar, como del compromiso que se asume con la docencia. Frases como “Nadie nace sabiendo”, “El Aprendizaje es un proceso de construcción progresivo”, emergen abriéndose paso de la memoria remota, y algo de real han de tener. Sucede que luego en la práctica, los docentes olvidamos con frecuencia frente a los otros el lugar de aprendices que siempre nos acompañará aunque sea en la más profunda soledad de nuestros pensamientos.

En ese mar de incertidumbres, pero feliz por el desafío que había elegido, llego al Instituto con mi compañera, que desbordaba alegría porque también había conseguido una cátedra. El edificio me impactó. Se veía diferente al del otro instituto; parecía una institución como cualquier

---

<sup>22</sup> Marisa Olivieri es profesora en Ciencias de la Educación y se desempeña como docente en el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 54 de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, Argentina. Escribió este relato en el marco de un Seminario de Documentación Narrativa como estrategia de formación docente en su propia institución.

otra, con espacios definidos para el funcionamiento cotidiano: luminosas galerías cerradas conteniendo a su alrededor a las aulas de tamaño mediano, un sector para el funcionamiento del equipo directivo, un gran patio en el centro y un salón espacioso ideal para el encuentro cotidiano de los grupos de alumnos que permanecen en el Instituto largas horas, a veces, entre materia y materia. Efectivamente, era diferente al territorio que conocía, que se asemeja a una casa de familia ampliada, sin un criterio arquitectónico-pedagógico, por la necesidad se albergar a más cantidad de miembros.

Entramos a la regencia con la designación en la mano, allí dos señoras nos recibieron amablemente. Una de ellas tenía una mirada especial, apacible; hasta el día de hoy recuerdo ese nuestro primer encuentro. Hoy somos grandes compañeras, a veces viajamos juntas y charlamos de la vida y me hace bien. No me equivoqué, es alguien muy especial con la sabiduría que le ha dado la buena experiencia y el ser buena gente; la quiero mucho.

Ese día conversamos sobre los temas propios de la ocasión: horarios y detalles de la materia, que correspondía a la Carrera de Postítulo para la formación Docente dirigida a profesionales en ejercicio de la docencia pero sin título habilitante. En eso, la otra mujer pronuncia la frase del día: “tan jovencita...” Casi sin pensar le contesto “no tanto, ya tengo mis años y algo de experiencia, soy ayudante de cátedra en la universidad”. Sentí que el temblor inicial ante la incertidumbre se aplacaba parándome en la seguridad de mi escasa experiencia en la facultad hasta ese momento. Así me posicioné en ese momento, hasta me sentí firme y segura ante el desafío, pero cuando salí para mi casa, empezaron los temores. En quince días comenzaban los encuentros y como era el primer cuatrimestre que se dictaba la materia, no había antecedentes de proyectos ni planificaciones, sólo el marco del diseño curricular para la formación docente de grado. Otra dificultad para la docente inexperta.

Evidentemente la analogía con la universidad me sirvió también para organizar la propuesta pedagógica en tiempo record, así que reparé en parte de la bibliografía trabajada en la facultad, además de incorporar algunos recursos que empleaba en la Perspectiva de segundo año, para sustentar el proyecto. Trabajé mucho y a contra reloj, pero había un aspecto favorable -o por lo menos así lo vislumbraba en ese momento-, se trataba de la característica de la cursada, que era de cuatro módulos quincenales. ¿Ventaja o Desventaja? Los contenidos y la bibliografía estaban definidos, pero, ¿y el cómo? Muchas preguntas y eso era bueno. A cada paso tomaba decisiones de diseño; en este caso fue la de trabajar en aula taller. El punto de partida era claro: yo clases teóricas no doy, y no porque tenga miedo, sino conciencia de mi saber, de ser un Profesor Novato.

Y embestida de mis propias calificaciones, mi vida oscilaba en esos tiempos entre el miedo y el valor ante el nuevo desafío, pero también entre el agotamiento y la energía de ser una mamá... casualmente *novata*.

El *cómo* se fue definiendo en una propuesta fundada en la Pedagogía Crítica. Desde este posicionamiento teórico hacía tiempo que encontraba respaldo para justificar mi accionar docente, es decir, si diseño las clases intentando generar un espacio para el diálogo, es porque sostengo que básicamente la educación es un fenómeno de intercambio entre sujetos con la finalidad de reconstruir saberes para formar hombres y mujeres, apuntando la construcción de una sociedad más justa y democrática. Recuerdo que fue una experiencia relevante: apelar a la teoría para darle sentido a las modalidades de intervención docente que me caracterizaban. A partir de aquel momento comencé a trabajar con mis alumnos, en todas las clases que tenía a cargo, sobre la indispensable reflexión teórica que debe mediar las intervenciones docentes para que tengan sentido y coherencia.

## Al andar se hace camino

Llegó el sábado tan ansiado y temido, la propuesta estaba casi terminada, sólo quedaba el margen necesario de revisión en función de las características de ese grupo en particular y los ajustes de contenidos convenientes por ser una materia de la cuarta y última etapa de la carrera. La clase estaba programada hasta el último detalle: un tiempo de presentación para que cada uno comentara su origen profesional, lugar de trabajo, expectativas, aspectos favorables y desfavorables en la formación y acuerdos didácticos para ésta; la última etapa, la finalización del trayecto. Así cada sábado estaba detallado desde el principio al fin. Y sí, es la fortaleza con la que contamos los Profesores Novatos: una buena programación que no deje ningún aspecto fuera de lo previsto, para sentirnos seguros ante la nueva experiencia.

Lo maravilloso fue que en ese primer encuentro nada sucedió tal como lo había ideado. Por ejemplo, la presentación duró toda la clase y se reflexionó sobre la vida en las instituciones y el rol docente en el contexto actual, caracterizado desde el punto de vista de este grupo diverso de profesionales, mayormente abogados y técnicos en informática unidos en una misma realidad, el contexto argentino. Momento dramático de nuestra historia, la década del '90, la crisis, la desocupación, el derrumbe. La ilusión robada... también para este puñado de profesionales que, entonces, se vieron obligados a buscar en la Educación, una salida laboral rápida y segura. Todos portadores de una mirada diferente, pero abrumados por la distancia de esta escuela con la de sus días de infancia. ¿Dónde quedó la escuela donde enseñaba? ¿Qué ha ocurrido en este tiempo? ¿Cuál debe ser la función de la Escuela Media? Demasiado para pensar, intercambiar, conocer y reconstruir en sólo siete encuentros de cuatro módulos. Muy poco tiempo.

En cada clase acordábamos bibliografía de referencia que debían leer para trabajar en el siguiente encuentro, pero llegado el inicio, una pregunta mía o de alguno del grupo disparaba la más enriquecedora conversación, donde trabajábamos el diálogo, la escucha y el intento de comprender la postura de otro, el acuerdo como condición necesaria para la construcción de un proyecto colectivo en la escuela. La programación guía quedaba algo modificada, los contenidos se abordaban desde la discusión sobre sus experiencias como docentes en instituciones del Distrito. ¡Que experiencia! El miedo se transformaba en placer.

Recuerdo que para el tercer encuentro, donde abordaríamos la temática del rol docente, propuse realizar un trabajo práctico con el objetivo de formular una problemática a partir de la realidad contextual de la institución donde trabajaran y analizar posibles intervenciones docentes resignificando el rol desde la bibliografía dada. Todo estaba bien pautado, la consigna implicaba que cada grupo de trabajo lo hiciera desde un autor diferente. Luego de un pequeño recreo, realizaríamos la puesta en común y se registrarían en el pizarrón aquellos conceptos relevantes de cada texto analizado. Sin duda, una estrategia dinámica y participativa, que desde el aporte de los grupos superó la programación. Se relataron experiencias institucionales y áulicas variadas que denotaban el compromiso y deseo de aprender de algunos como la indiferencia y el desapego de unos pocos... El debate sobre la tarea en cuanto a los límites, los saberes necesarios, la crisis social, el individualismo, la necesidad de trabajo en equipo, el compromiso y la revalorización del trabajo y el esfuerzo como contrapartida de las soluciones mágicas. En este escenario, el registro conceptual quedó diluido por la fuerza del debate. Todos nos fuimos siendo un poco otros, aunque más no sea pensando en la necesidad de buscar otras respuestas, ya que las del pasado, hoy resultaban insuficientes y el camino no daría buenos resultados si era una opción individual.

Los sábados me costaba ir a trabajar (madrugar cuando tu familia sigue remoloneando, ¿a quién no le da pereza?), pero iba feliz aunque temerosa y con las pestañas quemadas de leer, porque sabía que

regresaba con una sensación de energía renovada y fresca. Es que en esas cuatro horas parecía que cambiábamos el mundo. Pero algo no me cerraba, no me conformaba del todo, ya que me costaba resignar el registro conceptual ante tremendo intercambio del grupo total. Nadie quedaba en silencio

La senda del Novato es para volver a pisar

Hoy pienso que muchas cosas, desde aquel momento, cambiaron. No el mundo, claro, pero es bueno empezar por algún lugar. En este caso fue determinante para el grupo modificar la mirada hacia la educación, analizar la institución escuela como un espacio cargado de tensiones donde es posible la convivencia en el respeto a través de la comunicación, superando la visión de las fuerzas instituidas como inmodificables; que es posible comenzar, por ejemplo, con la consolidación de un proyecto que beneficie a los alumnos, a través del ejercicio de la docencia comprometida y responsable, cargada de sentido.

Reflexionaba mucho sobre la práctica luego de cada encuentro. El camino no era tan claro. Entre la segunda y la tercera clase comenzó a preocuparme esto de salirme tanto del libreto: “no tengo habilidad para cerrar las clases” comenzó a ser un pensamiento recurrente. Si bien los intercambios eran muy provechosos, se apelaba a la bibliografía como soporte en la clase y se aclaraban cuestiones, para mí faltaba algo, “faltaba un cierre”, el clásico momento del cierre conceptual. El escollo no tardó en llegar hasta mi terapeuta que, entre otras cosas, fue una figura importante a la hora de la decisión de abocarme sólo al Nivel Superior. Es notable lo importante que es un tratamiento terapéutico en algún momento de la vida. También es una instancia de aprendizaje, pero sobre uno mismo, que a la vez sirve para mejorar en relación a los otros.

En la reflexión sobre el camino de la docencia y el sentido de ser un formador de futuros docentes, comencé a comprender que hay momentos donde es conveniente dejar preguntas abiertas, sin respuestas categóricas. ¿Por qué cerrar la posibilidad de la indagación? ¿Por qué pensar que una clase es suficiente para arribar a las más geniales respuestas? Evidentemente hay representaciones acerca de la docencia y los modos de intervención que nos preceden y las vamos incorporando a lo largo de nuestra historia educacional. Y aunque la reflexión crítica como ejercicio constante de la práctica nos hace suponer que hemos superado el imaginario del docente genio, pocas veces es así. Es que en la dinámica de cada clase es más poderoso el mandato de dar la última palabra y velar por el saber verdadero, que escuchar y dar la palabra a otros. Ese era el conflicto a superar; encontrar el equilibrio necesario entre los polos del desmesurado intervencionismo verbalista que pocas posibilidades de habla dejan al grupo y la pasividad descomprometida.

Me di cuenta durante esos maravillosos sábados que debía y podía superar esos condicionamientos. En esos encuentros comencé a aceptar una especie de incompletud para abrir la posibilidad de la palabra y sentir la gratificación del estar enseñando y aprendiendo. También a valorar la riqueza que se puede generar en el aula al salirse de las estructuras prefijadas por uno mismo y a superar el arbitrario cultural heredado que nos impone la necesidad de siempre tener que cerrar desde lo conceptual un tema. Si partimos de sostener que el conocimiento está en constante ampliación y que el camino del saber es la indagación ¿Por qué siempre cerrarlo en el aula? ¿Por qué no dejar un poco de espacio para que la incertidumbre se transforme en motor de la indagación?

Más bien elijo abrir caminos. Abrir el diálogo y dar la palabra, para superar las representaciones homogeneizadoras y disciplinadoras. Es un intento que persigo desde aquel momento y acompaña mi trayecto de Novata que cada día, con avances y retrocesos, me hace un poquito más Experimentada.

---

## En busca del sentido perdido

---

Por Fanny Kunsminsky<sup>23</sup>

### Acerca de lo heredado

Hace aproximadamente tres años comencé a trabajar con un pequeño grupo de profesores del Espacio de la Práctica del Instituto Superior de Formación Docente N° 1 de Avellaneda en un nuevo proyecto para la formación de docentes.

Era el tiempo de la reforma, de urgencias, de proyectos, de evaluación institucional, de acreditación y de reuniones. En ese contexto, me comprometí a realizar una propuesta pedagógica de apoyo a escuelas que atienden a sectores populares en situaciones desfavorables, propuesta que ya estaba en marcha desde el año anterior pero de la cual yo no había participado ni elaborado.

Los profesores involucrados en el proyecto, seis en total, teníamos amplia libertad para abordar-lo del modo que considerásemos más apropiado.

Mi conocimiento sobre el mismo era escaso, sólo algunas pautas básicas registradas en su propio curso, me servían como referentes teóricos para su implementación.

Junto a Juanita, mi pareja pedagógica, nos hicimos cargo de “1ro 8va” de profesorado para E.G.B. I y II, en la cátedra Espacio de la Práctica Docente. Los dos primeros meses los/as alumnos/as asistían y asisten a clase para el tratamiento y desarrollo de contenidos y actividades relacionados fundamentalmente con la lecto-escritura, el juego, la literatura infantil y actividades pedagógicas no convencionales.

Durante el primer año organizamos el trabajo de tal modo que, mientras ella iba a la escuela destino con la mitad del curso, yo permanecía en el Instituto brindando apoyatura teórica al resto. A mitad de año los grupos rotaban para hacer la misma experiencia.

Esta modalidad de trabajo nos permitió atender a grupos reducidos de alumnos/as con relativa comodidad, pero también tuvo sus inconvenientes, tales como el defasaje que se produjo entre los grupos, y por sobre todo, mi desconocimiento de la especificidad de la escuela.

Me embargaban sentimientos contradictorios: por momentos un vacío inexplicable se apoderaba de mí, no podía atribuir sentido a lo que estaba haciendo y que yo no había elaborado, pero también sentía atracción e interés por lo nuevo, lo distinto de las prácticas habituales.

Teníamos dificultades para acordar horarios y espacios de intercambio, no sólo con Juanita, sino también con el resto de los profesores involucrados en el proyecto.

Recuerdo que los domingos a la noche conversaba por teléfono con mi compañera acerca de los pormenores de las situaciones que ambas vivíamos e intercambiamos ideas y posibles respuestas de actuación.

A todo esto, mis alumnos/as parecían no registrar lo que a mí me pasaba.

---

<sup>23</sup> Fanny Kunsminsky es licenciada en Ciencias de la Educación y se desempeña como docente del Espacio de la Práctica en Institutos Superiores de Formación Docente de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. Este relato es producto de su participación en un Taller de Documentación de Experiencias Pedagógicas en el marco del Programa “Memoria Docente y Documentación Pedagógica” del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

Los/as veía entusiasmados/as por conocer e ir a la escuela, trabajaban y analizaban la bibliografía, realizaron un pequeño trabajo de exploración en escuelas con problemáticas similares, traían comentarios de las experiencias de sus propios compañeros, así como sus creencias y vivencias personales.

Parecíamos tener dos visiones distintas de una misma realidad.

Ahora, a la distancia, y mientras escribo, pienso que en realidad esas conversaciones telefónicas de los domingos a la noche y los intercambios en clase con mis alumnos/as, me orientaron de algún modo a dar forma y color al proyecto. Es decir, había iniciado un proceso de búsqueda, de diálogo e interpelación con lo desconocido para comprenderlo y actuar simultáneamente, para transformarlo y transformarme, empezaba a tener sentido para mí.

Hacia el mes de octubre surgió la idea, desde el grupo, de hacer un teatro de títeres para toda la escuela. Era su despedida de los chicos que habían conocido y ayudado.

Un nuevo impulso tomó el proyecto. El grupo de alumnos/as pareció adquirir nueva vida y yo con ellos. Los practicantes construyeron el teatro de títeres, analizaron cuentos infantiles, crearon los personajes, elaboraron los diálogos, solicitaron el apoyo de otros profesores, se ocuparon del equipo de música, me buscaban y me comentaban por los pasillos cómo iba todo. Ensayaron y dedicaron tiempo extra y mucho esfuerzo.

A fines de noviembre la obra estaba lista. Llegó el día de la función, ese día conocí la escuela. Hacía calor. El salón de actos estaba repleto de chicos, no había sillas suficientes, estaban todos los docentes, el equipo directivo y, por supuesto, nosotras, practicantes y profesoras.

No sé si la obra fue un éxito desde lo artístico, pero sí fue un éxito para los chicos, sus maestras y también para nuestros practicantes. “Es la primera vez que se ocupan de nosotros”, nos dijo la directora, “estamos tan necesitados...” y también la primera vez, agregaría yo, que un grupo de alumnos/as de primer año comienza su formación en y desde la escuela.

En ese momento me di cuenta de que el proyecto iba caminando, pero era necesario volver a pensar y hacer algunos ajustes que le dieran un nuevo rumbo.

## Primeros pasos

En el transcurso del segundo año de implementación de esta propuesta, elegí una escuela para trabajar con los/as practicantes, la Nro. 14 de Avellaneda. Juanita y yo continuamos compartiendo el curso, pero con una modalidad distinta de abordaje.

Parte del grupo de practicantes se incorporaron como pareja pedagógica en cada uno de los años del primero y segundo ciclo, y con el resto organizamos un taller con los chicos de la escuela en contraturno.

La actividad desarrollada fue muy intensa, ya que debí supervisar el trabajo que mis alumnos/as realizaron tanto en los grados como en el taller.

Los/as alumnos que están en las aulas colaboraron con las docentes en todas las tareas, desde pasar lista, apoyar a los chicos que la maestra les asigna, corregir cuadernos, planificar y dar clase cuando la docente lo creía conveniente.

Pero, sin lugar a dudas, organizar el taller era lo que más me preocupaba.

El mismo estaba integrado en su mayoría por chicos que viven en hogares para niños, algunos de ellos sin familias o bien, que no los pueden mantener. Por la tarde concurren a la escuela en una camioneta que los lleva y los trae, y asisten por la mañana al taller. Liliana, la directora, al enterarse de mi propuesta me sugirió tomar en cuenta a los chicos y en función de sus características organizar el taller. También concurren al taller algunos niños que por sus dificultades necesitaban apoyo escolar y extraescolar; éstos venían con sus mamás.

No me fue nada sencillo poner en marcha esta propuesta. Combinar horarios, disponer de un espacio, citar a los padres, elaborar materiales, organizar actividades para niños que no conocíamos y, en algunos casos, en situaciones de riesgo; pero contábamos, y aún hoy también, con todo el apoyo de las docentes, del equipo directivo, los no docentes y los padres; lo que nos facilitó buena parte de la tarea.

El taller era fundamentalmente un espacio de expresión, de juego, de creación y también de producción.

Durante los primeros meses, los chicos iban y venían, no había estabilidad en el grupo. Algunos días venían muy poquitos. Nos costaba llegar a ellos, lo que las practicantes les proponían no les gustaba o se aburrían, no aceptaban consignas ni límites, les costaba compartir o entablar algún diálogo y permanecer sentados. Sentía junto con mis alumnas que así no podíamos trabajar ni hacer algo por ellos.

Sin embargo, paulatinamente se fueron afianzando algunas rutinas tales como: a la llegada los chicos se sentaban en ronda y contaban lo que hicieron el fin de semana, iniciar algún juego en el que todos participaran, leer un cuento o una poesía, inventar historias, escucharse, compartir la merienda sentados todos juntos. La relación afectiva entre los niños y las practicantes, así como conmigo, comenzó a estabilizarse. Aprendí a confiar en ellos y fuimos incorporando otras actividades (collage, películas, música, máscaras, títeres, festejos).

También realizamos tareas de apoyo escolar a pequeños grupos de chicos a cargo de las practicantes.

Al terminar cada jornada nos reuníamos todos, los que estaban en los grados y los de taller, para intercambiar historias e impresiones. Cada uno contaba sus experiencias, identificábamos a los chicos, los llamaban por sus nombres, los conocían, opinaban, hacían observaciones, comentaban sus dificultades, proponiendo algún cambio o nuevas ideas. Mientras tanto, yo observaba, escuchaba, opinaba, intervenía y pensaba en lo bueno de todo ello y, por sobre todo, en continuar. Cada practicante, a su vez, llevaba un registro personal de su experiencia pasada en la escuela.

En el mes de septiembre tuve un accidente, una fractura, por lo que me vi obligada a tomar licencia por un mes y medio.

Las actividades continuaron con la misma modalidad a cargo de una profesora suplente.

El segundo lunes de octubre regresé a la escuela. Era un poco más tarde que de costumbre; abro la puerta y los veo tomando la merienda, charlando, hacían chistes, algunos reían, estaban tranquilos. Parecía una gran familia reunida a la hora del desayuno, grandes y chicos. Me pareció maravilloso verlos así. Le di un beso a cada uno y los felicité. Me di cuenta de que los había extrañado.

Cerca de fin de año hicimos una reunión de evaluación junto con el equipo directivo de la escuela. Las docentes también estaban presentes en los cuadernos de los/as alumnos/as haciendo comentarios sobre su paso por el aula. Fue el momento de contar, de narrar sus vivencias, de leer lo que habían escrito y de escuchar historias de vida y también de proyectos futuros.

## En marcha

Este año continuó en la misma escuela trabajando de modo similar. La cantidad de chicos del taller se duplicó. Algunos son los mismos del año pasado. Las mamás ya nos conocen, nos saludan y agradecen. Tuvimos dificultades para organizarnos al comienzo, ya que eran muchos más que el año anterior. Nos dimos cuenta de que los chicos se sentían bien cuando podían elegir qué hacer y cómo hacerlo. Una practicante hizo el siguiente comentario: " lo que pasa es que siempre les dicen lo que tienen que hacer y generalmente es el no". Les encanta pintar, dibujar, hacer collages y, por sobre todo, ver lo que han producido y mostrarlo. Todas sus producciones las guardamos y las miran cuando quieren.

Pronto terminan las clases y me encuentro nuevamente entre mis alumnos/as preparando la despedida. Pero me despido de este año y de estos practicantes, no así de la propuesta que seguramente continuaré.

Finalizando el ciclo lectivo, tuvimos en el Instituto un encuentro entre todos los que estamos trabajando en esta propuesta, docentes y alumnos practicantes, aunque también asistieron otros profesores. En realidad, los/as practicantes fueron los que expresaron con su propia voz su experiencia pasada en la escuela. Fue lindísimo escuchar sus historias y anécdotas. Creo que también para ellos es un proceso de búsqueda, de indagación de una realidad desconocida para actuar sobre ella y otorgarle algún sentido, pero por sobre todo un sentido para con sus vidas.



---

## Con el grupo de la ventana

---

Por Susana Gallardo<sup>24</sup>

Este no era el primer año que hacíamos “el acuerdo” entre los docentes del área de Lengua de primer año del Profesorado de la EGB 1 Y 2.

Como yo era –según mis compañeras del Área– quien usaba el procesador de texto de la computadora y tenía más tiempo, me comprometía a escribir lo acordado. Una vez más me dediqué a hacer un borrador de la planificación de la cátedra; lo hice, lo pasé y lo imprimí. Dejé la producción en preceptoría dentro de un sobre que decía:

“Chicas: por favor lean el borrador y agreguen, cambien o qué sé yo... lo que hice. Si pueden, agreguen en Bibliografía lo que consideren pertinente. Si está bien, firmen y ya lo entregamos. Susana”

Cuando llegué a la semana siguiente estaba todo firmado. No había nada para agregar. Firmé y entregué.

Me sentía contenta, aunque siempre tenía la sensación de que era la que menos formación tenía y debía aprender de las que tenían años de formación y más antigüedad. Algunos y algunas “antiguos” en la institución también me lo hacían sentir, y a pesar de que ya hacía años que estaba allí, me “perseguía” con ese estigma.

Pasó todo el ciclo y no hubo ningún encuentro de cátedra.

Y llegó otro ciclo – creo que el 2000–. Como siempre, me fui presentando. Los alumnos hicieron lo suyo y comencé con los lineamientos de la cursada del Espacio de Lengua y su enseñanza. Esto era 2° 2° del profesorado para EGB en turno tarde. Era un grupo de 20 chicas aproximadamente que provenían de las cátedras de mis dos compañeras. Mi interés era ir pasando revista de la bibliografía que estaba en la planificación de 1° año y saber qué reforzar antes de comenzar con el abordaje didáctico de la Lengua. Comencé con el recorrido que me había propuesto. Las alumnas me miraban mudas, azoradas y cejjuntas. Yo comencé a desplegar todas mis estrategias para parecer simpática, agradable y contenedora, pero me preguntaba: ¿entenderán lo que digo?, ¿será elevado el tono de mi voz y las estoy asustando?, ¿les faltará la acreditación y por eso no han completado las lecturas?

Así se sucedieron las clases: llevaba distintos registros de clase para leer, analizar y reflexionar sobre lo que significa el enfoque comunicativo- funcional de la enseñanza de la Lengua\*. Cuando aludía a algún autor, cuya obra se suponía habían leído, no lo conocían. Cada día de cursada, las chicas iban demostrando su falta de interés: faltaban a clase, venían sin haber leído los materiales que les indicaba o sin hacer las producciones ni, al menos, los borradores.

---

24 Susana Gallardo es Profesora de Lengua y Literatura en institutos superiores de formación de docentes de la provincia de Buenos Aires. Este relato es producto de su participación en el Seminario “Documentación Narrativa como estrategia de formación” en el Instituto Superior de Formación Docente N° 54 de Florencio Varela, de esa provincia.

\* El enfoque comunicativo-funcional de la enseñanza del Área de la Lengua es el previsto en el Diseño Curricular de la EGB 1 y 2 de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Decidí llevar la bibliografía: varios juegos de fotocopias de cada autor. Pensaba que si les acercaba los materiales de cada autor, que sustentan algunos contenidos didácticos, se entusiasmarían. Así fui pasando por distintas alternativas: leíamos e inducía a la reflexión; reflexión y luego lectura, entre otras. Pero el enfoque comunicativo-funcional de la enseñanza de la Lengua aún estaba lejano.

Un día pudieron explicitar lo que pasaba al interior de los grupos: la profesora del Espacio de la Práctica de 1° les había propuesto hacer clases de ensayo y ellas las habían hecho con “mucho éxito”. Ahora, en esta cursada, se pretendía tirar por tierra sus microexperiencias. Yo me cuestionaba: si mis “viejos compañeros” no me hicieron ninguna acotación, ¿estaré planteando “bien” la propuesta?, ¿estaré equivocando el camino?

Como esa profesora era la misma en 2°, decidí buscar el momento oportuno para charlarlo con ella, a quien identificaba totaalmeeente “anticonstructivista”. Cuando le pregunté qué tal había resultado la experiencia con las chicas de 1° 2° del año pasado y que ahora estaban en 2° 2°, me contestó algo como: “... mirá, son tan burras, que ya no sabía qué hacer; pero al menos sujeto y predicado van a aprender a enseñar...” La cejijunta y azorada era yo. Me pregunté: ¿a quién le estoy hablando?, ¿para qué le habré preguntado si era predecible la respuesta?, ¿qué hago con el enfoque actual? ¿Cómo hago para deconstruir algo que ha sido reforzado durante todo el año? El enfoque comunicativo-funcional de la enseñanza de la Lengua estaba lejano para la profesora también.

En esos días, la Directora estaba pasando por un período de presencia en la institución, ya que tenía mucha sobrecarga de trabajo y resultaba difícil encontrarla o con algo de tiempo. Le comenté la situación de 2° 2° y directamente le solicité alguna sugerencia. Como era su costumbre, me dijo que hiciera lo que pudiera, ya que a la profesora le faltaban dos años y se jubilaría.

Entonces incorporé en mi discurso lo que significa la “negociación” a la hora de las prácticas áulicas, entre otras cosas: que no siempre se puede cambiar el rumbo trazado por el docente o la docente orientadora en la forma de trabajar los contenidos; que las prácticas tienen que ser un momento de aprendizaje para los chicos de la EGB, pero también para ellas como profesionales; que algunas veces se haría necesario resignar el enfoque comunicativo; que si bien los orientadores están plantados en una modalidad de trabajo, en muchas oportunidades están abiertos a ver “nuevas prácticas” de los docentes en formación ...

Con estas idas y venidas, llegaron las prácticas y los primeros planes de clase. Se constituyeron grupos de planificadores: los que estaban en situación de hacer prácticas por tener las acreditaciones pertinentes, y los “asesores”, aquellos que habían decidido dejar las prácticas para otro año o adeudaban algo que les obstaculizaba el proceso. Cada contenido que la maestra daba a su practicante era pensado y desarrollado por todo el grupo y luego se analizaban todas las propuestas para buscar la más pertinente.

El “grupo de la ventana” (llamado así por su ubicación en el salón de clase) estaba más próximo a hacer el “clic” del enfoque comunicativo. Eran los que cuestionaban las propuestas editoriales y eran los más creativos a la hora de pensar en actividades y, lo más importante, podían sustentarlas. El “grupo del medio”, todo lo contrario: el centro de su accionar eran los manuales y deseaban ser replicadores de docentes tradicionales. “Los de la puerta” tenían una integrante lectora y preocupada -que hacía las prácticas- y el resto, miraba y tomaba notas.

Me detendré en el “grupo de la ventana”. Estaba constituido por cinco chicas, de las cuales tres harían sus prácticas. Entre ellas estaba Patricia. Patricia sólo sonreía, pocas veces hablaba, y cuando lo hacía era en un tono tan bajo que siempre tenía que repetir porque nadie le entendía. Cuando me

acercaban planes hechos en el grupo, siempre faltaba el de Patricia. Ella luego aparecía en otro horario de clase y me traía ideas con sustento teórico, con portadores adecuados y emprendía la narrativa de lo pensado. ¡Excelente!

Sin embargo, yo nunca alcanzaba a ver los planes escritos y, como su profesora de práctica tampoco les pedía que los visara la profesora del Área, siempre aparecía el relato oral de cómo había sido la clase.

Pasaron los días. Llegó el momento de hacer una evaluación escrita; como habíamos leído muchos registros de “buenas clases”, y para tranquilidad de los grupos, les anticipé la modalidad: yo traería una fotocopia de un registro de clase y ellos lo analizarían a la luz de algunas consignas que les plantearía y podrían tener a mano todos los materiales teóricos.

Así fue. Antes de comenzar a trabajar, leímos las consignas y les explicité los ejes con que evaluaría las producciones: ellos como usuarios de la escritura y como alumnos-docentes. Los veía tranquilos, distendidos, con sus materiales y trabajando individualmente. Yo me sentía contenta del clima de trabajo y respeto. Me consultaban, se consultaban...

Ya en mi casa comencé a leer las producciones. ¡MY GOD! ¡Qué desastre! Del “grupo de la ventana” una sola chica había logrado hacer una buena producción desde lo didáctico, pero su escritura era totalmente deficitaria y las demás -como en los otros grupos- tenían que revisar todo. Pero lo peor era que ¡no sabían escribir y yo no me había dado cuenta!

La devolución se hizo -previa autorización de cada cual- en el pizarrón para “ver” las escrituras y reflexionar sobre los modos de componer los textos y la adecuación a las normativas. Ellas vieron una a una las dificultades de todos los integrantes de cada grupo, pero eso no importaba. Se enojaron muchísimo y hasta me sentí agredida. ¡Cómo podía ser que ninguna tuviera todo aprobado! ¡Yo debía replantearme mi forma de evaluar antes de desaprobárselas! ¡Cómo podía ser que ahora aparecían las dificultades siendo que siempre habían escrito! ¿Quién era yo para plantearles esa problemática en 3° año?

Yo salí un momento, fui al baño y rompí a llorar como nunca me había pasado. Dos segundos me bastaron para pensar que yo estaba convencida de mi ejercicio en la docencia, de las expectativas que yo tenía acerca de mis alumnas y de mi cátedra, de la comunidad, etc. Me sequé, me volví a pintar y salí rumbo al aula “como si nada hubiera pasado en mí”.

En el salón, retomé la clase, pero mi tono fue distinto: dinámico, con propuesta de retomar procesos en pos de logros en común, de revisar todo lo producido y de que sus textos-base fueran pre-textos para fortalecer la potencialidad de usuarios que había en cada uno. Yo les ofrecí mi tiempo para mirar minuciosamente sus borradores. Ahora, las cejjuntas y azoradas eran ellas, pero por la sorpresa de mi tranquilidad y seguridad.

Patricia, como una hormiguita, traía todos sus borradores, pero su escritura era como la de un alumno de EGB: dificultades de un debutante. Le sugerí algunos cuadernillos que estaban en biblioteca, porque era necesario que viera todo lo que constituye “la escritura”.

Días después, algunos compañeros también me “reclamarón”: ¿qué pasa con 2° 2° que tienen problemas con los trabajos? ¡Qué raro, porque son chicas que leen! A mí ya no me preocupaba dar cuenta de lo ocurrido ni estaba dispuesta a argumentar o a rendir examen.

Lentamente las alumnas se entusiasmaron y fueron apropiándose de la idea de que para ser “formador”, primero había que formarse y/o fortalecerse. Se comprometieron.

La propuesta para acreditar la cursada era la formulación de un microproyecto. Cuando algunas ya iban por el tercer borrador, Patricia recién estaba luchando con su primera producción. Pero comenzó a sonreír nuevamente, aún cuando reflexionaba sobre su recorrido por la escuela de adultos, donde no se había prestado atención a su escritura.

Al año siguiente, seguía trayendo borradores: hojas rayadas, cuadriculadas, recicladas, coloreadas. Todas eran portadoras de alguna producción. Cuando algunas del grupo de la “ventana” estaban en la producción del Proyecto para acreditar 3°, ella recién estaba dando forma al de 2°.

Al otro año me pidió poder estar en las clases de 2° porque, si bien iba presentándome avances para el Proyecto de Acreditación, prefería invertir su tiempo en fortalecerse y llegar segura a esa instancia.

De esta forma, llegó el fin de año. Para la mesa de noviembre, Patricia no apareció a pesar de que estaba todo excelente. Su tiempo invertido había sido riquísimo para su formación. ¡Qué salto había logrado! ¡Qué producciones! Yo la alentaba permanentemente; nuestro vínculo ya era afectuoso. Ella sonreía tímidamente cada vez que me veía. En las mesas de Diciembre tampoco se presentó.

Recién lo hizo en Marzo. Mientras yo leía su proyecto final, ella tenía que producir la presentación del mismo. Todo estaba impecable, yo la felicité y le expresé los logros. Patricia rompió a llorar y gritaba -como nunca-: ¡gracias, profesora, por haberme desaprobado tantas veces! Primero no sabía si era una ironía o qué. Luego entendí que era su verdad. Me explicó que sentía que había logrado algo por ella y para ella por primera vez en la vida; que había sido costoso, pero era un triunfo personal.

Yo no sabía cómo actuar: si disculparme o agradecerle su gesto generoso e interesante, porque a la vez me parecía una situación graciosa.

Cuando llegué a mi casa estaba todavía un poco confundida respecto de lo acontecido con Patricia y lo compartí: “... últimamente me ocurren cosas raras con los alumnos, por ejemplo, que lloren y me agradezcan que los haya desaprobado en ciertas ocasiones.” Todavía hoy me parece raro.

Al año siguiente, Patricia ingresó satisfactoriamente al Profesorado de Lengua, el cual tuvo que abandonar por razones económicas.

El “caso Patricia” fue un logro y un aprendizaje para mí. Tuvo un final feliz, pero pudo no haberlo tenido para ambas. ¡Cuánta diversidad de representaciones del “ser docente” puede haber entre cuatro paredes de un aula!

El tiempo ha pasado. Yo sigo usando la misma aula donde “la ventana” deja penetrar su “luz”. Ella sigue sonriendo en mi memoria.

---

## La escritura del proceso de formación

---

Por Gabriel Roizman<sup>25</sup>

*“Para que la escritura constituya una herramienta intelectual,  
es requisito que existan instituciones y prácticas  
que propicien el intercambio de textos elaborados,  
que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas.*

Maite Alvarado

Durante el año 2004, tuve la oportunidad de coordinar un Espacio de Definición Institucional (EDI) del Profesorado para la Enseñanza General Básica, denominado "La Documentación de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la profesionalización docente". Las ideas fuertes de este proyecto eran, entre otras, iniciar procesos de escritura y lectura en alumnos próximos a ejercer la labor docente, propiciar la conversación y reflexión pedagógica objetivada en el relato de experiencias propias y ajenas y vincular a los alumnos con propuestas de enseñanza interesantes del distrito.

Este EDI se enmarca en una propuesta institucional sobre la misma estrategia, pero aplicada a la formación de docentes, que estamos llevando adelante un grupo de profesores del instituto (Andrea Raffa, Fanny Kunsminsky, Maria Cristina Raimundo, Mónica Corvini y muchos compañeros más, celosamente estimulados por el rector profesor, Roberto Casero).

Siguiendo el sentido del epígrafe de Maite Alvarado, nuestro espacio y tiempo institucional para la escritura y la conversación se daba todos los viernes de 20:20 a 22:15, excepto durante el período de residencia. Y esta es la palabra clave del tercer año del profesorado, especialmente a partir de la implementación del Diseño Curricular para la Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires, Argentina cuyo eje es la vinculación entre formación y práctica.

Quisiera entonces reflexionar o escribir en voz alta algunas cuestiones que suscitaron el trabajo de escritura del proceso de formación y sus producciones escritas. Las personas que nos dedicamos al trabajo intelectual como la docencia (sin llegar a entronizarnos en intelectuales) solemos otorgarle a nuestro trabajo una dificultad poco reconocida por otros empleos, ocupaciones u oficios. Proponer escribir sus experiencias docentes a un grupo de jóvenes próximos a recibirse de maestros parece algo sencillo si nos mantuviésemos en la denostada utopía del "se hace lo que yo digo". Pero quienes transitamos las aulas sabemos que eso, aún para los que creen que sigue siendo un criterio válido, ni siquiera es suficiente. Más aún cuando se trata de escribir, y de escribir en primera persona y, ¿para quién?, ¿con qué objeto?, ¿y a quién le puede importar lo que yo...?

El proyecto incluía salidas al campo, fotografía, video y publicaciones de experiencias innovadoras; todas excusas para no meternos en lo que realmente les pasaba en esa transformación de alumnos a docentes, que mediante el registro de la palabra en la escritura de la novela de la residencia<sup>26</sup> fueron logrando.

---

25 Gabriel Roizman se desempeña como profesor en el Instituto Superior de Formación Docente Nro.100 de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Está a cargo de un Espacio de Definición Institucional (EDI) del Profesorado para la Enseñanza General Básica, denominado "La Documentación de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la profesionalización docente". En él lleva adelante esta experiencia de formación.

26 Algunas de estas cuestiones son recuperadas en el apartado 3. de este documento: una forma particular de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, la novela de residencia como novela de formación.

La secuencia didáctica, que tuvo mucho de laboratorio y experimentación, incluía algunas propuestas de escritura para aflojar la mano (ya lo sé, me es difícil desprenderme del paradigma escritura = ejercicio motor), especialmente vinculadas a posicionarse como relatores, contadores de historia “Ese día llegué a la escuela y...”). Otras propuestas vinculadas a la indagación personal (¿Cómo llegué a ser el docente que soy?) y algunas estrategias vinculadas a la resolución de problemas en la escritura a través de mapas conceptuales, planteos gráficos del texto como forma de planificar la escritura y otras como el seguimiento de diarios sintéticos que luego se amplían y la confección de líneas de tiempo, índices y cronologías que permiten organizar la experiencia y el escrito. El proceso de reescritura era sugerido por las preguntas entre compañeros que leían en pequeños agrupamientos y otras veces en plenario cuando el grupo ya estaba más dispuesto a mostrar sus primeras frases. También las conversaciones giraban entorno a sugerencias de lectura, los recursos estilísticos y, por supuesto, lo que sucedía en las escuelas en las que eran residentes.

Los alumnos que no cursaban residencia se dedicaron a documentar narrativamente experiencias ajenas. Por supuesto, algunos se entusiasmaron, lloraron y rieron, pensaron y aportaron al debate; otros cumplieron las consignas. Creo que ya son grandes y cada uno sabe hasta donde les da el amor.

En anteriores ateneos de docentes escritores de textos pedagógicos en los que participé, empezamos a enredarnos y perdernos y encontrarle nuevos sentidos precisamente a la palabra jugar, en el sentido de escribir-jugar, escribir-jugársela, el riesgo de escribir y escribirse. Algunos van más allá y de tanto que juegan y se juegan sienten que se desnudan. No voy hablar aquí de juego y escuela y menos de desnudez y escuela, ya que algún Torquemada puede llegar a imaginar escuelas nudistas, de las que yo, adelante, ni pienso participar.

Pero desnudar puede tener más sentidos que el de exponer el cuerpo: el de des-anudar nudos de sentidos, de ritos, de discursos, que a veces no queremos que se desanuden de ninguna garganta. Otorgar espacios de palabra a otros, y más aún cuando éstos ocupan lugares culturalmente subalternos, es una experiencia de peligrosa desnudez personal, grupal e institucional. Digo: cuando una residente escribe “No sé como una persona así ha llegado a dirigir una escuela” o aún “No sé si tengo condiciones para la docencia” está desanudando una situación y reflexionando sobre las condiciones para ser educadores.

El cierre de este espacio-taller se realizó en un ateneo de docentes narradores al final del ciclo, el 3 de diciembre de 2004. En dicho ateneo, al que concurrieron además alumnos y docentes de otros profesados de la zona que llevaban procesos similares al nuestro y en el cual leyeron sus relatos, presentamos las casi veinte novelas de residencia en la voz de cada uno de sus autores. Como dispositivo de presentación me permití la elaboración del texto que sigue sobre la novela de residencia como novela de formación, humildemente deudor de la erudición de Bajtin, seleccionando fragmentos de cada texto que fue leído por los ahora alumnos-docentes-autores.

Jugar a la escritura y jugar  
con la lectura: la novela de residencia como novela de formación

Vamos a hacer un juego de lectura y de lecturas, un juego como una puesta en escena, como teatro leído, basado en una novela, o mejor dicho, en varias novelas. Llamamos a estos textos “novelas” fundamentalmente por su forma: un texto narrativo que cuenta varios sucesos de uno o

más personajes, pero también, como indica la genealogía de su nombre, por nouvelle, derivada de “novedad”, y de eso se trata la residencia, sobre la novedad de ser educador.

¿Querrán ustedes saber qué es una residencia? ¿Alguien lo sabe?:

*“Esperar la residencia, prepararse para cuando en residencia..., el año que viene, ojo, porque en residencia...” Residencia, palabra sagrada. Y llegó para mí, pero ¿qué es esto de residir? Simple también, dice el diccionario: el residente es aquel que reside, y residir es estar establecido en un lugar. El problema, me parece a mí, es atender a una cosita, un pequeño detalle, y es que el que reside va a establecerse a una “casa-grado” que ya tiene su residente permanente”*

Adriana Mercato

En principio, una novela tiene un personaje principal, el héroe o heroína que realiza muchas acciones, pero al que también le pasan cosas:

*“Antes de empezar con las tres semanas intensivas de residencia, di como todos los residentes las cuatro clases esporádicas. Luego de estas clases, la maestra me dio el listado de temas que tenía que enseñar a los chicos durante tres semanas.*

*Una vez que tuve los temas a enseñar me dediqué a buscar todo tipo de material para organizar mis clases y realizar la planificación de cómo y cuándo iba a enseñar esos temas.*

*En lengua, los temas como el uso de la C-H, los di a través de un cuento, el cual a medida que lo contaba, se los iba secuenciando.*

*En matemática, algunos de los temas fueron números hasta el 40, unidad y decena. Todo lo fui trabajando con material concreto.”*

Nadia Lanzillota

Estos héroes y heroínas, no están solos, a lo largo de sus peripecias. Van a convivir con otros personajes. Esos personajes pueden hacer que la trayectoria sea un camino directo o complicado. Aparecen en escena los “antagonistas”:

*“Mientras conversamos sobre el circuito productivo, con un texto que yo les había entregado y en el cual había que realizar una lectura comprensiva y marcar párrafos, veo que Gustavo molesta. Le llamo la atención y me responde– que te importa, yo no quiero hacer nada–, entonces yo le digo que por lo menos no moleste a sus compañeros, pero fue inútil, hasta que me cansé y le dije que se sentara en mi escritorio. Gustavo fue y se sentó”*

*Comenzamos a hablar sobre el tema y para que él no se sienta mal le pregunto: ¿qué circuito productivo conocés?, y me respondió –yo no te contesto porque estoy en penitencia y cuando estoy en penitencia no le contesto a nadie- Le permito que vuelva a su lugar, así me puede responder y me dijo: morite, vos estás loca. En ese momento no sabía que hacer y le respondí si él se pondría contento si yo me moría y no me contestó. Como les contaba anteriormente, quería llorar pero no podía, debería seguir con mi clase”.*

Romina Medina

Y podrán ustedes creernos que el mismo temible personaje aparece en otras novelas azuzando a las protagonistas:

*“Para referirme a él prefiero no dar su verdadero nombre porque si alguna vez llega a leer esto podría molestarlo. Llamémoslo “Judas”. No, creo que es peor. Está bien, su nombre real es Gustavo.*

*Ya advertida del muchacho conflictivo, entré al salón donde los chicos estaban con el profesor de música cantando, y al verme entrar, Gustavo me hizo lugar al lado suyo y me compartió su hoja en donde se encontraba la letra de la canción. “Listo, ya está” pensé yo. “Este niño es un pan de Dios, como exageró la maestra”*

*Todavía recuerdo cuando me dijo: “Vos no te vas a recibir nunca” con mirada de “yo voy a hacer todo lo posible para que eso ocurra”.*

*Me tiembla la mano mientras recuerdo y escribo sólo algunas de las cosas que me hizo.*

*Mientras yo daba una clase en la que estaba siendo observada por una profesora (la maestra no estaba, como siempre preparaba un acto o solamente huía), Gustavito se dedicaba a escribir malas palabras en el pizarrón. Yo seguía dando el tema y tapaba como podía esa parte del pizarrón para que no sea vista por la profesora”.*

Adriana Mercato

Pero, por supuesto, muchísimas veces los chicos pueden convertirse en los mejores aliados de los residentes, como nos cuenta Belén en “Ese día que llegué a la escuela”:

*El primero en dialogar conmigo (por eso comprobé que no solo su cara era simpática, sino también en sus actitudes) fue Antonio. Me explicó todo acerca de ellos: las materias que tenían, a qué hora tocaba el timbre del recreo y cómo se llamaban las maestras.*

*Aquel día comenzó la aventura. Cada miércoles que entraba al aula, Antonio, esperaba que yo me acercara a su banco. Y fue así, siempre iba a su escritorio, conversábamos y hasta me ayudaba a conversar con los otros chicos, ya que muchas veces hacía de intermediario o simplemente exigía que me hablaran.*

*Podría decirse, que, durante mi periodo de practica, Antonio, fue un poquito mi compañero de banco, ya que estuvo conmigo en esta etapa tan importante para mí, haciendo de ella una experiencia inolvidable, única.*

Belén Pereda

Refiriéndose a otros textos narrativos, más primitivos que la novela, como son los cuentos folklóricos maravillosos, en un estudio de la literatura, V. Propp indica, casi matemáticamente, que en todo relato fantástico existe un ayudante mágico, que auxiliará al héroe en su periplo. Aunque todos los que leímos o vimos Blancanieves o La Flauta Mágica o el Señor de los Anillos ya lo sabíamos, veamos como fue ese encuentro con Sergio:

*“Ángeles”*

*Según dice el diccionario, un ángel es un espíritu creado por Dios para servirlo..*

*También alguna que otra vez escuché que la misión de un ángel es acompañar y cuidar de las personas. Esto sacándolo un poco del pensamiento teológico.*



*Si es así, ¡gracias a Dios por poner esos ángeles en Patricia y Teresita! Eran las dos maestras que tenían a cargo el grado, que desde el primer momento me abrieron sus brazos recibíendome, haciéndome sentir cómodo dentro y fuera del aula, que desde su humildad me aconsejaban. Unas gigantes como personas... Y vaya sorpresa la mía cuando estábamos charlando de los chicos, de cómo eran esos algunos "especiales", me dijo: te veo mucha chapa para ser maestro; hablás con mucho amor de los chicos y eso es lo principal tu estilo, lo otro se aprende. Yo, imagínense, más agrandado que Gulliver en el país de los enanos, atiné solamente a decirle gracias sin salir de mi admiración"*

Sergio Cairoli

Pero el docente responsable del grado en donde se realiza la residencia no siempre es una ayuda y hasta puede ser un obstáculo. Entonces, pareciera que uno tiene que desandar un camino iniciado en el profesorado y nuestra mente se llena de mensajes contradictorios...

*"Si bien con el grupo de alumnos me manejaba bien y sembraron en mí una gran cuota de afecto, con la maestra no había relación. Casi no existía el diálogo, lo que no me permitía poder aprender de mis errores, ya que éstos no me eran marcados por la maestra en el momento justo.*

*La profesora de prácticas venía los días viernes, me pedía la carpeta con las actividades de la semana y hablaba con la maestra; y ahí sí la maestra marcaba todos mis errores diciéndoselos a la profesora sin antes habérmelos marcado a mí."*

Nadia Lanzillota

La relación con el docente de la escuela destino es fundamental para la experiencia de convertirse en enseñante. Por suerte, Nadia nos cuenta como pudo revertir esa experiencia:

*"La docente Lili (recientemente recibida de Licenciada en Educación) fue la maestra que le dio el verdadero valor y sentido a mi residencia. El primer día que llegué a su aula hablamos todo lo que durante toda mi residencia anterior no había hablado con la docente.*

*"Ese día Lili me dio los temas... Me dijo: "anota", " y me dictó el horario y los temas (espacios urbanos, alimentación, vitaminas, etc.). A partir de ese momento empezó a enseñarme. Al darme todos los temas, me estaba enseñando a cómo organizarme y a la vez me estaba demostrando su grado de interés y responsabilidad".*

Nadia Lanzillota

A veces en las novelas los personajes viven desilusiones; parece que las cosas no son como pensaban...

*"Nada me salía bien, y me ponía tan mal que pensé que nunca llegaría a ser docente. Lloré tanto que mi cara parecía la de una china".*

Valeria Perez

Y entonces las heroínas quieren abandonar la carrera, o dejar el camino emprendido. Pero son capaces de reponerse...

*“Esta sensación de cometer errores sin saberlo es bastante desagradable, sobre todo si sos alumna, y estás para aprender. Pero como todo lo capitalizo para que no me vuelva a pasar, lo tomo como parte del aprendizaje y trato de auto corregirme”*

Norma Romero

Parece entonces que empezar a ser docente se siente en el cuerpo y quedan huellas... Y también se siente en el bolsillo:

*“Ese primer día termine cansada. Me ardía la garganta, me dolían los pies, ya que no me senté ni un minuto.*

*Cuando retornaba a mi casa en el colectivo 271 reflexionaba acerca de lo bueno que fue este primer día, principalmente porque mi profesora de residencia no había venido a verme. Esto me tenía muy mal; sentía miedo de que ella me venga a ver.*

*Para mí esto es un gran desafío. Cada día me levanto a las seis de la mañana para llegar puntual a la residencia. Desde mi casa a la escuela tengo una hora de viaje, mi posición económica no es buena aunque trabajo todas las tardes en una agencia de lotería. En esta residencia estoy dejando tiempo y dinero, por esta razón temo que todo sea en vano.”*

Yésica Torres

Pero ¿cómo nos iniciamos en el trabajo docente? ¿Y que es esto de enseñar?

*“Al fin llegó el día. La clase sería en el laboratorio. Yo me había programado el orden de las experiencias. Les entregué a cada niño un sobre con distintos materiales para que descubrieran cuales se unían o no a los imanes y por qué...”*

Y entonces puede ser que uno descubra que no es la única fuente pedagógica, que también los chicos pueden aprender de sus compañeros....

*“De pronto comenzaron a experimentar ellos solos: colocaban los imanes debajo de las mesadas y movían algunos elementos de metal que estaban arriba de ellas; otros colocaban papeles entre dos imanes y los adherían a la puerta de un armario de metal o “pegaban” con los imanes dibujos que hacían en ese momento, o armaban una larga tira con varios imanes y me contaban que algunos se unían y otros se alejaban. Me pregunté a mí misma que haría con mi ordenadito cronograma de actividades. Y en un segundo comencé: -¿Qué está haciendo Pablo con los imanes y la mesada? ¿Por qué sucede eso?-. Y ellos me iban diciendo a mí lo que veían y por qué. O por ejemplo: -¿ qué les pasa a esos imanes que se alejan, qué nombres tienen escritos, David? Y él nos contaba a los demás. Mientras que desde otro grupo, Brian nos decía que él veía que sucedía lo mismo. Así pude aprovechar y mostrarles (¡porque ahora me tocaba a mí jugar!) que introduciendo en una lápiz en posición vertical imanes con forma de arandela uno sobre otro, por sus polos opuestos, quedaban suspendidos en el aire como si flotaran. Los alumnos quedaron sorprendidos y continuaron más entusiasmados experimentando solos. Ellos mismos les decían a sus compañeros lo que lograban. Y yo continuaba dándoles las explicaciones científicas pertinentes según el orden de sus descubrimientos. ¡Chau cronograma!”*

María Laura Rodríguez

O darnos cuenta de que algo que no nos gusta del todo a nosotros puede gustarle a los chicos y permitirnoslo y permitirselos:

*“Curiosamente, el nombre y las reglas del juego fueron redactados después de jugar una vez, y simultáneamente, escritos en el pizarrón y en las carpetas de los chicos. Cuando pregunté cómo podíamos llamarlo, todos respondieron “La Pregunta Aborigen”. Aunque no me gustaba demasiado, respeté la decisión de ellos, ya que uno de los objetivos, además de que todos disfrutaran de un momento de expansión, era que utilizaran su imaginación y crearan su propio entretenimiento. Esta era la idea original”.*

Virginia Moltrasio

Y un día ocurre que a la heroína la identifican, que ya es parte de la profesión; tal vez desde un colega que empieza a reconocernos como par:

*“Cierta día, vino un fotógrafo para retratar al grupo. Se ubicaron todos en el patio y yo me corrí a un costado para no parecer una intrusa. Pero me sorprendió la llamada del maestro para incluirme en la foto. Esa actitud me emocionó mucho porque, por ese detalle, me sentí “una verdadera maestra”. Para rematar ese momento de gloria, Rocío, me pidió una foto individual junto a ella. Fue muy gratificante sentirme parte del grupo”.*

Norma Romero

De pronto, la realidad se mete en el aula de la mano de los chicos y sus sufrimientos. Entonces, el rol docente cambia y se reconfigura y podemos tener una comprensión diferente de por qué las personas y los chicos actúan así en el mundo:

*“Su relato comenzó con una voz muy baja, lo cual me dio a entender que algo fuerte empezaban a escuchar mis oídos y no me equivocaba.*

*Su madre era golpeadora, a su padre biológico no lo conocía, la pareja de ella era alcohólica, sus hermanos y medios hermanos andaban por la vida como podían, haciendo transas con personas peligrosas. Algunos consumían; incluso al que estaba preso lo habían encarcelado por eso... Una conversación que jamás pensé tener; una conversación que hizo tambalearme, replantearme y dirigirme en residencia con un vuelco total en mi quehacer diario.”*

Patricia García

Hemos recorrido algunos tópicos que hacen de los textos de la residencia novelas. Pero, ¿cómo y por qué se convierten en novelas de educación y formación? Recurrimos entonces a Bajtin, otro teórico de la literatura, otro ruso más sospechoso que el anterior, que distingue a las novelas de educación como una subespecie del género novelístico que comparte los elementos de una novela convencional en donde se conoce tan sólo la imagen preestablecida del héroe. El protagonista viene a ser un punto fijo, inamovible, dice Bajtin, alrededor del cual se lleva toda clase de movimientos: nace, crece, viaja, lucha, finalmente se casa. El escenario puede cambiar, pero el héroe sigue allí, siendo siempre él. Pensemos en Superman: ¿ha aprendido algo en todos estos años sobre la Tierra?

Contrario a este tipo, aparece otro, incomparablemente más raro, que ofrece la imagen de un humano en proceso de desarrollo de su ser.

El héroe mismo y su carácter llegan a ser una variable dentro de la fórmula de la novela.

La transformación del propio héroe adquiere una importancia para el argumento y en esta relación se reevalúa y reconstruye todo el argumento de la novela.

Estas novelas, a las que nos hemos asomado, nos hablan de una transformación, de cómo nos transformamos en docentes y del viaje interior que aquel que desea ser enseñante tiene que realizar.

*“Todo va quedando grabado a fuego, tanto dentro de mí como dentro de ellos; se establece un vínculo tan grande y especial, que la gran rueda de la enseñanza y el aprendizaje va llenándose de aceite y gira sola, maravillosamente sola, de manera ágil y segura.*

*Y mi primer día de residencia pasó, ese tiempo que parecía eterno se fue volando. También volaron cada uno de los pájaros escondidos dentro de mí. Ahora miraban desde lo alto de las ramas, como disfrutando cada cosa que ocurría.*

*Aprendí ese día, y cada uno de los otros que vinieron. Me sentí segura, tranquila y disfrutaba a pleno de ellos. Ya había logrado tomar las tizas con firmeza y mi letra en el pizarrón ya era como la de las maestras que había conocido: clara, grande, cómplice; llevaba a querer conocer lo que aún no conocían.*

*Sé que falta mucho, que a pesar de que lo esencial está, sólo la experiencia enseña muchas cosas que no figuran en los libros; sé que debo tener la mente abierta y la capacidad de entender que hay mucho por aprender.*

*Pero al mirar en mis recuerdos cada una de sus expresiones prestando atención en las clases, cada una de sus reacciones, de sus producciones, de sus logros, de sus no logros, sólo vuelvo a reafirmar que el camino que elegí es el correcto aunque quede mucho por recorrer. Y esos miles de pájaros que están en las ramas de aquel árbol esperando por entrar dentro mío, seguramente así lo harán, cuando vuelva a estar otra vez frente a frente con sus miradas de curiosidad e inocencia”*

Mariana Smith

---

## El desafío de la poesía en la escuela. Cuando un proyecto de poesía impuesto se transforma en un desafío compartido entre una docente y sus alumnos

---

Por Laura Suárez<sup>27</sup>

*“Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras.” (...) Claro está que es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia está encogida, apelmazada.”*

Graciela Montes  
(*La frontera indómita*, Fondo de Cultura Económica, 1999).

### Buscando crecimiento profesional en el "maravilloso mundo" de las instituciones educativas privadas

Cuando tomé la difícil decisión de ser maestra, tenía la clara convicción de que debería poner el cuerpo y el alma y que sin pasión y entrega sería imposible sobrellevar esta profesión. Durante los años de mi formación docente fui construyendo mis ideas sobre la importancia que tenía la educación para cambiar el mundo, para que los niños, futuros adultos, pudieran pensar por sí mismos y hacer las cosas de otra manera, más humanitaria, sensible y constructiva. Tenía claro que mi lugar estaba en la escuela pública de donde yo había salido y aprendido, "jamás en una privada".

Sin embargo, cuando inicié mi recorrido profesional (década menemista en su apogeo), debí enfrentar la realidad de nuestro país: la desocupación y el hambre estaban instalados, muchas mujeres debían volver al ruedo, algunas tomaban la docencia como una salida laboral rápida y segura, y otras, como yo, pensábamos que valía la pena intentarlo. Luego de unos cortos intentos en un distrito de Capital Federal bastante poblado y requerido por la masa docente, tuve que traicionar mis principios iniciales: ¡la escuela privada me esperaba!

Una vez aceptadas mis circunstancias y enfrentando mi prejuicio hacia el sector privado, me dediqué de lleno a aprender y a enseñar. Poco a poco fui entendiendo que "la escuela" (más allá de la institución educativa en sí) sería el lugar donde crecería y construiría junto a mis alumnos nuevas realidades.

Con los inicios de un nuevo milenio, los nuevos desafíos y nuevas tecnologías a nuestro alrededor, decidí dar un paso importante en mi carrera profesional. Luego de una larga y tediosa búsqueda por las instituciones educativas privadas, empecé a trabajar en una escuela privada "innovadora", con un proyecto pedagógico "distinto" donde se apuntaba a la formación integral de los niños, con asesoramiento y capacitación a cargo de especialistas de las diferentes didácticas, niños de clase media-alta motivados y exigidos, y maestras capacitadas y con empuje profesional.

---

<sup>27</sup> Laura Suárez es licenciada y profesora en ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y cursó sus estudios de profesorado para maestra primaria en un instituto de Vicente López, provincia de Buenos Aires, Argentina. Actualmente se desempeña como maestra de 4to año en una escuela privada de la Capital Federal. Este relato es producto de su participación en un Taller de Documentación de Experiencias Pedagógicas en el marco de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

## Un proyecto "impuesto" del área de lengua

Entonces llegó el gran reto, mi primer proyecto de enseñanza: POESÍAS. ¿Poesías? ¿Qué sabía yo de poesías? Nada. ¿Cuántas poesías había leído yo en mi vida? Pocas, demasiado pocas. Nunca me había interesado ni intrigado ese tipo de lectura "demasiado complejo para entender". ¿Cómo iba a hacer, entonces, para enseñar a los chicos, para desafiarlos a ingresar al mundo de las metáforas, comparaciones y rimas? Hermosa manera de empezar y simpatizar en la institución: Un proyecto que yo no había elegido y que no tenía nada que ver con mi experiencia lectora ni mi experiencia docente. Acepté el desafío y me propuse aprovecharlo para aprender junto a mis alumnos y conocer nuevos mundos posibles de la mano de la lectura.

¿Cómo abordar semejante tarea? Con mi pareja pedagógica, maestra del otro cuarto grado, estábamos en la misma, con los mismos conocimientos, sentimientos y recelos hacia el género. Tuvimos que empezar de cero, ya que los proyectos de años anteriores habían desaparecido. (Se comenta que en la biblioteca de la escuela hay una especie de "triángulo de las Bermudas" que es tierra de nadie y todo se lo traga). Sumado a esto tuvimos que tolerar los "retos" de la benemérita asesora del área, "experta" y "especialista" de la didáctica de la lengua, a raíz de que no teníamos armado el proyecto. Momento sublime y crucial que determinó todo encuentro posterior con ella, al comprender que sus "asesoramientos" tendrían una fuerte carga de "control". Superado esto, y luego de varias reuniones y de diversas lecturas teóricas sobre el género poético, tuvimos un primer boceto del proyecto que iría terminándose de delinear y materializar a lo largo de su puesta en marcha...

Previo al trabajo en el aula, uno de los pasos que tuvimos que dar fue la selección de las poesías que íbamos a leer con los chicos. Ardua y complicada labor, ya que eran pocos los escritores que conocía: Elsa Bornemann, María Elena Walsh, los clásicos para chicos; ¿de poetas reconocidos?, sólo sabía los nombres (Alfonsina Storni, Mario Benedetti, Pablo Neruda, Federico García Lorca), ¿de sus obras?, poca idea y bastantes aprensiones. Fue difícil hacer la elección. Leíamos y leíamos y nada nos gustaba, parecía otro idioma y, si nosotras no las entendíamos, ¿qué podíamos esperar de nuestros alumnos?; si a nosotras no nos gustaba, ¿por qué les iba a gustar a ellos?

Pero esto no fue todo, como el proyecto apuntaba además a la escritura de poesías, teníamos que generar un espacio para la inspiración y creatividad poética. ¡Qué horror! Parecía una tarea imposible de llevar a cabo. Sabíamos algunos conceptos a trabajar: metáfora, personificación, repetición, que son los recursos que usualmente un poeta utiliza; también, que íbamos a empezar a escribir teniendo como modelos algunas poesías ya seleccionadas años anteriores. De esta manera, tanto los chicos como nosotras, nos iríamos interiorizando con el género y conociendo sus características y recursos.

Para iniciar el Proyecto de Poesía en el aula pensamos que una actividad disparadora podía ser la de indagar cuál era el concepto que tenían los chicos sobre este tipo de texto. Así pudimos ver que sus afirmaciones estaban cargadas de prejuicios hacia el género diciendo cosas como: "la poesía es para las mujeres", "sólo hablan sobre el amor y sentimientos", o de estereotipos escolarizados sobre lo que es una poesía afirmando que "son palabras con rima", que "para escribir hay que tener inspiración", o que "se escribe en el medio de la hoja". Por mi parte, tenía concepciones bastante similares a las de los chicos, pensaba que la poesía era aburrida, difícil de entender y para un público culto y refinado. Decidí dejar que, tanto los chicos como yo, nos quedáramos con esas primeras impresiones y empezáramos a acercarnos a los textos, a leer y a analizar las diferentes poesías seleccionadas. Por suerte, con el correr de las actividades, del intercambio

de opiniones, la ayuda de colegas que me facilitaban algunas poesías y la energía de los chicos pudimos revertir esos sentimientos hostiles y anuladores.

A partir de allí empezamos a leer algunas poesías, reflexionando sobre su significado, buscando recursos poéticos e inventando los nuestros. Aquí hubo un fuerte trabajo de lectura en voz alta, donde nos permitíamos con los chicos "jugar" con la entonación de acuerdo a lo que cada poesía expresaba. De esta manera, recobrábamos esa antigua tradición de recitar poesías que, tal vez en otros tiempos (de mi escuela primaria, por ejemplo), haya sido con una carga memorística pero que, en este caso, fue de acercamiento y recuperación de algo perdido y relegado. También hubo momentos de debate e intercambio donde cada chico daba su interpretación de la poesía buscando apoyarse en alguna frase o estrofa, reconocían las personificaciones, o qué habría querido decir el autor con determinada metáfora. En esta instancia fue importante reconocer que podía haber diferentes interpretaciones para una misma poesía, que no había una única lectura sino que cada lector podía tener la suya, pero siempre con el límite que daba lo escrito por el autor.

En paralelo a esto, es decir luego de la lectura de cada poesía, los chicos, lápiz en mano, se lanzaban a escribir con diferentes consignas que les dábamos: inventar frases donde un animal o un objeto fueran tratados como personas; crear metáforas para algún objeto de manera individual y luego unir las con las de otros compañeros para formar una poesía; seguir el estilo de algún autor (por ejemplo, comenzando cada verso con un verbo), o usar solamente adjetivos para describir un objeto. Una de las propuestas preferidas fue la de escribir una poesía a partir de una imagen (que elegían entre varias dadas), donde pudieron imaginarse historias, personajes, describir situaciones o lugares, buscando una dimensión estética hasta hace poco desconocida, desplegando su creatividad.

Estas actividades de escritura permitieron que los chicos se fueran animando y se convirtieran en "poetas", así fue que muchos pudieron expresar vivencias, sentimientos o gustos personales usando metáforas y personificaciones; que otros se permitieran romper los cánones del texto narrativo, repitieran palabras hasta el hartazgo, no usaran puntos, comas ni mayúsculas, y encima que las rimas no fueran necesarias!!! Hacían borradores, luego los pasaban en la computadora permitiéndose jugar con las tipografías, los colores y el espacio.

Escribían en grupo, en parejas o individualmente, se intercambian sus producciones, se daban sus opiniones, ¡se divertían!.

Con cada actividad que pasaba, fui notando cómo la poesía nos estaba envolviendo con su magia, cómo íbamos perdiendo ese extrañamiento con el género y se nos hacía más familiar y placentera. Y así, como de a poquito y sin darnos cuenta, todos nos íbamos "amigando" con la poesía...

Luego de este intenso trabajo y largo proceso de lectura y escritura, creamos la Canción a la Bandera entre los dos cuartos grados (igual a cuarenta chicos). Usando las producciones que ellos habían creado a partir de diferentes dibujos de banderas argentinas (hechas también por ellos), les pedimos a cada grupo que eligiera la estrofa o verso que le gustaría que formara parte de la canción y a partir de esas frases, entre todos, fuimos armando la canción que se entonaría en la escuela durante todas las mañanas del año. Fue emocionante escuchar esos versos (que tanto trabajo nos había llevado) en las dormidas voces de niños y maestros en el inicio de cada día escolar.

El último paso del proyecto, fue la edición de la ANTOLOGÍA, con la ayuda de la gente de Informática, donde los chicos dejaron su papel de "escritores", transformándose en "editores".

Divididos en grupos de tres, cada uno editaba en forma digital, con acuerdos previos, una de las secciones de la antología.

## Un proyecto de enseñanza enriqueciendo y desafiando a una docente

Esta experiencia de enseñanza podría haber sido una más de las tantas propuestas que un maestro piensa para sus clases de Lengua. La producción de una Antología de Poesías editada en forma digital, que cada uno de los chicos pudo llevarse a sus casas y que también navega por el ilimitado mundo de la Internet, puede ser una manera pedagógicamente "correcta" de que los chicos se conviertan en "verdaderos" escritores y que sus producciones tengan un destinatario y lector "real". Convengamos que este estilo de propuestas hoy en día habita cada vez más las aulas de nuestras escuelas.

Entonces, ¿por qué la decisión de hacer este relato? Por un lado, porque esta experiencia me dejó la certeza de que cada propuesta de enseñanza que uno encara en el aula, más allá del espacio institucional en el que toque llevarla a cabo, es un desafío al cual uno, como docente, debe estar abierto a aprender y reaprender minuto a minuto, a cuestionar, replantear y reflexionar sobre su práctica para poder crecer y capacitarse en su profesión.

Por otro lado, porque modificó mi actitud hacia este género literario tan ausente en las escuelas y en las vidas del común de la gente. Mi contacto con la poesía hasta el momento de encontrarme con esta experiencia había sido bastante escaso: cuando era niña mis abuelos me recitaban cotidianamente poesías, en la escuela primaria leíamos y recitábamos poesías de memoria y uno de mis libros preferidos de esos tiempos era "El libro de los chicos enamorados", con poesías de amor de Elsa Bornemann. Pero luego, con los años, ese espacio quedaría en el olvido (o al menos muy escondido) y hoy creo que llegó el momento de recuperarlo y otorgarle un lugar diferente... Este proyecto fue el primer paso hacia ese camino de reencuentro con la poesía, un camino que pude compartir en el aula junto a mis alumnos: *"Enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer, lo que supone por supuesto, reingresarla en el propio."* (Graciela Montes, op).







### I

En su libro *La escuela que queremos*, Fullan y Hargreaves tratan de los problemas importantes que los cuerpos docentes deben afrontar para estimular a sus miembros a conversar y a trabajar sobre esos problemas y a comprender cómo y por qué se comprometen ellos mismos en el propio proceso de mejora escolar. Transcribimos aquí algunos de sus párrafos más significativos.

### Educadores totales

#### Los educadores totales no son educadores perfectos

En los últimos años, la mayoría de nosotros hemos empezado a reconocer la importancia del docente en la producción del cambio. Prestamos más atención al desarrollo del personal, al crecimiento de los docentes. Pero en general lo hicimos de una manera limitada e incluso equivocada. En efecto, muchas de nuestras propuestas para el desarrollo del personal son parte del problema del cambio más que una solución de este. Muchas estrategias de desarrollo del personal han sido tan fragmentadas, tan ajenas e indiferentes a las verdaderas necesidades e intereses docentes como las mismas estrategias de innovación a las que pretendían complementar o suplantar (Fullan, 1990, 1991; Little, 1990).

En una elevada proporción, los esfuerzos de desarrollo del personal son específicos, se centran en innovaciones particulares y están aislados unos de otros. Se los suele ofrecer en una serie de opciones separadas -como a los menús de un restaurante de auto-servicio- a los grupos de docentes y escuelas atendidos en cada caso. Como los funcionarios encargados del desarrollo del personal suelen tener una jerarquía bastante baja entre los supervisores, los programas cerrados, las iniciativas específicas y los talleres puntuales pueden ser atractivos y prácticos porque no traen complicaciones curriculares ni afectan a la organización cotidiana de la escuela. No disputan derechos territoriales. Como consecuencia, el entrenamiento en técnicas de instrucción eficaz se trata separado del desarrollo de los sistemas de tutorías, que a su vez se tratan separados de la capacitación entre pares. Y esta misma se trata separada del entrenamiento para el liderazgo.

Estas estrategias de desarrollo del personal aíslan las iniciativas unas de otras y del contexto institucional más amplio en el que se insertan. En un contexto laboral hostil que no ofrece apoyo a los trabajadores y desconfía de la innovación, las iniciativas específicas de desarrollo del personal están condenadas a un fracaso casi seguro. Ahora se necesita una integración más cuidadosa de las estrategias de desarrollo del personal con las estrategias de mejora de la escuela: una integración que tenga en cuenta a la escuela en su totalidad como institución compleja y cambiante.

Muchas iniciativas de desarrollo del personal adoptan la forma de algo que se hace a los docentes, no con ellos ni, menos aun, por ellos. Cuando se adoptan iniciativas nuevas como los grupos de trabajo cooperativos, el aprendizaje activo o los grupos heterogéneos de alumnos, los directores y administradores suelen hablar de «capacitar en servicio» a sus docentes como si fueran meros residentes de alguna granja educativa. Estas propuestas de desarrollo del personal que fluyen de arriba abajo nacen de una visión pasiva del docente al que se considera alguien vacío, fallido, carente de habilidades, y que necesita entonces ser orientado y provisto de nuevas técnicas y estrategias.

Las propuestas de este tipo subestiman seriamente lo que los docentes ya piensan, saben y pueden hacer. Subestiman la manera activa con la que hacen su trabajo. Desconocen que los enfoques del docente en su tarea tienen raíces profundas en su acumulación de experiencia viva, en el sentido que para él como persona tienen su trabajo y el enfoque de su trabajo. No reconocen las importantes intenciones éticas y sociales que busca satisfacer con su enseñanza.

El desarrollo del personal en muchos casos no se inspira en estrategias destinadas a mejorar la calidad general y el rendimiento de las escuelas, sino que es impuesto por presiones administrativas y políticas; se trata de innovaciones “de moda” que se implementan a la ligera (Pink, 1989). Los efectos adversos de este proceso de desarrollo docente de arriba abajo plantean serias dudas no sólo sobre la perspicacia de los que proponen ese desarrollo sino también de los que controlan la innovación. Las órdenes impartidas de arriba abajo pueden impedir que los docentes hagan lo que saben si encierran la responsabilidad del desarrollo curricular en la oficina del distrito escolar.

**Muchas iniciativas de desarrollo del personal docente adoptan la forma. De algo que se hace a los maestros, no con ellos ni, menos aún, por ellos.**

Dado que este desarrollo del personal es en gran parte de naturaleza fragmentaria, precipitado en su implementación e impuesto de arriba abajo, sólo alcanza a una fracción de los docentes. Pasa por alto que los docentes tienen diferentes necesidades según sus años de experiencia, su género y la etapa de su carrera y de su vida. Tratan al docente como a un docente parcial, no como a un docente total. No alcanzan a entender cómo crecen y cambian los docentes. En los modelos de desarrollo del personal que hemos descrito, se invirtieron muchos esfuerzos en mejorar las habilidades técnicas de los docentes a través de iniciativas de capacitación entre pares y programas de manejo del aula. Pero en el afán de generar el cambio y la mejora, se omitieron otros cuatro aspectos del educador total; por eso la enseñanza y el cambio han sido mal entendidos. Esos aspectos son:

1. La intención del docente
2. El docente como persona
3. El contexto del mundo real en el cual trabajan los docentes
4. La cultura de la docencia; las relaciones laborales del docente con sus colegas

Trataremos los primeros tres aspectos en este capítulo. El cuarto componente -la cultura de la docencia- tiene mucha relación con la escuela total, tema del capítulo 3.

Advertimos al lector que las ideas vertidas en los capítulos 2 y 3 deben ser consideradas juntas. Sería erróneo derivar estrategias de una argumentación aislada de las otras argumentaciones.

## 1. La intención del docente

La docencia no es una acumulación de habilidades técnicas, un conjunto de procedimientos ni una serie de cosas que usted puede aprender. Si bien las habilidades y técnicas son importantes, la docencia es mucho más que eso. Su naturaleza compleja se suele reducir demasiado a menudo a una cuestión de habilidad y técnica, a cosas que se pueden envasar, dictar en cursos y aprender fácilmente. La docencia no es sólo cuestión de técnica. También es algo moral. Hay dos sentidos en los cuales esto es válido.

En primer lugar, los maestros se cuentan entre las influencias más importantes en la vida y el desarrollo de muchos niños. Desempeñan un papel clave en la formación de las generaciones del futuro. Con la declinación de la fe religiosa, la desintegración de las comunidades tradicionales y el contacto cada vez menor que muchos hijos tienen hoy con padres de carne y hueso “presentes” con regularidad, el papel moral y la importancia del maestro de nuestros días quizá sean mayores que en su versión tradicional.

También en un segundo sentido, la docencia es profundamente moral e irreductible a técnicas eficaces y conductas aprendidas. Se trata de la naturaleza de las decisiones y juicios de los docentes. En la docencia, como en muchas otras ocupaciones, el núcleo del profesionalismo se define y describe mejor no refiriéndolo al ingreso, a la posición o a las calificaciones, sino a la especificidad de las acciones y los juicios característicos de los profesionales. Como señala Schon (1987), la acción profesional incluye emitir juicios autorizados en situaciones de incertidumbre inevitable.

Los docentes, como los arquitectos, los planificadores urbanos o los psicoterapeutas se ven sin cesar obligados a adoptar pequeñas e innumerables decisiones prácticas, cotidianas, que son de gran importancia para sus clientes y sus colegas. Para esas decisiones, son pocas o no existen las reglas de aplicación que se puedan enunciar claramente en un manual y trasladar de manera sistemática de una situación a otra. Enfrentar a un alumno o evitar el enfrentamiento. Dejar que el niño prosiga solo su actividad de descubrimiento o intervenir y dirigirlo. Tomar decisiones sobre disciplina, gobierno de la clase, imparcialidad, libertad del niño, ver su necesidad de intervención y apoyo del docente: todo esto concreta una compleja trama de juicios morales, sociales, filosóficos y psicológicos. Pero también hay juicios que es preciso concebir y comunicar segundo a segundo en el complejo desorden del aula. Lo que en buena parte define al profesionalismo del maestro es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulados en las circunstancias específicas y variables de la clase: su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio rápidamente cambiante del aula.

Adoptar este punto de vista sobre la docencia y la labor de los docentes lleva a enfocar el liderazgo, la administración y el desarrollo profesional con respeto, para respaldar a los docentes confiando en su capacidad de formular juicios autorizados en el aula con los alumnos, puesto que los conocen mejor. En cambio, los enfoques que procuran regimentar y regular las acciones de los maestros; que circunscriben y limitan sus oportunidades de juicio autorizado y estandarizan el proceso y los productos del aprendizaje, socavan el profesionalismo de los maestros y los principios éticos en los cuales se

fundamenta. Como la docencia es una profesión ética, tiene sentido para aquellos que la ejercen. Hay cosas que los docentes valoran, que pretenden lograr con su labor. También hay cosas que desprecian, que a su juicio no surtirán efecto o que realmente les parecen perjudiciales para los niños a su cargo. Las intenciones de los maestros los motivan a hacer lo que hacen. Lamentablemente, los reformadores y los agentes de cambio suelen pasar por alto esas valoraciones. No prestan atención a las intenciones del maestro. Las tratan como si fueran irrelevantes o no existieran.

El cambio incluye los valores y las intenciones que se asocian con lo que va a ser cambiado. ¿Será beneficioso o perjudicial? ¿Es realista o poco práctico? Estas son preguntas importantes para los docentes, y sus opiniones merecen ser escuchadas. Si no se los escucha ni se invita a hacerlo, es natural que los docentes se sientan frustrados y desalentados. En el estudio sobre el tiempo de preparación, un docente describió su experiencia de "capacitación en servicio" donde "sólo oíamos filosofar. No oía nada con sentido práctico. Y me agrada ver que la filosofía y la práctica vayan juntas como me agrada poner a prueba algunas de las ideas; por eso, si tengo dudas, quiero poder preguntar; y no es eso lo que consigo.... En otro caso: "Había una gran cantidad de dudas, pero ellos se limitaban a hacernos tragar todo".

Desconocer o tratar desconsideradamente las intenciones de los docentes puede generar resistencia y resentimiento. Pero cuando los docentes muestran este tipo de reacciones y exponen dudas razonables acerca de lo que se les pide que cambien, demasiado a menudo se ve en esas reacciones problemas de competencia técnica, miedo al cambio en sí mismo o temor a trabajar con otros. Los problemas del cambio llegan a ser considerados como problemas del docente. Los problemas fundamentales de voluntad se interpretan como meros problemas de habilidad técnica.

No estamos diciendo que la intención del maestro sea sacrosanta. En realidad, la intencionalidad de muchos docentes es vaga, desatinada, negligente o escasamente desarrollada. Los docentes rara vez enfrentan e intentan aclarar y desarrollar su intencionalidad en forma sea individual sea colectiva. En las condiciones de aislamiento de los docentes, muchos pueden perder de vista su intencionalidad o no lograr desarrollarla.

Por lo tanto, la cuestión clave es descubrir el mejor modo de valorar, considerar y desarrollar una intencionalidad más firme y clara en la docencia. Aquí se presenta otro dilema. Por un lado, necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, necesitamos respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas, o corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes, y alejar así a los docentes. Podemos utilizar el famoso modelo de desarrollo del personal de Joyce y Showers (1988) para ilustrar ambos aspectos del problema. Joyce y Showers propusieron un modelo de teoría, demostración, práctica, realimentación y entrenamiento o aplicación. Se concentraron en modelos de docencia que tenían "un potencial conocido para incrementar el aprendizaje estudiantil", incluyendo el aprendizaje cooperativo, la mnemotecnia, la formación de conceptos, etc. En un proyecto reciente, Joyce y Showers trabajaron en un distrito escolar para ayudar a producir mejoras educativas y organizativas. Han hecho considerables progresos en la introducción de nuevas prácticas para los docentes. Mientras experimentaban con su modelo, informaron sobre la presencia notable de angustia entre los maestros y la explicaron de la siguiente manera:

«Ahora creemos que la angustia es un síndrome natural que surge de dos fuentes: la primera, temores de ser puesto en evidencia y de revelarse incompetente en ámbitos docentes más públicos, y la segunda: el tener que desestimar las razones por las cuales no se podría mejorar» (Joyce et al., 1989, pág. 23).

Está bien. En algunos docentes la angustia es atribuible a esos factores. Y los docentes necesitan considerar nuevos métodos de enseñanza que, comparados con los que ellos aplican, prometan ser más eficaces. Pero también, por la aplicación normal de las políticas de desarrollo del personal y de capacitación en servicio, se ven bombardeados por un gran número de innovaciones pedagógicas, todas las cuales afirman “ tener bases sólidas” . Así, además de la angustia directamente causada por el temor a quedar en evidencia, muchos docentes tienen dudas y desacuerdos muy razonables sobre la validez de lo que les piden que hagan, su pertinencia para lo que ahora hacen, y su relación con la serie de modelos que ven entrar y salir. ¿Las nuevas habilidades son prácticas y deseables? ¿Surtirán efecto en mi aula? ¿Cómo se relacionan con otras alternativas? Lo que importa no es sólo si el modelo particular es válido o no, sino cómo se conecta con la intencionalidad general del maestro y con su situación concreta de trabajo.

Nos preocupan las propuestas de mejora que se reducen a implementar uno o más modelos educativos sin conceder igual importancia a las creencias iniciales de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las innovaciones elaboradas externamente tienen dos requisitos. Al comienzo, como el sistema está sobrecargado de alternativas, tanto los administradores como los docentes son vulnerables a las soluciones ad hoc y al consejo “ experto” . El primer requisito es que los profesionales lleguen a ser consumidores críticos de las innovaciones externas, no porque los promotores de la innovación sean siempre sospechosos (aunque algunos lo son), sino porque la variedad de opciones debe estar relacionada e integrada con el contexto y con su propia intencionalidad. Además es preciso guardarse de los investigadores y programadores que atribuyan una «certeza» exagerada a su base de saber (Robertson, 1991). El segundo requisito es que los promotores y programadores de modelos particulares utilicen procedimientos para inspirarse en el saber práctico de los docentes y construir sobre esa base. Un ejemplo que integra de ese modo la investigación con el saber profesional es el proyecto de formación del personal de Richardson y Anders (1990) «para introducir en el pensamiento y las prácticas de los docentes acerca de la lectura conclusiones extraídas de una investigación». En su propuesta se alienta a los maestros a examinar sus propios juicios empíricos y de valor sobre lo que venían haciendo en comparación con las premisas que se inferían de la investigación. Aquí, el análisis del conocimiento aportado por la investigación modifica la práctica de los maestros, mientras el análisis del saber práctico de los maestros plantea importantes interrogaciones críticas a la investigación. El aprendizaje no se lleva a cabo en una sola dirección, de la investigación a la docencia. Es un respetuoso proceso de doble vía.

La innovación de la enseñanza no es el único camino por el cual se desconocen o tergiversan las intenciones de los maestros. Es frecuente que planificadores y administradores no entiendan bien los motivos de los docentes, las intenciones que los impulsan en su trabajo. Por ejemplo, las mayores oportunidades de promoción (a través de planes como los escalafones de carrera) y la introducción de bonificaciones por mérito para los

maestros sobresalientes han sido dos innovaciones ampliamente propuestas en los Estados Unidos y, en algunos casos, implementadas como métodos para motivar a los maestros de grado. Pero estas innovaciones se basan en supuestos falsos sobre lo que motiva a muchos maestros de grado, en particular en los primeros años.

La promoción sólo atrae a algunos y se puede ofrecer a unos pocos. Las bonificaciones por mérito apelan a la búsqueda de una ganancia personal, que no es una prioridad elevada para muchos maestros primarios más allá de cierto nivel mínimo. Ninguna de estas motivaciones concierne a los estímulos principales para la mayoría de los maestros: la calidad del trabajo y la del ambiente laboral mismo.

Las mayores satisfacciones de la enseñanza escolar primaria no se encuentran en la remuneración, el prestigio o la promoción, sino en lo que Lortie (1975) llamó las compensaciones psicológicas de la docencia. Se refiere a los placeres y satisfacciones de preocuparse y trabajar con y por los niños. Los maestros entrevistados en el estudio sobre el tiempo de preparación hablaron mucho del placer que significa estar «con los niños». Se refirieron al inmenso placer de escuchar a un niño leer su primera palabra o frase. Un maestro comentó que cuando los niños recibían alegres un nuevo proyecto, «esa era su propia compensación». Muchos se desvivían por expresar que habían sido críticos sobre ciertas maneras de asignar o utilizar el tiempo de preparación, pero no querían que el entrevistador pensara que no les gustaba enseñar. La docencia les proporcionaba una inmensa satisfacción, dijeron. Para algunos, era “una tarea maravillosa”. Aunque las presiones y limitaciones burocráticas parecían abrumadoras, eran los niños y el hecho de estar con ellos lo que mantenía motivados a esos maestros. Muchos cuestionaron el valor de las reuniones, del planeamiento cooperativo obligatorio, así como de otras iniciativas administrativas, porque los separaban de sus niños.

Estas compensaciones psíquicas de la enseñanza son importantes. Son decisivas para mantener un sentimiento de valía de la labor docente. De muchas maneras, estas compensaciones indican la preeminencia en los maestros primarios de lo que Gilligan (1982) denomina una ética del cuidado formativo, donde las acciones responden a la vocación de formar y educar a los otros, y a estar en relación con ellos. La ética del cuidado formativo es común en extremo entre las mujeres, pero no es exclusiva de ellas, dice Gilligan. Desde luego, las mujeres son mayoría en el magisterio de la enseñanza primaria. En muchos aspectos, es el compromiso con la ética del cuidado formativo lo que principalmente encamina a muchos docentes a la enseñanza primaria. ¿Qué indica esto para el cambio impulsado por las autoridades administrativas?

Por un lado, parece que la autoridad administrativa, cuando invita a la colaboración entre colegas, suele invocar menos una ética del cuidado formativo que, al contrario, una ética de la responsabilidad. Las obligaciones profesionales se sitúan en el primer plano. Se destacan las mejoras en la planificación y la práctica de la enseñanza. Se pone el acento en la eficacia. Pero si los maestros primarios temen que su compromiso en la planificación cooperativa, por ejemplo, perjudique su tarea formativa en su clase con sus alumnos, quizá se deba prestar más atención a darles seguridades de que esa planificación los apoya probadamente en su papel formativo y pedagógico. Más aun, puede ser importante para la administración y para la comunidad escolar hacer de la formación, no menos que de la responsabilidad, uno de los principios centrales

que sustentan la colaboración entre los colegas. Los maestros primarios deberían ser persuadidos de palabra y obra de que los cuidados formativos que tienen para brindar y recibir en la comunidad escolar no se reducen a los niños.

La ética del cuidado formativo tiene consecuencias aun más interesantes para un segundo problema administrativo, que es la provisión de un tiempo de preparación programado para los maestros primarios dentro de la jornada escolar. En los últimos años, los representantes de la federación de maestros de Ontario han presionado insistentemente para seguir extendiendo el tiempo de preparación del maestro en las escuelas primarias. El estudio sobre el tiempo de preparación reveló que los maestros estaban satisfechos con los beneficios ya conseguidos. Pero cuando se les preguntó si se lo debería extender aún más, muchos se mostraron al menos ambivalentes acerca del efecto que tendría ese tiempo adicional sobre la coherencia del programa de sus alumnos, la estabilidad de la atmósfera del aula y la calidad de la enseñanza. Se sentían genuinamente desgarrados entre sus compromisos y sus anhelos. Sin duda que podrían aprovechar un tiempo más extenso, dijeron. Pero también se preocuparon por las consecuencias negativas que tendría ese tiempo extra fuera del aula para la enseñanza y el «flujo» de la clase, como ellos lo llamaron. Como expresó un maestro:

«Creo haber enseñado cuando no había ningún tiempo de preparación, y estoy muy agradecido por tenerlo ahora. Me parece difícil... podría decir "Sí, puedo aprovechar más". Pero debes tener en cuenta que cuanto más tiempo estés fuera del aula... ellos tendrán más docentes diferentes. Y precisamente ahora hay tres en mi clase. ¿Esto es demasiado para los niños? ¿Es demasiado para el maestro de grado tratar de seguir con atención a todas esas otras personas? Me pregunto qué sucedería si pasara mucho tiempo afuera y sintiera que pierdo algo con los niños. Y, sin embargo, seguramente podría aprovechar el tiempo».

Estas respuestas no constituyen un argumento para poner fin a las extensiones del tiempo de preparación. Pero plantean dudas sobre la conveniencia de que esas extensiones se hagan a costa del tiempo de aula. Casi todos los maestros que entrevistamos parecían suponer que este sería el caso. Así, las propuestas para extender el tiempo de preparación parecían poner en riesgo su interés en el cuidado formativo, sus recompensas psíquicas. Tenemos que vigilar muy cuidadosamente que nuestros mejor intencionados compromisos con la eficacia y la mejora no disminuyan lo que muchos docentes valoran más: el tiempo y la oportunidad para cuidar a sus alumnos y darles enseñanza.

Lo que decimos es que se deben abrir posibilidades para que los maestros examinen sus intenciones y sus prácticas, y las comparen con las intenciones y prácticas de otros (y de la investigación) de un modo que aumente en lugar de disminuir las recompensas psíquicas y del cuidado formativo que ellos reciben en su aula. Una manera de resolver este problema es trabajar en equipo con otros docentes en el tiempo de preparación.

Por consiguiente, creemos que el cambio administrativo en la educación deberá prestar mucha más atención a la intención del docente. Deberá:



- Dar voz a las intenciones del docente;
- Escuchar activamente –en realidad, auspicar- la voz del docente;
- Crear oportunidades para que los maestros enfrenten las suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas;
- Mostrar disposición a escuchar y aprender lo que los maestros tienen para decir acerca del cambio;
- Evitar crear una cultura de dependencia entre docentes por sobrestimar la veracidad de las investigaciones publicadas y subestimar el conocimiento práctico de los docentes;
- Evitar las modas en la forma de una implementación uniforme de nuevas estrategias educativas cuyos méritos y conveniencia se consideren administrativamente exentos de crítica;
- Facultar a los maestros y sus escuelas para recuperar una responsabilidad sustancial en la toma de decisiones importantes para el currículum (el área clave de la intencionalidad y el valor) así como para la enseñanza;
- Crear una comunidad de docentes que discuta y desarrolle sus intenciones en conjunto, con tiempo, de modo de desarrollar un sentido común de misión en sus escuelas.

No proponemos pasar de una situación donde no se tienen en cuenta las intenciones de los maestros a otra donde sean aceptadas y exaltadas incondicionalmente. Ni los investigadores, ni las autoridades educativas, ni los propios docentes tienen el monopolio del saber. Pero el saber de los docentes se suele subestimar marcadamente comparado con el de los otros dos grupos. Conviene hacer mucho más para permitir y alentar activamente el diálogo crítico de estos grupos en el proceso de cambio. Esto acaso disminuya el ritmo del cambio, pero quizá genere cambios más eficaces, con los cuales los docentes estén más comprometidos, y que perduren.

**Pensamos que es más probable que los educadores totales surjan, se desarrollen y prosperen en escuelas totales, es decir, en escuelas que valoren, desarrollen y apoyen el criterio y el saber de todos sus docentes en la búsqueda común de la mejora.**

## 2. El docente como persona

Los docentes, ya lo hemos dicho, son más que un mero cúmulo de saber, habilidad y técnica. Hay más cosas para desarrollar como maestro que aprender nuevas habilidades y conductas. Como a veces dicen los docentes a sus alumnos, ellos no salen de un armario a las 8:30 de la mañana para volver a él a las 4:00 de la tarde. Los docentes también son personas. Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona (Goodson, 1991). Y usted no puede cambiar al docente de una manera radical sin modificar a la persona que es. Esto quiere decir que el cambio significativo o duradero casi inevitablemente será lento. El crecimiento humano no es imitable. Se puede cultivar y nutrir, pero no se puede forzar. Los docentes

llegan a ser lo que son no sólo por hábito. La docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser.

Hay muchos factores importantes en la formación de un maestro. Entre ellos, los períodos en los cuales los docentes se educan e ingresan a la profesión, los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes que coinciden con esos períodos (por ejemplo, comparemos en este sentido las décadas de 1960 y de 1980). También importan la etapa de la vida y de la carrera en que se encuentra el docente, y el efecto que esto tiene sobre su confianza en su propia capacidad educativa, su sentido del realismo y sus actitudes hacia el cambio. El sexo del maestro es otro factor; en particular, la manera de enseñar y trabajar de los hombres y las mujeres en general se suele ligar con estilos de vida e intereses muy diferentes.

Esta visión del docente como persona trae consecuencias decisivas para nuestra concepción del cambio, del desarrollo profesional y de las relaciones laborales entre el docente y sus colegas. Necesitamos atender a dos de estas consecuencias: los juicios erróneos que solemos formular sobre la competencia, el compromiso y la capacidad de nuestros colegas, y las expectativas excesivas y no realistas que a veces tenemos sobre nuestros colegas en lo que concierne a su trabajo en las escuelas y su compromiso con el cambio.

En primer lugar, en la enseñanza como en la vida estamos más dispuestos a juzgar a aquellos que fracasan que a aquellos que triunfan. Cuando los maestros son nuevos en la profesión, la incompetencia se puede perdonar o al menos tolerar. Después de todo, están aprendiendo ahora mismo. Los maestros experimentados que deberían haber madurado con sus años al frente de la clase no gozan de la misma indulgencia. Cuando la incompetencia es persistente en lugar de temporaria, rara vez se perdona. Casi todos los lectores de esta monografía habrán conocido al menos a un maestro en la mitad de su carrera, cuya competencia y compromiso hayan sido puestos en duda entre sus colegas. Tenemos un glosario de expresiones gráficas para esos maestros: ¡«fossilizados», «desmoralizados», «autómatas» y «terminados»! Aunque estos calificativos realmente no explican las dificultades de esos maestros. Los descalifican. No son expresiones que inviten a la acción ni que sugieran soluciones. Son calificativos que legitiman la inacción, que indican un abandono de la esperanza. Se presume que el defecto está en el maestro, profundamente arraigado en su personalidad. Por lo tanto, poco se puede hacer para tratar de cambiarlo. No se puede hacer mucho con los malos maestros, especialmente los veteranos, ¡salvo esperar a que renuncien, se jubilen o se mueran! «Con que sólo consiguiera algunos nuevos docentes» o «espere hasta que mis nuevos docentes lleguen...»: estas son las respuestas usuales de los directores a este problema aparentemente irremediable.

¿Pero usted se ha preguntado cómo eran esos «autómatas» de cincuenta y cinco años cuando tenían treinta y cinco o veinticinco? ¿Entonces también marcaban el paso? ¿Eran tan cínicos? ¿No habrán sido alguna vez tan perspicaces e idealistas como son hoy muchos de sus colegas más jóvenes? Y si lo fueron, ¿qué sucedió después? ¿Por qué cambiaron? ¿Alguna vez se ha preguntado cómo podría ser una de esas personas, se ha preguntado lo que hay detrás de la máscara de ese hombre o de esa mujer?

Desde luego, algunos de los motivos de la transformación se relacionan con el envejecimiento. El análisis de Sikes (1985) del proceso de envejecimiento en el «ciclo de vida

del docente» es instructivo. Una de las fases del ciclo que ella describe ocurre entre los cuarenta y cincuenta o cincuenta y cinco años:

Durante esta fase llega a ser evidente si el esfuerzo -iniciado a los veinte o treinta años- de consolidar una carrera profesional, una familia y una identidad ha sido exitoso o no; y suele incluir una reevaluación, donde el individuo se plantea qué ha hecho de su vida» (Sikes, 1985, pág. 52)

Aquí es cuando puede nacer la desilusión. También es una época, sobre todo hacia los últimos años, de repentina declinación de la capacidad física, que pone a prueba el estado de ánimo y el entusiasmo. Como expresó uno de los maestros entrevistados por Sikes: «Los chicos tienen siempre la misma edad y poco a poco te vuelves cada vez más viejo... y por desdicha también, la capacidad de ellos para la vida, sus energías siguen siendo las mismas, mientras las tuyas disminuyen».

La desilusión y la decepción suelen acompañar el proceso de envejecimiento durante el desarrollo de la carrera del docente. Pero no hay nada inevitable o natural en esto. En gran parte depende de las experiencias concretas que los docentes hayan tenido, de cómo los hayan tratado sus escuelas. Hasta cierto punto, el envejecimiento es un proceso cultural de aprendizaje, de interpretación del trato que repetidamente recibimos de otros. Los desilusionados son en parte producto de su propia condición mortal. Pero también lo son de la administración de sus escuelas -que es responsable de la calidad de las experiencias y del trato que esos maestros reciben durante años-. Los «fossilizados» no surgen por generación espontánea; más bien son el producto de un medio infértil, desnutrido. En este sentido, las escuelas acaban teniendo el personal docente que merecen.

Huberman (1988, 1991) ha hecho investigaciones que muestran reveladoramente el problema particular de los ciclos de la carrera de los docentes. Entrevistó a ciento sesenta profesores de escuelas secundarias en Suiza acerca de la manera en que su carrera influía sobre sus actitudes hacia la innovación y la enseñanza. Descubrió que la mayoría de los docentes en sus etapas media y final de la carrera difícilmente tomaban la innovación con entusiasmo, y era improbable que introdujeran cambios radicales en sus enfoques de la enseñanza. Algunos, los «orientados a la defensiva» y los «desencantados» como Huberman los llama, eran profundamente escépticos acerca del cambio. Habían predicho (con exactitud) el fracaso de las anteriores innovaciones, en ese momento se habían negado a participar en ellas y no habían cambiado su actitud. O habían esperado mucho de ellas sólo para sentirse traicionados» y «estafados» cuando las innovaciones fracasaron y los innovadores mismos siguieron avanzando en busca de más y mayores glorias.

Otros docentes -que Huberman llama «orientados a lo positivo»- no fueron tan despreciativos, pero a pesar de eso fueron moderados en sus reacciones y entusiasmos. En esta etapa de su carrera, las innovaciones actuales no eran las primeras que conocían. Habían visto ir y venir muchas innovaciones. La experiencia pasada les había dado una buena razón para ser cautelosos. A su edad y etapa en la carrera, también se sentían evidentemente mortales. Los hombres descubrían en esta última fase lo mismo que las mujeres habían advertido antes. Reconocían la importancia de establecer un equilibrio entre la vida personal y la vida profesional, de reservarse un tiempo para contemplar

el jardín, para oler las rosas. Estos individuos «orientados a lo positivo» no desdeñaban la innovación ni se oponían a ella. Pero respondían con cautela y selectividad. Ellos no apostarían «todo» a eso. No abandonarían las prácticas educativas en las que se habían formado con competencia y seguridad durante décadas. Pero aplicaron de hecho en su práctica los conocimientos que provenían de experimentos en pequeña escala y se prestaron a trabajar con colegas seleccionados en mejoras programadas en sus propias aulas. Bajo las condiciones apropiadas, introdujeron mejoras en lo que hacían. Como observa Huberman, la mayoría de las estrategias para el desarrollo docente no se inspiran en esta fuente de innovación ni la toman como base.

La edad, la etapa de la carrera, las experiencias de vida y los factores de género constituyen a la persona total. Todos estos factores afectan el interés de las personas y su reacción a la innovación así como su motivación para buscar mejoras. Cuando introducimos nuevos métodos de enseñanza, a menudo pasamos por alto estas diferencias y tratamos a los docentes como si fueran un grupo homogéneo. En ese caso dejamos de lado a grandes segmentos de la población docente. Este problema es especialmente importante en un momento en el que muchos nuevos docentes ingresan a la profesión; nuevos maestros en los cuales muchos directores ansiosos cifran sus esperanzas para la mejora futura. Los directores llevan esperando desde hace mucho tiempo esta transfusión de sangre nueva en el sistema. También es evidente que se insinúa un grave e inesperado peligro: el de aislar y alejar al personal docente actual de los maestros más maduros que pueden no recibir con el mismo entusiasmo y energía que sus colegas jóvenes los nuevos métodos y criterios promovidos por sus directores y juntas escolares. Estos docentes merecen nuestra comprensión y respeto en un sistema en el que deberíamos ser cautelosos en dar demasiada importancia a propuestas de enseñanza muy particulares, como aprendizaje cooperativo o «lenguaje total», a expensas de todas las otras propuestas que las han precedido. Sin esa comprensión es probable que muchos maestros se desentiendan de su trabajo, desdeñen el cambio o se resistan a él, lo que contribuirá a crear escuelas divididas en docentes «veteranos» y «jóvenes», polarizados en bandos opuestos.

En el otro extremo del espectro, la falta de reconocimiento de las necesidades y los aportes especiales de los maestros principiantes también puede tener un efecto desastroso y duradero sobre su motivación y su confianza para llegar a ser buenos maestros y buenos colegas.

Los tutores no sólo están para apoyar a sus protegidos sino también para aprender de ellos. La enseñanza es difícil por sí misma. Aun el más ducho necesita ayuda. Con su formación reciente, sus conocimientos universitarios y su disposición a ensayar cosas bajo condiciones apropiadas, los docentes nuevos tendrán mucho para dar a los maestros experimentados. También debemos tener cuidado de no aprovecharnos de los nuevos maestros y de su energía aparentemente inagotable sobrecargándolos con responsabilidades extracurriculares y asignándoles las peores clases. Este es un camino seguro para la desmoralización prematura.

Un segundo sentido en el cual la reforma suele presentar bajo una falsa luz la vida personal, los intereses y antecedentes de los maestros concierne a las expectativas que tenemos respecto del cambio y del compromiso. La enseñanza es muy importante. Pero la escuela no es lo único en la vida. Hay que hacer lugar también a los demás intereses y responsabilidades de la vida. En nuestro entusiasmo por comprometer al personal docente

cada vez más en la vida escolar, y comprometerlo con el cambio, no deberíamos descuidar los otros requerimientos legítimos de su tiempo y compromiso, que en el largo plazo los harán mejores personas y por lo tanto mejores educadores.

Surgen aquí importantes connotaciones respecto del género. Vimos en el trabajo de Huberman (1988) y de Krupp (1989) que la experiencia de las mujeres contribuye mucho a entender y cuestionar el modo en que los hombres se relacionan con su carrera en los sistemas escolares. Se indican los beneficios y ventajas personales que podrían obtener los hombres de su menor concentración en los progresos de la carrera y, en consecuencia, su participación mayor en las tareas domésticas y la crianza de los hijos, en favor de las esposas que trabajan en la docencia y en otros campos (Acker, 1989). En gran parte el acento, cuando se ha querido dar solución a las desigualdades de los géneros en la docencia, se ha puesto en alentar a las mujeres a postularse para cargos superiores, con la creación de cupos de promoción, etc. Estas son formas útiles y apropiadas de acción. Pero su objetivo es básicamente poner la carrera educativa, característicamente masculina, más al alcance de las mujeres. Lo que también sugiere el análisis de la experiencia de las maestras es que el desarrollo individual de todos los docentes, hombres y mujeres, puede ser mejor atendido si cuestionamos y revisamos nuestras normas en las escuelas y los sistemas educativos sobre lo que constituye un compromiso apropiado para un docente, y cuánto compromiso es razonable y deseable en las actividades al margen de la vida escolar, dadas las diferentes circunstancias personales. El compromiso con la mejora sostenida es recomendable. ¡Convertirse en un adicto al trabajo profesionalmente omnívoro no lo es!

Nos conviene desconfiar en particular de los modelos de desarrollo del docente que interpretan ese desarrollo en términos de simples jerarquías donde hay progresos implícitos desde el pecado en los más bajos niveles hasta la gracia en los más altos. Estas jerarquías, si bien parecen ser científicamente neutrales, están sumamente cargadas de significación. Un ejemplo es el modelo de Leithwood (1990, pág. 75) de desarrollo docente que describe el nivel 6, el nivel más elevado de desarrollo profesional, que incluye a los docentes que «participan en una amplia gama de decisiones educativas en todos los niveles».

Algunos críticos podrían decir que este es un precepto de perfección para cualquier maestro. Pero nuestra propia crítica no se limita a afirmar que esa expectativa es ilusoriamente elevada. Porque nos parece que se lo presenta como un modelo de «buen desarrollo» que acaso contiene una carga valorativa, y que es involuntariamente discriminatorio en edad y género, y desfavorece a los docentes a los que les gusta el trabajo en el aula y se desinteresan del progreso como está estatuido en la carrera. El modelo de Leithwood desconoce la importancia de equilibrar la vida profesional con la vida personal y la posibilidad de calificar como «profesionalmente desarrollados» a los maestros que elijan esta conducta. Es un modelo que nunca incluiría en el grupo «más desarrollado» a muchos maestros de más edad o maestras mujeres que renuncian al pesado compromiso de la administración y los asuntos más generales de la escuela a cambio de las satisfacciones que procura el trabajo en clase. Es un modelo que admite un solo camino hacia la excelencia, cuando en realidad hay muchos.

Más adelante veremos que todo docente debe trabajar por la mejora fuera de su aula, pero no siempre hace falta que lo haga en gran escala.

Por eso debemos luchar por una ampliación de la expectativa, por el reconocimiento de que hay varias versiones de la excelencia y más de un camino para alcanzarlas" También deberíamos moderar algunas de nuestras expectativas en la búsqueda de excelencia, no como un acto de derrotismo sino como un ejercicio realista que abandone la búsqueda de un cambio rápido y total por un cambio más modesto en sus alcances pero más amplio y duradero en sus efectos. En otras palabras, es improbable tener éxito con reformas universales y programas rígidos que desconozcan los aspectos más amplios de la vida y la carrera del docente, y que no traten al maestro como a una persona.

### **Las escuelas a menudo tienen los maestros que se merecen**

En resumidas cuentas, ¿qué hemos aprendido de este análisis del docente como persona?

Que las conductas pedagógicas no son meras habilidades técnicas para aprender, sino conductas que tienen su raíz en la persona que es el maestro; que entre los muchos factores que determinan la persona y el docente que el docente llega a ser, uno de los más importantes es el trato que reciba de sus escuelas y directores; que las escuelas a menudo tienen los docentes que se merecen. Maestros menospreciados, relegados y olvidados llegan a ser malos maestros. Curiosamente, ese trato también hace que al incompetente lo dejen tranquilo; que necesitamos valorar y requerir más a nuestros docentes. Hay algo apreciable en casi todo maestro. Debemos hallarlo, reconocerlo y premiarlo; que valorar a los colegas supone más que ser solícito y empático. Incluye extender lo valorado. Las innovaciones basadas en la moda, los puntos de vista estrechos acerca de la excelencia, los caballitos de batalla sobre el lenguaje total o el aprendizaje cooperativo que presumen la existencia de una sola buena manera de enseñar, dividen a los que están al tanto y a los que no lo están, y producen el alejamiento y la incompetencia de los excluidos; que si no todo camino conduce a la excelencia, hay muchos caminos posibles. Son diversos los caminos que llevan a la salvación. Esto se aplica también a la instrucción y al desarrollo profesional; que la participación general en la toma de decisiones no constituye el más alto nivel de desarrollo profesional para todos los docentes. En muchos casos, mantener un equilibrio entre su vida laboral y su vida personal, y concentrarse en expandir su repertorio de aula en lugar de andar buscando la innovación por toda la escuela es una forma no menos válida de desarrollo profesional; que el compromiso total con el cambio en la escuela es una meta poco realista para muchos docentes, -por ejemplo, para muchos que están en la etapa final de la carrera-. Los intentos modestos pero insistentes de ampliar los repertorios didácticos y mejorar la práctica en asociación con los colegas pueden ser un objetivo más realista; que el cambio significativo y duradero es lento. La gente no cambia de la noche a la mañana. El cambio exige paciencia y humildad de las autoridades.

Sostenemos que reconocer la intención del maestro y comprenderlo y valorarlo como persona son los elementos vitales que sustentan cualquier estrategia de desarrollo del personal y de mejora escolar. Es una de las claves para desencadenar la motivación y ayudar a los docentes a enfrentar lo que significa ser un docente.

**Separar el currículum de la enseñanza es un legado histórico que puede convertirse en una falacia educativa. Ha llegado el momento de volverlos a reunir.**

### 3. El contexto de la enseñanza

Para los maestros, el cambio no es un proyecto en los papeles ni un elegante diagrama de flujos. Es algo que debe ocurrir en el mundo complejo y atareado de su aula. Un consultor o un formador de docentes pueden dar una clase sobresaliente, pero al maestro le toca emular esa clase hora tras hora, día tras día, semana tras semana. Un video sobre un trabajo en grupo cooperativo con computadoras puede mostrar excelencia en las estrategias de enseñanza, pero es el maestro el que tiene que hacer que esa actividad grupal se desenvuelva de algún modo junto con las otras exigencias apremiantes de los demás alumnos de su clase. A menudo el cambio se idealiza demasiado; se lo concibe dentro de sistemas autónomos y recortados con demasiada nitidez. Es necesario buscarlo con más circunspección, mirando las exigencias del mundo real y del contexto de la enseñanza.

Para comprender la manera en que los docentes enseñan es importante entender estas circunstancias: el contenido en el cual el docente trabaja. Necesitamos saber cómo influye el ambiente del maestro en su enseñanza. Necesitamos una comprensión ecológica de la actividad docente: el modo en que este se desarrolla para adecuarse al medio, y en que podemos y debemos cambiar ese medio si pretendemos modificar lo que en él ocurre.

Hay tres aspectos del contexto de la enseñanza que son particularmente importantes. En primer término, algunos de los aspectos de ese contexto varían. La enseñanza no es siempre igual. Hay diferentes enfoques para enseñar o manejar el aula que son apropiados en diferentes situaciones, como lo descubrieron para su sorpresa muchos docentes de la escuela media cuando se hicieron cargo de un primer grado o de un segundo grado durante el tiempo de preparación de su maestro titular (Hargreaves, en preparación). Muchos docentes en esta situación descubrieron que las estrategias de manejo del aula que siempre habían considerado eficaces con sus alumnos adolescentes no lo eran tanto con el primer grado y el segundo grado. ¡Por primera vez en muchos años, algunos de esos docentes experimentaron problemas de disciplina! Poseían un repertorio de enseñanza que no surtía efecto. Tuvieron que aprender estrategias de manejo novedosas para estas situaciones nuevas. Esto nos recuerda que las estrategias de enseñanza no se pueden estandarizar. La adecuación al contexto es vital cuando se intenta mejorar la instrucción.

La omisión de considerar los variados contextos de la enseñanza puede conducir a propuestas de mejora idealistas y simplistas -y luego a la desilusión y la decepción cuando fracasan-. Creer que el éxito que han logrado algunas escuelas en la introducción de mejoras específicas se conseguirá en cualquier escuela es una suposición falsa y peligrosa. Por ejemplo, la existencia de modelos ejemplares de trabajo en equipo en algunas escuelas no significa que las reglas de esa modalidad de trabajo se puedan establecer tan fácilmente en otras. De hecho, el análisis de las investigaciones existentes en este campo indica que el trabajo en equipo suele prosperar en los ambientes de clase media donde los recursos son superiores; los ambientes laborales, más propicios; el personal es más cuidadosamente seleccionado, y donde hay más esperanza y confianza en las posibilidades de realización. Este no es un argumento para abandonar los esfuerzos de crear ambientes más cooperativos en escuelas menos favorecidas. Pero es un argumento en favor de un reconocimiento realista de que el desafío del trabajo en equipo en las escuelas de clase obrera tenderá a ser diferente y quizá mayor que en esos casos ejemplares de buena práctica que se exhiben como paradigmas para que el resto los imite.

Un segundo aspecto importante del contexto de la enseñanza es su realismo y practicidad. A la mayoría de los maestros les interesa la excelencia en el aula, la motivación de sus alumnos, hacer del aprendizaje un proceso activo y divertido. Los educadores totales no son educadores perfectos. A los maestros también les interesa conservar su salud y controlar su estrés. Les interesa no agotarse y darse un respiro para recuperarse, por ejemplo, asignando a los alumnos tareas en sus bancos u otras actividades de rutina. La mayoría de los maestros reconocen la importancia de comprometer activamente a los alumnos en el aprendizaje, pero también ven la necesidad de apaciguar a esos mismos alumnos con tareas más regulares y tranquilas si se alborotaron demasiado con la clase o actividad previas.

Si bien estos aspectos parecen obvios, en determinados casos los directores y otras autoridades no los ven. Si entra inesperadamente en una clase, es fácil para un director ver con desaprobación al docente que hace dictado o toma una prueba de ortografía o pide ejercicios de copia. Pero es una observación hecha fuera de contexto, que juzga al maestro en comparación con modelos ideales de enseñanza y no con lo que es viable en el contexto donde él trabaja. Lo viable puede contemplar la salud del maestro o su nivel de energía, su necesidad de ponerse al día con las notas de los alumnos u otra tarea administrativa, de resolver tensiones que persisten desde la clase anterior de teatro o recuperarse de un enfrentamiento con un alumno problemático. Estos y otros factores que no están a la vista pueden ser los responsables de prácticas en apariencia deficientes. Desde luego, si casi toda la enseñanza de un maestro se caracteriza por una práctica deficiente, las autoridades harán bien en preocuparse. Pero no deberíamos juzgar la enseñanza sin antes comprender el contexto en el que se aplica.

Un tercer aspecto del contexto de enseñanza es idéntico para casi todos los docentes. Son características contextuales que fijan límites muy definidos a lo que pueden hacer los maestros y a las posibilidades reales de innovación. Muchas de estas realidades, como el aislamiento del aula, están firmemente institucionalizadas. Tienen profundas raíces históricas. Pero, mientras parezcan «datos», no surgirá el afán de corregirlas. En efecto, como sugiere Sarason (1982), cuestionar los aparentes «datos» de la escuela es una de las actividades más importantes que podemos emprender como preludio a un cambio. Las cosas podrían ser de otra manera. Analicemos algunos de estos «datos» aparentes que influyen en lo que hacen los maestros. Seleccionaremos sólo unos pocos. El tamaño de la clase es un factor obvio, pero, contrariamente a la creencia popular, es marginal, y reducir el tamaño de una clase en dos o tres alumnos, que no deja de ser costoso, no conduce a una ganancia decisiva en el rendimiento estudiantil. Sólo se observan verdaderas mejoras cuando se llega aproximadamente a una cantidad de quince alumnos o menos. Pero estas reducciones simplemente no tienen viabilidad económica. No obstante, se consigue trabajar con grupos más reducidos utilizando métodos de aprendizaje cooperativo, acuerdos creativos para el trabajo en equipo, maestros que cubren las clases de un colega, y disposiciones semejantes.

El tiempo es otro recurso importante con el cual se puede facilitar o bloquear la innovación. Pequeños incrementos en el tiempo que los maestros dedican a trabajar en equipo fuera de clase y dentro de la jornada escolar pueden hacer un buen aporte a los esfuerzos de mejora (Fullan, 1991). El tiempo para planificar con colegas, para observar la clase de otro, y para trabajar con alumnos individualmente o en grupos reducidos puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. Los incrementos en el tiempo de



preparación estipulado han contribuido sin duda a desarrollar estas actividades, aunque el tiempo de preparación en sí mismo no garantiza ese desarrollo (Hargreaves, en preparación). Los directores y vicedirectores también pueden ayudar a liberar el tiempo del maestro para otras actividades cubriendo ocasionalmente las clases de esos docentes. Si tal hacen, demuestran también su compromiso con la actividad de la cual relevan a los maestros.

Otro factor que puede limitar las posibilidades de mejora es el currículum. Una de las distinciones que parecen más arraigadas en educación es la que separa currículum y enseñanza. Así establecemos una base administrativa para asignar uno y otra a diferentes áreas de responsabilidad. Los administradores y consultores de las juntas escolares son los responsables de planificar y elaborar el currículum. A los maestros les toca la responsabilidad de la instrucción: la tarea misma de enseñar.

En Ontario, este imperio administrativo sobre el currículum se remonta a la fundación de sistemas de escuelas públicas en el Alto Canadá, cuando los funcionarios de las juntas escolares poseían poderes sustanciales para su determinación (Fullan, Connelly y Watson, 1990). Esta tradición, donde la principal responsabilidad del maestro es la enseñanza, no el currículum, tiene profundas raíces. Nos parece que existen buenas razones para cuestionarla. Nuestra principal razón es que los lineamientos curriculares que se elaboran en el nivel de la junta o en niveles superiores suelen fomentar la dependencia en los docentes. Estos lineamientos minuciosamente prescriptos y llenos de contenido suelen inducir a los maestros a concentrarse en la cobertura, la "exposición" del material (Hargreaves y Earl, 1990). A su vez, el énfasis en la «cobertura» prefiere métodos de enseñanza que corran menos riesgos de no atenerse a los hechos.

La preocupación por la cobertura puede tener efectos indeseables sobre la calidad de la enseñanza. En un estudio sobre doce escuelas secundarias del nivel inferior de los Estados Unidos, Tye (1985) descubrió que los docentes estaban sumamente preocupados por cubrir el programa de estudios, particularmente en ciencias naturales y sociales.

"La preocupación por la cobertura predominaba en las ciencias sociales en nuestras escuelas. La explicación y el aprendizaje conceptuales eran de interés apenas moderado. Quizás ello explicara que en nuestra muestra un tema potencialmente tan interesante figuraba entre los menos apreciados por los alumnos de esas escuelas" (Tye, 1985, pág. 141).

En un estudio reciente, realizado también en los Estados Unidos, Ashton y Webb (1986) mostraron que docentes con menor sentido de su «eficiencia» y menos convicción en su capacidad de tener efectos positivos sobre los alumnos de menor rendimiento estaban más preocupados por «cubrir» el material prescripto que otros, con un sentido más alto de su eficiencia. Los docentes con menor sentido de su eficiencia además conseguían menores notas en habilidades básicas entre sus alumnos. Los sentimientos de impotencia, que contribuyen a disminuir el sentido de eficiencia de los docentes, a menudo nacen en sistemas donde ellos tienen escaso control sobre lo que enseñan. Desde luego, los maestros más creativos y dinámicos siempre encontrarán maneras de resistir los lineamientos curriculares y adaptarlos a sus propósitos. Pero la realidad para la mayor parte de los maestros es que no lo hacen. Para ellos, los lineamientos detallados no son un abanico de oportunidades sino cárceles restrictivas.

Los lineamientos curriculares impuestos además afectan las relaciones del docente con sus colegas. El objetivo de la cooperación más estrecha entre ellos puede ser desbaratado por un currículum que les parezca definido demasiado estrictamente, tanto que resta posibilidades

a su participación. Es así como un plan de estudios administrativamente controlado puede establecer límites importantes al trabajo de equipos docentes. Dar más responsabilidad a los maestros y a las escuelas en el desarrollo del currículum puede ser uno de los requisitos más importantes para cambiar el contexto de la enseñanza. Separar el currículum de la enseñanza es un legado histórico que puede llegar a ser una falacia educativa. Ha llegado el momento de volverlos a reunir.

Para resumir, el contexto de la enseñanza influye significativamente en los rendimientos pedagógicos que es posible lograr y en los objetivos de mejora que razonablemente se pueden fijar. Muchos intentos de mejorar la enseñanza se han basado en las teorías psicológicas del aprendizaje, que no tienen muy en cuenta los contextos sociales donde ocurren el aprendizaje y la enseñanza. El precio de ignorar de este modo el contexto de la enseñanza es el idealismo que fracasa en los esfuerzos de mejora, la culpa y la frustración entre docentes que no pueden responder a los estándares que se les han fijado, la crítica a los que no logran hacer los cambios que se esperan de ellos, y un salto errático de una moda innovadora a otra.

El contexto educativo contemporáneo no contribuye a movilizar a los maestros en esfuerzos más grandes y radicales a favor de la mejora. Sizer (1984, pág. 184) nos ofrece una reflexión en este sentido en su relato *Horace's Compromise* (El compromiso de Horacio). Nos muestra una imagen de un contexto de la enseñanza muy común y no del todo afín a la mejora:

«La enseñanza a menudo carece de un sentido de pertenencia, la convicción entre los maestros que trabajan juntos de que la escuela es de ellos, y de que su futuro y su prestigio son indistinguibles. La mano de obra contratada no posee nada, se le dice lo que debe hacer y ocupa una posición inferior en la empresa. Los maestros suelen ser tratados como mano de obra contratada. Por eso no sorprende que a menudo actúen en consonancia con ello».

## Conclusión

Por lo tanto, la pregunta clave es ¿qué contexto favorece más al crecimiento y la mejora? ¿Qué contexto es más propicio al conocimiento, al respeto y a la confianza en las intenciones y en la persona del maestro, al mismo tiempo que sensibilice a los maestros para las expectativas y las nuevas ideas en un medio más amplio? Los diferentes tipos de contexto, el liderazgo y las relaciones laborales se deben tener en cuenta si se quiere asegurar una mejora sostenida. El Contexto que hace falta aquí, nos parece, debe incluir una cultura particular de la enseñanza, un conjunto particular de relaciones laborales del docente con sus colegas, que los congregue en una comunidad inquisitiva y sustentadora, comprometida con la mejora sostenida y las metas comunes. Creemos que es más probable que los educadores totales surjan, se desarrollen y prosperen en escuelas totales que valoren, desarrollen y respalden el conocimiento y la experiencia de todos sus docentes en una búsqueda común de mejora. Cómo debería ser esta comunidad y cómo se podría desarrollar son los temas de los dos próximos capítulos.

Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires, Amorrortu. (fragmentos seleccionados, páginas 39 a 69).

## II

En este artículo Andy Hargreaves comienza por ahondar en el problema individual de la formación docente y los desafíos de quienes entran en la docencia, para luego referirse al problema institucional de la formación docente. Esto es, las dificultades y desafíos que tienen las instituciones de formación docente en relación a las escuelas. Una tercera cuestión que aborda es el problema del desarrollo profesional o, en otros términos, de la formación continua para docentes con experiencia.

### **Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente**

En esta sesión final, quisiera hablar de cuatro cuestiones. Primero, voy a empezar por el problema individual de la formación docente, y los desafíos de quienes entran en la docencia. En segundo lugar, voy a referirme al problema institucional de la formación docente; las dificultades y desafíos que tienen las instituciones de formación docente en relación a las escuelas por un lado, y a las universidades por el otro. Voy a sugerir que casi todas las iniciativas de reforma, en la Argentina y en todas partes, no han considerado adecuadamente ninguno de estos problemas. Una tercera cuestión es el problema de desarrollo profesional, es decir, de la educación continua para docentes con experiencia.

Tomando estos tres problemas conjuntamente, argumentaré que la reforma de la formación docente sólo puede ser exitosa, si está estrechamente ligada a agendas más amplias de cambio social y educacional. En cuarto lugar, voy a sostener que no cualquier tipo de cambio va a funcionar, que necesitamos pensar sobre las estrategias y posiciones que adoptamos en relación a la agenda de reforma educativa.

### **El problema individual**

Voy a comenzar entonces por el problema individual. Convertirse en docente, y empezar a enseñar, siempre ha significado problemas para aquellas/os que aprenden a enseñar y aquellas/os que les enseñan. La enseñanza escolar es sumamente difícil de aprender, las habilidades para enseñar tienen que ser adquiridas al mismo tiempo que hay que actuarlas/ponerlas en ejecución, y para los nuevos docentes esta puesta en acto esta rodeada, en general, por profundas ansiedades sobre el control, la autoridad y la identidad.

Preparar docentes es un trabajo emocional y técnicamente difícil, y quienes lo hacen reciben pocas recompensas para tantos sufrimientos. Dejando de lado la experiencia concreta de practicar las habilidades docentes en clases reales, los docentes tienden a decir que su preparación fue muy poco práctica e irrelevante. Los efectos de mayor parte de los programas de formación inicial sobre los enfoques y orientaciones de quienes siguen estos cursos parecen ser temporarios o inexistentes (Lacey, 1977). Esto es así, porque, o bien los docentes se someten a las demandas del contexto escolar inmediato en que deben trabajar, o bien se refugian en imágenes primitivas de la enseñanza escolar que construyeron siendo estudiantes (Surgrue, 1996).

Este es el problema tradicional de la formación docente inicial. Ha sido casi siempre un interludio estresante, pero poco efectivo, en el cambio que va de ser un estudiante exitoso

pero relativamente conformista a ser un docente conservador pedagógica e institucionalmente dócil. Para mí, lo que la evidencia de aprender a enseñar sugiere es que lo que es problemático no es el poder del discurso de la Formación docente, sino la impotencia e irrelevancia de ese discurso en relación con lo que los futuros docentes piensan, hacen y terminan siendo de verdad. Lo que moldea a los docentes cuando aprenden a enseñar son las culturas, estructuras y constreñimientos del sistema escolar existente, más allá de las instituciones de formación docente. Así que el problema de la formación docente, en muchos casos, parece estar vinculado a la inducción hacia, y la socialización en, estructuras y prácticas de enseñanza no estáticas.

Pero, ¿qué pasaría si lográramos que los nuevos docentes desarrollen nuevas imágenes y metáforas para su trabajo que rompieran con los estereotipos existentes de la docencia? ¿Cómo afectaría esto su práctica inmediata, sus identidades profesionales, sus perspectivas de éxito en el largo plazo? Qué sucedería, si nuestros deseos se convirtieran en realidad, si la formación docente inicial efectivamente modelara prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje, si los futuros docentes pudieran practicar estas habilidades en escuelas en que docentes experimentados ya estuvieran comprometidos con ellas, y fueran expertos en sus usos. Qué pasaría, si los futuros docentes pudieran reconocer tareas en su experiencia formativa que fueron valiosas y útiles, no irrelevantes e inútiles.

Bueno, en algunas de nuestras investigaciones recientes hemos estado observando el escenario opuesto, en que los docentes que ingresan a la profesión reflexionan en términos positivos. Sin embargo, antes que nos pongamos románticos con esto, quiero decir que lo que muestran estos casos no es una inducción efectiva de los docentes en la enseñanza, sino una seducción en versiones particulares y preocupantes de la docencia. La inducción viene del latín "inducere", que significa "conducir, introducir". De acuerdo al diccionario, significa "introducir o iniciar, especialmente en algo que demanda secreto o conocimiento especial". La seducción viene de "seducere": "llevar a un costado o fuera del camino, particularmente hacia actos o creencias equivocados". Algunas de las prácticas de formación docente que aparecen como inducción en realidad llevan a los futuros docentes a acciones o creencias equivocadas.

Esto puede ser ilustrado con el siguiente caso.

Paula era una nueva maestra, de veinte años y pico. Vivía en un barrio suburbano grande, con sus padres, y estaba empezando su carrera docente en un distrito cercano.

Cuando se le preguntó a Paula qué opinaba sobre su año de preparación docente, dijo que había pasado un año maravilloso en la Facultad de Educación: "la experiencia que tuve en la facultad el año pasado fue increíble, y atribuyó la mayor parte de su experiencia positiva a su instructor principal, que usó enfoques de aprendizaje cooperativos a lo largo del año. "Aprendimos que el aprendizaje cooperativo se hacía haciéndolo, valga la redundancia, y la mayoría de lo que aprendimos fue por medio de hacerlo. Esto fue efectivamente importante porque nos dio una perspectiva de lo que realmente iba a ser la docencia."

Estas imágenes de la cooperación no sólo venían de la biografía de Paula, previa a la formación docente inicial (que es de donde la literatura sugiere que provienen las imágenes de los docentes), sino que también venían del propio programa de Formación inicial, y moldearon sus creencias sobre la enseñanza. Paula llevó consigo estas imágenes a su primer trabajo como maestra. Aquí se encontró con estudiantes difíciles que

no habían experimentado el aprendizaje cooperativo anteriormente, y trabajó con colegas que no colaboraban con ella, ni la apoyaban.

Ellos sólo hablaban con ella de sus estudiantes cuando hacían mucho ruido, o cuando eran un problema, generalmente causado por el aprendizaje cooperativo. Estos otros docentes tenían la expectativa de que ella se comprometiera con una serie de actividades extracurriculares y esto le trajo aparejado una cantidad de trabajo extra. Paula trabajó arduamente en una clase temporaria, fuera de la escuela principal, y trabajó para un director que le dio una sola evaluación durante el año en vez de apoyo e interés continuo.

Paula pronto se dio cuenta de que sus estrategias de aprendizaje cooperativo y sus imágenes no encajaban en las culturas y estructuras de su ambiente. Entonces con el tiempo empezó a cambiar sus prácticas. Eventualmente, con el consejo de un amigo que era psicólogo escolar, ella implementó un programa de modificación de las conductas que era completamente opuesto a sus convicciones y, sintiéndose desanimada, exhausta, y con exceso de trabajo, empezó a pensar en abandonar la docencia. El cansancio y la falta de tiempo, junto a la falta de apoyo, se tradujeron en problemas muy específicos de la clase. La sobrevivencia como un fin en sí mismo se volvió cada vez más importante para Paula. A pesar de, o quizás incluso debido a, sus propias percepciones sobre la naturaleza positiva de su enseñanza, hay una disparidad sorprendente entre la calidad de la preparación docente de Paula y las realidades de trabajo con las que se tuvo que enfrentar.

Un área de preocupación en la formación docente es la orientación de los docentes que empiezan, en la organización e instrucción áulica. Aunque el aprendizaje cooperativo puede ser útil como método para organizar las actividades de aprendizaje en el aula, es sólo uno de una amplia variedad de estrategias con las que los docentes efectivos pueden cumplir sus objetivos. Pero para Paula la estrategia del aprendizaje cooperativo se convirtió en el objetivo mismo, y cuando no funcionó, tuvo que adoptar a contrapelo los programas de modificación de la conducta a los que se oponía. Tuvo que abandonar el objetivo completo. Cambiar de una estrategia a otra para alcanzar un objetivo bien definido es una cosa, pero cuando la estrategia se convierte en el objetivo, cambiada es mucho más difícil y costoso. En el caso de Paula, que tuvo que cambiar de una forma que cuestionó sus objetivos, éste fue especialmente estresante e involucró una pérdida parcial de identidad. Por supuesto, el aprendizaje cooperativo lo podríamos suplantar por una serie de otras estrategias de enseñanza constructivistas. Aun considerándolo un objetivo, no está claro sobre qué bases racionales Paula había decidido que el aprendizaje cooperativo era la técnica de enseñanza que ella quería usar. En muchos sentidos, parece que su admiración por el instructor actuaba como una fuerza que la compelia a elegir esa opción. En inglés, la palabra "compelido" tiene un sentido doble. Compelido significa conmovido, muy atraído, en un sentido emocional, pero también significa forzado. Así que, aunque la buena enseñanza puede ser ejemplificada en el uso de algo similar al aprendizaje cooperativo, Paula no era capaz de justificar por qué lo había elegido. El instructor de Paula había generado una creencia en el aprendizaje cooperativo a través de la inspiración, incitación y charme. El instructor de Paula la había seducido hacia una serie de estrategias con las que se comprometió emocional y no racionalmente.

Ahora bien, estoy usando el término seducción con un sentido más amplio. En su libro *Intimations of Postmodernity*, Zygmunt Baumann (1992) describió cómo las estrategias más importantes de control social han cambiado en la posmodernidad. Baumann habla sobre cómo, en tiempos de la modernidad, la principal estrategia de control social es la legitimación o justificación racional. Pero en las sociedades posmodernas surgen dos estrategias de control: seducción y represión. La seducción involucra el llegar a creer que lo más importante es el estilo de vida que uno elige, el consumo que hace, la moda, el manejo de la identidad y las relaciones interpersonales. Muchas de estas nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje son parte de esta estrategia más general de seducción social. El aprendizaje cooperativo es un ejemplo; otro, que está muy de moda en Norteamérica, es la evaluación portfolio, evaluación de una carpeta que presenta el alumno con una serie de trabajos, como si se evaluara el proceso de trabajo, los pasos y productos.

En *Schooling for change: Reinventing Education for Early Adolescents*, mis colegas y yo hablamos de cuán frecuentemente los estudiantes administran/manipulan estas evaluaciones portfolio (Hargreaves, Ezol y Ryan, 1996). Estos portfolios son, de alguna manera, representaciones de ellos mismos, pero representaciones de ellos mismos como potenciales consumidores y productores, y, en tanto tales, tienen un retro-efecto sobre lo que los estudiantes y los profesores piensan y hacen. Tener un portfolio se convierte en vivir una vida para tener el tipo correcto de Curriculum. Las imágenes del Curriculum dictan qué deben enseñar los maestros y qué deben aprender los profesores, de forma tal que puedan ser representadas en formas entretenidas, brillantes, glamorosas. Aquellos que no pueden participar en la sociedad de consumo y en las estrategias de seducción que la acompañan sufren estrategias de represión con muy poca justificación racional. Éstas son las estrategias experimentadas por los marginados, los pobres, aquellos que viven en villas miserias, que no tienen los recursos económicos o culturales para participar en esas estrategias de seducción. Así que, aunque me haya desviado un poco del eje de mi charla, creo que es importante esta dispersión, para contextualizar la naturaleza del aprendizaje cooperativo, en tanto él mismo es en alguna medida una estrategia seductora. También lo es el proceso por el que Paula involucró con él.

El segundo punto que quisiera marcar sobre la adquisición de Paula del aprendizaje cooperativo no se reduce sólo a dudar sobre su relación emocional con la práctica, sino que también deseo expresar cómo, aunque ella estuviera racionalmente comprometida él y fuera efectiva en su desempeño, la cultura y la estructura de la escuela no podrían acomodarse a él. Paula había sido seducida exitosamente en estrategias docentes que, no sólo eran cuestionables en sí mismas con las soluciones singulares, sino que, también, se adecuaban muy pobremente a las estructuras y culturas de la escuela donde ella tenía que llevar adelante su trabajo concreto. Estas culturas y estructuras tradicionales de la escuela, que resisten cualquier innovación y cambio, son parte de lo que Tyack y Tobin (1994) llaman "la gramática de la escuela", una gramática que ha permanecido inalterada en lo fundamental, por décadas.

Lo que este caso sugiere es que, si uno quiere cambiar la educación o la formación docente, e incluso, si uno tiene excelentes programas de preparación docente, la formación inicial es probablemente el peor lugar para empezar. Aun si uno puede cambiar la calidad y el carácter de la formación docente, es probable que su impacto sobre el sistema escolar existente sea mínimo, especialmente cuando uno le agrega el hecho

de que el número de gente al que se llega cada año con la preparación docente, en relación al número total de maestros en el sistema, es muy, muy pequeño. Esto me lleva al segundo problema: el problema institucional.

### El problema institucional

Una forma de entender la crisis que enfrenta la formación docente es localizar sus problemas en un contexto socio-histórico e investigar cómo los supuestos actuales y los propósitos de la formación docente tienen sus raíces en las preocupaciones históricas pasadas. David Labaree ha descrito cómo la formación docente de los Estados Unidos se originó en Massachusetts en escuelas diseñadas para formar maestros primarios. Estas escuelas fueron inicialmente escuelas secundarias. Las Escuelas Normales como fueron llamadas, evolucionaron desde esta base; eran lugares para adquirir una educación posprimaria y, para algunos, conseguir la acreditación como docente primario. David Labaree describe cómo cuando las escuelas normales fueron amenazadas por la competencia de las High Schools (educación secundaria comprehensiva y popular), primero tendieron a elevar sus estándares, y luego buscaron conseguir estatus como Colegios Universitarios de Docentes, lo que lograron hacia 1920. Con más y más competencia por las credenciales, los Teachers College se convirtieron en Departamentos o Facultades de Educación en las Universidades, durante los años 70 y 80.

Labaree describe esta evolución del siguiente modo: "Montándose en la espalda de las universidades, que se movieron ascendentemente, en los últimos cien años los educadores de maestros experimentaron un ascenso del status de profesor secundario al de profesor universitario". Sin embargo, este rápido crecimiento en el status causó problemas, en tanto una proporción creciente de los educadores de docentes se tuvo que enfrentar al ambiente universitario, en el que la formación docente ya no es pieza central, sino que está forzada a competir con un amplio rango de otros programas de artes liberales y ocupacionales que tienen más prestigio. Más aún, los educadores de docentes empezaron a ser evaluados por las normas universitarias de conducta profesional, más que por las normas originadas en las escuelas normales. Así, lograron que se ejerciera una presión creciente por desarrollar investigaciones y publicar en revistas académicas, actividades para las cuales ellos tienen poco entrenamiento e interés.

En palabras de Ivor Goodson (1988). "las Facultades de Educación hicieron un pacto con el diablo cuando entraron al medio universitario". El resultado fue que la misión de los docentes mudó de una preocupación principal por las cuestiones de la práctica escolar, a tratar de circular efectiva y exitosamente por la academia universitaria convencional. Esto exacerbó el problema -de larga data- de la percibida irrelevancia de la formación docente en relación con las necesidades prácticas de los docentes. También convirtió a los educadores de docentes en ciudadanos universitarios de segunda clase, y los proyectó a un agudo estado de pánico por asegurarse credenciales en investigación y publicaciones que fueran comparables a las de sus colegas en otros departamentos académicos.

Estos problemas de la historia social de la formación docente han derivado también en grandes problemas en su geografía social y política. Ahora bien, debemos entender a las historias sociales de los docentes en términos de lo que Ron Shields llama regímenes de sucesión a través del tiempo. Pero, también, quisiera referirme a los problemas actuales de la formación docente en términos de sus geográficas sociales (Hargreaves,

1995), lo que Shields llama regímenes de articulación a través del espacio. Muchas de las categorías culturales que usamos para describir el espacio, como central y periférico, bajo y alto, son al mismo tiempo las que usamos para hablar del status. Las instituciones de formación docente están situadas generalmente en espacios marginales, y eso es lo que va a pasar también aquí, si las escuelas normales se fusionan con las universidades. Van a estar ubicadas en los confines del campus, en edificios anexos, en viejas escuelas de la otra puma de la ciudad. Al residir en los márgenes del campus, van a experimentar una doble distancia en la geografía y el status de prioridades de la vida universitaria; van a sufrir de dislocación. Van a estar política y geográficamente marginadas, lejos de los centros de acción.

De esta manera, las escuelas normales van a experimentar cómo las relaciones de poder y disciplina están inscriptas en la aparentemente inocente especialidad de la vida social. Así es que la lucha institucional de la formación docente es, en muchas maneras, una lucha espacial y una lucha política.

Las distinciones y distribuciones espaciales tienen implicancias especialmente poderosas en las identidades de la gente. El cómo diseñamos nuestros espacios es fundamental para cómo nos definimos a nosotros mismos.

Los seres humanos construyen y ocupan espacios sociales, definen las fronteras físicas y sociales de esos espacios, y a su vez, esas fronteras los detienen a ellos. Cuando uno hace propuestas para reconfigurar esos espacios, plantea desafíos fundamentales a las identidades constituidas. Los intentos de redefinir las fronteras físicas de espacios particulares casi siempre amenazan los límites psíquicos de las identidades de las personas que ocupan esos espacios. Cuando uno propone reubicar la formación docente plantea, entonces, grandes amenazas existenciales a las identidades de los educadores de docentes. Cuestiona, desafía los sentidos, de quiénes son ya dónde pertenecen. El desafío administrativo y geográfico de la reforma de la formación docente, en consecuencia, también es, bajo este aspecto, un desafío psicológico y personal.

La naturaleza personal y política de la reforma de la formación docente es aun más importante cuando uno considera que las instituciones tienen también lo que Shields llama geográficas imaginarias, además de geográficas reales. Las geográficas imaginarias son los atributos míticos que asignamos a espacios particulares; un ejemplo canadiense es la espiritualidad rústica que tiene el dicho "el verdadero norte fuerte y libre de Canadá". Otra geografía imaginaria puede ser encontrada en los mitos de peligro, cambio de status o declinación moral que les asignamos a los espacios marginales de frontera, como las Cataratas del Niágara. Si quieren una caída moral, las Cataratas del Niágara son el lugar adonde ir.

También es la capital mundial de las lunas de miel. La película de la Marilyn Monroe "Niágara" es ideal para entender esto. Ahora, en términos de estas geografías imaginarias, desde el punto de vista de la gente en las escuelas, las Facultades de Educación son vistas en general como lugares de teoría poco práctica y de un intelectualismo irrelevante. También es como se ven las cosas, muchas veces, desde las escuelas normales. A su vez, los "académicos universitarios de verdad" consideran a las Facultades de Educación como enclaves de bajos estándares y pobreza académica, cosa que probablemente también hagan los que componen estas últimas en relación a las escuelas normales. Cuanto más marginal es el lugar, más vivido es el espacio imaginario, y más fuerte el mito.



Estos mitos no sólo nos dicen cómo definir el espacio marginal; también nos reafirman las virtudes y valores del centro en relación al margen. Así que los espacios míticos, las geográficas imaginarias de las Facultades de Educación, hacen que las escuelas parezcan mucho más sólidas prácticamente y que las docentes universitarias aparezcan más rigurosos académicamente y casi dioses, por implicación. Cuando la gente cree saber cuán distinto es el otro tiene mucha más certeza sobre su propia identidad. Así, estos mitos son muy difíciles de cambiar; los hechos y la evidencia no llegan a alterarlos. Si mejoras tus logros, eso puede ser visto como el resultado de haber hecho cursos de segundo nivel y no del primero; si mejoras la cantidad de publicaciones, van a decir que es porque "inventaste" revistas de menor nivel y no porque accediste a las mejores.

Así, aquellos que planean integrar las escuelas normales a las universidades deberían esperar serios problemas de identidad en la formación docente de los educadores de docentes, y esperar una estigmatización significativa por parte de las universidades y las escuelas. No parece ser éste un destino envidiable. Integrar las escuelas normales en las universidades, y relegitimarlas en términos de marcos de conocimiento de base universitaria, es una solución burocrática y moderna para problemas complejos que son típicos de la era posmoderna.

La adopción generalizada de la clasificación del conocimiento docente de Lee Shulman, en conocimiento de contenido, conocimiento pedagógico y demás, puede ser vista como una búsqueda moderna para reinventar una base de conocimiento científica y cierta para la docencia, que podría colocar a los educadores de docentes en un nivel de paridad en relación con sus otros colegas universitarios. Sin embargo, para mí, estos son intentos mágicos de tratar de otorgar certeza en la enseñanza, a pesar de las necesarias e inescapables incertidumbres de la práctica docente. Son los intentos por construir una ciencia de un arte y de una artesanía, de responder al problema moderno de la marginalización con la solución moderna de reinventar la certeza científica. Adoptar la propuesta de Shulman significa que lo que decimos saber sobre la enseñanza se define por lo que queremos regular y controlar, esto es, la profesionalización de los docentes y de quienes los forman. La idea de Shulman sobre el conocimiento base de la enseñanza, que se está usando en muchos lugares para definir estándares profesionales de enseñanza, y que forma la base de la formación práctica, incorpora una visión de la docencia con escasa moralidad y propósitos. No hay política ni juicios críticos. Es una visión de la docencia como actividad sin política, sin propósitos, sin corazón.

No estoy diciendo que las escuelas normales no debieran ser parte de las universidades; lo que digo es que esta solución al problema de la formación docente es insuficiente y, si se la deja librada a sí misma, puede volver las cosas aun peores, para la educación de los futuros maestros y para las vidas actuales de los educadores de docentes.

También estoy argumentando que esquemas, como los de Shulman, proveen fundamentos cognitivos dudosos de supuesta certeza científica, que tienen mucho más que ver con resolver los problemas de status de los educadores, que con mejorar la calidad de la preparación de aquellos a quienes enseñan.

### **El desarrollo profesional continuo**

La formación docente no se termina, ni se debería terminar, con la preparación docente inicial. La formación docente debería ser un compromiso de toda la carrera, si los

docentes van a continuar aprendiendo y mejorándose a si mismos a lo largo del tiempo. En este sentido, en términos cuantitativos, la preparación en la formación docente inicial debería ser la parte menos importante de la agenda de reforma de la formación docente. En segundo lugar, la investigación sobre el impacto de los distintos tipos de desarrollo profesional indica que son "menos" efectivos los talleres aislados, conferencias y cursos distantes de la esfera escolar, al menos, si éstas son las únicas formas de implementación. Los modos más efectivos de desarrollo profesional involucran el trabajo conjunto de docentes para reflexionar sobre, y mejorar, su práctica en la escuela. Y comprenden cosas tales como planificaciones conjuntas, observación y comentarios recíprocos de las prácticas docentes, el trabajo de un amigo crítico de la universidad que concurre a la escuela, el desarrollo de investigación-acción, y en general, la tarea de comunidades colaborativas de docentes que trabajan conjuntamente a través de la investigación crítica, en un espíritu de mejora autogenerada.

El punto importante, en la reforma del desarrollo profesional, es que no se trata de tomar cursos y recolectar trabajos escritos, sino que se requiere de tiempo para que los docentes trabajen juntos en la jornada escolar, recursos que lo hagan posible, apoyos externos y conexiones para estimular y legitimar lo que esos docentes están haciendo, y nuevas relaciones entre las escuelas y los institutos de formación docente para que los vínculos y tareas sean posibles. En estas relaciones, la directiva principal de los educadores de docentes debería ser trabajar con grupos de escuelas que tengan problemas en mejorar su práctica, como parte de la agenda más amplia de transformación educativa. En todo esto, la formación docente inicial debería tener un lugar secundario y subordinado dentro de una empresa más amplia.

De otra forma, prepararíamos nuevos docentes en prácticas que no van a encajar en el sistema escolar existente, o les daríamos a los docentes un desarrollo profesional que ninguno de sus colegas va a apoyar cuando regresen a sus escuelas. La agenda de la reforma de la formación docente debe estar basada en su contribución a la transformación educacional y social. Si no lo está, los institutos de formación docente y aquellos que trabajan en ellos van a continuar siendo ineficientes a la hora de preparar docentes para enseñar, van a seguir sintiéndose agraviados por aquellos otros que les enseñaron, y van a continuar siendo poco respetados por sus colegas dentro de las universidades.

En algunas partes de los Estados Unidos y Canadá, unas pocas facultades de Educación están empezando a tomar en cuenta este tipo de problemas. Están desarrollando emprendimientos conjuntos con los sistemas escolares no con escuelas aisladas, individuales, sino con sistemas enteros, donde los profesores universitarios, los docentes en las escuelas y los administradores del distrito trabajan juntos en iniciativas de desarrollo profesional proveyendo a las escuelas apoyo para los nuevos docentes y ayudando a la transformación educativa en general. Sin embargo, en términos morales, no cualquier tipo de cambio o transformación va a funcionar.

### **El contexto de la reforma de la formación docente**

Lo que quisiera decir aquí es que la mayor parte de los relatos sobre la posmodernidad han sido más bien depresivos. Ahora bien, mientras las pautas generales de reforma pueden ser desfavorables, también hay otras posibilidades de cambio social y educacional por

las que vale la pena luchar, y que pueden ser alcanzadas en algunos lugares con visión, coraje y determinación. Tomemos sólo dos ejemplos.

El primero se vincula a la economía de la posmodernidad, El lado negativo incluye recursos reducidos, más materiales curriculares dominados por los intereses mercantiles, habilidades y competencias que se definen en términos económicos y de las corporaciones, el discurso de la administración educativa, que es dirigido por los intereses de estas corporaciones, y una gran amenaza a la continuidad de la educación pública tal como la conocemos hasta ahora. Pero en el lado positivo, la declinación de las oportunidades de trabajo y la motivación negativa que ello crea entre los estudiantes está forzando a las escuelas y a los maestros de todo el mundo a repensar cómo hacen para que el currículum sea más relevante para sus estudiantes. Y la declinación de oportunidades de trabajo, junto al fenómeno de que la gente joven está entrando al mercado de trabajo, hace que más personas piensen no sólo en los términos del trabajo, sino también que reflexione sobre el estilo y la calidad de vida. Esto significa que se presenta una pelea que los educadores deben dar, en relación con una educación para la ciudadanía y una educación para la comunidad, tanto como una educación para el trabajo.

El segundo ejemplo se refiere a los cambios organizacionales de la posmodernidad. Aquí, en el costado negativo, las nuevas pautas flexibles de organización para los docentes oportunidades para manejar menos recursos y también para asumir la mayor parte de la culpa por los pobres resultados. También puede decirse que los cambios organizacionales pos modernos están poniendo fin a las estructuras profesionales predecibles de los docentes. En el lado positivo, estos mismos cambios crean oportunidades para transformar la gramática estructural básica de la organización escolar, romper los estados balcánicos de las materias de la escuela secundaria, y crear estructuras de escuelas más flexibles, que sirvan mejor a los estudiantes y que los provean con una mejor atención que la que les brindan las estructuras escolares existentes, que son las que persisten desde los años 20.

## Conclusión

He argumentado que el problema individual de la formación docente es que, no importa cuán bien preparemos a los docentes, no lo haremos efectivamente, si no cambiamos también el sistema en el que ellos van a enseñar. Del mismo modo, cuando reorganicemos el desarrollo profesional, éste no será efectivo si no está involucrado en agendas de cambio en el interior de las escuelas y de los sistemas escolares. Por lo tanto, la tarea de la reforma educacional es integrar la reforma de la formación docente con esa agenda de cambio. Una agenda de cambio, más amplia, debería extenderse más allá de los cambios superficiales y cosméticos, y apunta a producir alteraciones en la "gramática" de la escuela. De esta manera, las escuelas podrían constituirse en lugares de trabajo dinámicos para los maestros, con disponibilidad de tiempos y recursos para desarrollar una tarea conjunta y condiciones para producir cambios colectivos.

Hargreaves Andy (1998), Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente en: Birgin, A.; Duschatzky, S.; Dussel, I.; Tiramonti, G. *La formación docente*, Buenos Aires, Troquel.

### III

En el capítulo 2 del libro de Estanislao Antelo, *Instrucciones para ser profesor*, este autor nos propone salvar del olvido y de la nostalgia a la pedagogía y nos recuerda que es posible enseñar. Quizás la pregunta ¿qué hacer? sea una de las más recurrentes de este oficio. También se la puede entender como una interrogación sobre el quehacer cotidiano de la pedagogía.

## CAPÍTULO 2

### Instrucciones para estudiar pedagogía

¿Hay que estudiar pedagogía para ser profesor? ¿Por qué? ¿Para qué sirve? Las respuestas a estas preguntas difieren considerablemente. Oscilan entre un rechazo más o menos manifiesto, variadas indiferencias y una revalorización del estudio sólo en términos de su aplicación a la práctica. Los rechazos al estudio de la pedagogía –mayoritarios según mi experiencia en la enseñanza- no tienen la misma forma. Se rechaza el estudio o bien porque es pura teoría...pura palabrería, pura literatura. Además, la teoría es compleja...es cosa de intelectuales y de universitarios, etc.; o bien porque la pedagogía no puede bajar a la práctica, es decir, aplicarse a lo concreto, la pedagogía no ayuda en nada a cambiar el mundo, está descontextualizada, lo que necesitamos son hechos y no palabras, no se trata de comprender el mundo sino de cambiarlo, etc. Por otro lado, las defensas de aquellos que estiman necesario estudiar pedagogía también difieren: hay que estudiar pedagogía porque el conocimiento –en especial aquel que se llama científico- te permite cambiar las cosas, porque la teoría te permite comprender qué pasa, etc. Las instrucciones que siguen examinarán en primer lugar los problemas que plantea el estudio de la pedagogía, aislando algunos términos que están en juego: el estudio, la relación entre teoría-práctica; la teoría y la experiencia; la teoría y la observación; la teoría, el cambio y la acción; el trabajo intelectual; lo simple y lo complejo. Luego pondré a disposición una serie de proposiciones acerca de los beneficios y utilidades de la pedagogía, así como proposiciones que apuntan a la multiplicación de su estudio sistemático. Un adelanto. Dos profesoras me respondieron hace unos pocos meses, en un examen, lo siguiente: ¿estudiar pedagogía, para qué? Para pensar de otro modo.

#### 1. Para enseñar, usted tiene que estudiar teorías de la educación

Se dice que las pedagogías o las teorías de la educación que se enseñan en los profesores y en la universidad son en realidad *pura teoría* y que lo que se precisa es bajar a la práctica. Esta manera "sube y baja" de entender los problemas plantea varias dificultades que vamos a examinar en este capítulo. En primer lugar, lo que se conoce como binarismo. Por un lado está la teoría y por el otro, la práctica. Se supone que tanto una como otra son identidades plenamente constituidas, es decir que se sabe claramente distinguir sus propiedades y se puede además ubicarlas en un espacio. Los binarismos empujan a tomar partido por uno u otro término. Es la famosa y cansadora teoría de los extremos a la que Pascal recomendaba tratar de la siguiente manera: "No se muestra la grandeza situándose en un extremo, sino tocando ambos a la vez". Así, teoría y práctica se consideran "esferas", figuras que parecieran estar hechas para escribir en el pizarrón para

luego unir las con algún signo de escuela primaria. Por ejemplo, un profesor de Educación Física que está enseñando a sus alumnos a hacer la "vertical". Se piensa que esto es práctica, pura práctica. Se mueve, va de un lado a otro, da indicaciones, ejecuta su plan de actividades, evalúa, corrige, ayuda. Se supone que en tanto todas éstas son "acciones", se trata de pura práctica. ¿La teoría? Supuestamente empieza en el escritorio o en la biblioteca. La teoría entendida como "reflexión" o "pensamiento", se dice, es otra cosa. También se supone que la práctica es algo que "ocurre" en un espacio distinto del de la teoría y de la reflexión.

*La teoría es una relación sin la cual no se puede enseñar: Usted debe familiarizarse y apropiarse de las teorías que habitan y conforman los saberes que usted enseña, además de las teorías pedagógicas que considere útiles para el oficio de enseñar.*

Como veremos, ni la teoría ni la práctica son identidades plenas, y además sus bordes, límites y significados están lejos de ser unívocos. Como también veremos, la acción y la reflexión mantienen una peculiar amistad. ¿Dónde empieza una cosa y dónde termina? Es difícil establecerlo claramente. De esta oposición, además, se deriva otra más común: aquella que divide el campo entre los teóricos y los prácticos. ¿Cómo salir de ahí? La manera corriente es plantear que entre ambos términos hay una relación dialéctica. Estimo -y no porque la relación no sea efectivamente dialéctica- que ésta es una manera de sacarse de encima un problema. Decir que la dialéctica consiste en ir de un término a otro es una simplificación falaz y cómoda. Lo que sabemos hasta aquí es que los dos términos mantienen una relación. Veamos entonces con detenimiento los términos de la relación.

“En primer lugar, hay un viejo proverbio francés que señala con una especie de descrédito a la pedagogía de forma general. Ésta aparece como una modalidad de especulación muy inferior. [...] Hay verdades sobre las que no se puede estar volviendo indefinidamente. La pedagogía no es más que la reflexión aplicada tan metódicamente como se pueda a los temas de la educación. ¿Cómo es posible que exista una forma cualquiera de actividad humana que pueda prescindir de la reflexión? Hoy no existe ninguna esfera de acción donde la ciencia, la teoría, es decir la reflexión, no vayan penetrando cada vez más la práctica y esclareciéndola. ¿Por qué iba a ser una excepción la actividad educativa? Indudablemente, se puede criticar el uso temerario que más de un pedagogo ha hecho de su razón; se puede decir que los sistemas educativos son con frecuencia bastante abstractos y bastante pobres con respecto a la realidad; se puede pensar que en las condiciones en que se encuentra la ciencia del hombre, la especulación pedagógica nunca podría ser demasiado prudente. Pero de que haya sido falseada, por la forma que ha habido de entenderlo, no se sigue que sea imposible. De que deba ser modesta y circunspecta, no resulta que no tenga razón de ser. Además, ¿hay algo que sea más vano que aconsejar a los hombres conducirse como si no estuviesen dotados de razón y reflexión? La reflexión se ha despertado; no puede dejar de aplicarse a estos problemas educativos que se plantean ante ella. El problema no está en saber si hay que servirse de ella, sino en saber si hay que servirse de ella al azar o con método; ahora bien, servirse de ella metódicamente es hacer pedagogía”.

Émile Durkheim (1904). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas, 1990.

## 2. Para enseñar, usted tiene que conocer el significado y la utilidad de las teorías.

¿Qué es la teoría? Como pusimos de relieve en nuestras primeras instrucciones, para nosotros no hay nada fuera de las relaciones. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que todos los objetos de este mundo -la teoría entre ellos- son relacionales. Como lo hace notar Antonio Godino Cabos, quizás haya sido Einstein quien enseñó esto con mayor claridad. Veamos el ejemplo de la "energía". "Para la física del siglo XVIII (e inicios del XIX) la energía es un dato primo. En otras palabras, la energía existe, es una fuerza evidente de la cual nadie duda. Se trata en esta formulación de una pueril ingenuidad, puesto que la -pretendida- formulación científica no hace más que recoger un ideologema, un casi místico presupuesto de la alquimia: la fuerza, el soplo, el alma o -por internarnos aún más en la terminología medieval-, el ánima, el flogisto [...]. Einstein ejecutaría el golpe mortal. La energía es una relación a partir de la fórmula:  $e = m \cdot c^2$ . Fórmula que leeremos: 'La energía es el resultado del producto de una masa por la velocidad de la luz al cuadrado' [...]. La energía no es un dato primo ni mucho menos. Tampoco se trata de un flogisto, puesto que ella consiste en una relación. Y no acaba ahí la cosa. Particularmente si pensamos que la masa es a su vez una relación (la relación existente entre el peso y el volumen de un cuerpo) y que ella es a su vez el compuesto de otra relación. ¿Cómo ignorar que el peso es la relación que establece un cuerpo en el contexto de la Ley de Gravedad? ¿Cómo ignorar -por otro lado- que el volumen es una relación en la que intervienen las tres dimensiones: largo, ancho, alto? Tampoco el otro término de la fórmula es ajeno al planteo. La velocidad... ¿No es acaso la velocidad una ecuación: distancia-tiempo? ¿No es a su vez la distancia la dimensión (también relaciona!) existente entre dos puntos en el espacio, siendo el tiempo la dimensión (igualmente relacional) existente entre dos puntos en el eje temporal?" (Godino Cabos, 1980).

*Si las teorías son conjuntos de relaciones, usted debe poder identificar con claridad cuáles son los conjuntos que usted presenta cuando ofrece una enseñanza. Recuerde que el que enseña no enseña temas, sino problemas.*

La teoría, las teorías habría que decir, son conjuntos de relaciones. Relaciones entre conceptos, categorías, experiencias, percepciones, proposiciones, axiomas, etc. Las teorías son conjuntos de problemas, conjuntos de palabras. *Palabras que adquieren siempre el color de los actos o de los sacrificios que suscitan* (Camus, 1995). Lo que esto quiere decir es que no podemos pensar la educación de un modo no relacional. Por ejemplo, no podemos pensar ni las teorías, ni las prácticas pedagógicas, sin pensar las relaciones entre el enseñar, el aprender y el saber; las relaciones entre el profesor, el saber y el alumno; las relaciones entre el saber, el poder y la subjetividad. Veamos ahora algunas relaciones.

"Yo pienso que cuando comienzas con una definición de la pedagogía como la producción de conocimiento, identidades, relaciones sociales y valores, que acontecen en una variedad de sitios culturales, una pregunta importante se nos presenta: ¿cuáles valores, de quién, cuáles identidades, cuáles conocimientos, cuáles relaciones sociales? En otras palabras, ¿quién habla, a quién y en qué condiciones? Si la pedagogía sirve

para señalar las condiciones específicas en que el conocimiento, el poder y las identidades entran en juego como parte de una concepción más amplia de la vida social, es imperativo no verla como una cuestión disciplinaria, una metodología o un proceso que simplemente ha de ser transmitido. Una vez que la pedagogía es reducida a un conjunto de verdades, metodologías o normas absolutas, los referentes éticos y políticos que le dan significados parecen existir fuera de la historia, la lucha y la intervención humana. Ésta es una prescripción para legitimar el conocimiento autoritario; es una pedagogía sin ninguna autocrítica con respecto a la política de su propia representación. La pedagogía debe ser estudiada siempre como un sitio de diálogo y conflicto. Debe ser tratada con respeto y no con reverencia. Lejos de ser una narrativa totalizante o un conjunto monolítico de prácticas hechas, la pedagogía es un complejo y cambiante conjunto de intervenciones teóricas y políticas en el interior de las relaciones entre el conocimiento y la autoridad, y la forma en que estas últimas se expresan y estudian dentro de los contextos específicos. En parte esto significa que a los asuntos concernientes a la enseñanza, el aprendizaje, el deseo y el poder, siempre se los debe estudiar como parte de un conjunto de narrativas directrices concernientes a qué clase de futuro uno quiere construir para las generaciones futuras, lo que significa crear un mundo sin injusticias, y demás".

*Henry Giroux. Pedagogías viajeras, 1997.*

### 3. Para enseñar, usted tiene que relacionar la teoría y la observación.

"Dejámelo que lo voy a ver." Éstas fueron las palabras de un profesor de Fútbol hace unos ocho años atrás, en ocasión de llevar a mi hijo a practicar ese deporte a un club. ¿Qué sería lo que el profesor iría a ver? La observación, el ver y el mirar, son términos frecuentes en el oficio de enseñar. Todavía hoy hay materias que incluyen la actividad de "observar" en su nombre. Son aquellas que gustan llamarse a sí mismas prácticas de ensayo, de observación, de enseñanza. *Las prácticas y las teóricas*: así dividen los estudiantes -y no pocos docentes- su formación. De otro lado está la palabra especulación, más vinculada a la teoría. **Especular**, sin embargo, incorpora referencias visuales. La expresión "ver para creer", o la más universitariamente moderna "mirada sobre la realidad social", nos advierten acerca de la compleja intersección entre lo que se observa y lo que supuestamente se teoriza. Veamos de manera más detenida el asunto. Un libro clásico de Alan Chalmers (Chalmers, 1991) incluye todo un capítulo específico sobre esta cuestión. La hipótesis que titula el capítulo es que **la observación depende de la teoría**. No hay -nos enseña Chalmers- observación que no esté organizada y precedida por una teoría. Las observaciones -que Chalmers llama experiencias perceptuales- no se hacen en el vacío.

*Lo que usted enseña o deja de enseñar, lo que observa, ve y siente, está siempre incluido en un lenguaje teórico. Usted debe cotejar sus experiencias perceptuales con esos lenguajes y debe además examinar cuáles son los vocabularios que usan los estudiantes para dar cuenta de sus propias experiencias.*

Aun cuando uno no lo reconozca, lo que se observa, se observa teóricamente. Un profesor que por ejemplo, como vimos, observa una clase de un/a practicante, puede ver que el o la practicante "no establecen vínculos afectivos" con los alumnos. Es obvio que quien dice esto, aun sin saberlo, comparte una teoría que establece que: a) cuando se enseña se deben establecer vínculos afectivos con los alumnos, y b) los vínculos son esenciales y no relacionales. El observador/a entiende que cuando los alumnos no participan, no hablan, no preguntan, eso demuestra la ausencia de vínculos. Chalmers nos dice otra cosa: "La experiencia visual que tiene un observador cuando ve un objeto depende en parte de su experiencia pasada, su conocimiento y sus expectativas. Las experiencias no están dadas de modo unívoco ni son invariantes". Uno de los ejemplos que da Chalmers pertenece a Michael Polanyi, y es el de radiología. Lo voy a resumir. Un estudiante de medicina que sigue un curso de diagnóstico de enfermedades pulmonares por rayos X, mira la radiografía y ve al principio "trazos indefinidos en una pantalla fluorescente colocada contra el pecho del paciente y él oye el comentario que hace el radiólogo a sus ayudantes, en un lenguaje técnico, sobre los rasgos significativos de las sombras". ¿Qué es lo que ve el estudiante? Manchas, sombras, trazos. ¿Cómo hará para ver, por ejemplo, ingurgitación hilar o acentuación de la trama broncovascular? Tendrá que estudiar y apropiarse del lenguaje técnico que acabamos de mencionar. El error más vulgar en pedagogía es creer que a fuerza de ver una y otra vez radiografías o clases, o alumnos, es decir, a fuerza de adquirir más y más experiencias perceptuales de este tipo, se ve mejor. ¿Dónde reside el error? En que se desconoce el lenguaje técnico que antecede a la observación, que clasifica, ordena y pone nombres. Volvamos a nuestro ejemplo del que observa una clase. Se supone que en tanto experto/a observador/a de clases, alguien tiene la clave para ver lo que ve. Sin embargo, basta una pregunta para que esta creencia se derrumbe: ¿Cómo se ve en una clase un vínculo afectivo? ¿La indiferencia, por ejemplo, no puede ser una manera de vincularse? El segundo error, más complejo de entender, es el creer que en realidad el problema radica en que los observadores ven lo mismo pero lo interpretan de manera diferente. No vemos lo mismo. Lo que vemos depende, como bien dice Chalmers, de nuestra educación cultural y nuestra educación cultural no es la misma. ¿Y cuál es la consecuencia devastadora de mantener la ilusión de que el conocimiento al fin de cuentas parte de la observación y de que entonces la práctica implica ver y ver una y otra vez más clases? La consecuencia es que negando que las teorías preceden a la observación, se realza una experiencia pura, que antecede a la teoría y que nos da acceso a la esencia de las cosas. Lo que se desconoce es que ese supuesto acceso a la esencia de lo que se observa es en realidad un conjunto -como dijimos- de relaciones. También tenemos expresiones de este desconocimiento: "¿qué me vas a decir vos a mí si yo hace veinte años que no veo a los practicantes? ¿Qué podés opinar vos, qué hacés teorías y que no observás? "La teoría -dice Chalmers- guía a la observación y a la experimentación", por lo que se puede deducir que una experiencia y una observación que prescindan deliberadamente de la teoría serán necesariamente precarias. "Dejámelo, que lo voy a ver", me decía el profesor, y yo me quedé pensando qué es lo que vería. ¿Qué había estudiado este profesor (o, lo que es lo mismo, de qué teorías -las teorías como lentes, como máquinas de ver- disponía para ver)? Creo que es Galeano quien señala en algún lugar, con belleza, la importancia de la teoría en la observación: "Ayúdame a mirar", dice, respecto de un niño, frente a la inmensidad del mar.



“La palabra “teoría” ha perdido su marca de origen. En un comienzo tenía significados y connotaciones tanto profanas como rituales. Aludía a una lucidez concentrada, a un acto de contemplación centrado pacientemente en su objeto. Pero se relacionaba también con el acto testimonial realizado de los representantes enviados en solemne embajada para oír los oráculos u observar los ritos realizados en los sagrados Juegos Áticos. Un “teórico” es aquel que es disciplinado en la observancia -un término cargado de la doble significación de percepción intelectual y sensorial y de conducta religiosa o ritual-. La fuerza original de la visión, de vista atenta implícita en la palabra, se halla presente en la frase de sir Thomas Browne: “Obtengo una verdadera teoría de la muerte cuando contemplo una calavera o cuando examino un esqueleto con las vulgares imaginaciones que éste arroja sobre nosotros”. Así, la teoría está habitada por la verdad cuando contempla constantemente su objeto y cuando, en el proceso observante de contemplación, mira, aferra, las a menudo confusas y contingentes (“vulgares”), es posible que erróneas, imágenes, asociaciones y sugerencias a las que da lugar el objeto.”

*Georges Steiner. Presencias reales, 1991.*

#### **4. Para enseñar, usted tiene que estudiar las relaciones entre la teoría, la experiencia y el lenguaje.**

Vimos la relación entre la teoría y la experiencia perceptual que supone toda observación. También veremos, en el capítulo 4, otra idea del concepto de experiencia. Veamos ahora por qué consideramos que la experiencia, cuando se la piensa como pura, es un obstáculo para la enseñanza y para el aprendizaje. Recuerdo un ejemplo en el que un profesor formado en técnicas grupales había experimentado durante años una nueva forma de disponer los bancos en el aula. Su teoría, bastante común por cierto, enfatizaba el hecho de que al sentarse en círculo -en lugar del tradicional “uno detrás del otro”- los estudiantes podían verse y de esa manera, el aprendizaje era necesariamente más vivencial y más auténtico. Lo que vino a mostrar la inconsistencia de esa teoría fue un alumno cuya máxima preocupación consistía en que sus compañeros no vieran el estado deplorable de sus únicas zapatillas. Nada alteraba más a este alumno que las clases en ronda, en las que todo se podía ver.”

*La relación entre la teoría y la experiencia es compleja. La experiencia no habla por sí misma. Es más, puede en ocasiones ser un obstáculo. Usted debe examinar qué la ha hecho posible y cuáles son los significados que la justifican. Recuerde que para poder enseñar usted debe resignificar las experiencias que acontecen en su clase.*

Quizás ha sido el pedagogo Peter McLaren quien mejor ha mostrado los límites de la adoración acrítica de la experiencia. Dice McLaren: “La experiencia no habla por sí misma. No hay un fondo pristino, no mediado, de experiencia, a partir de la cual hablar. No estoy de acuerdo con que la experiencia proporcione alguna especie de acceso transparente a la realidad. Jamás debería exaltarse acríticamente la experiencia. Ninguna experiencia está simplemente dada” (McLaren, 1994). El ejemplo que McLaren nos ofrece es de dos nombres conocidos para los que estudiamos pedagogía, S. Bowles y

H. Gintis: "Tómense tres grupos de personas iniciadas en las ciencias sociales y suminístresele a cada una 'diferenciación estructural', 'rol' y 'variable'. Dénsese al segundo grupo los términos 'productividad marginal', 'función de utilidad' y 'oferta y demanda', y al tercero, 'libido', 'proyección', 'superyó', 'trauma' y 'catarsis'. Arrójeselos en Chicago y pídaleles que expliquen la pobreza y el crimen. Sus 'ideas', ¿no se verán afectadas por sus 'herramientas'? Bowles y Gintis piensan que sí. Y yo estoy de acuerdo con ellos" (McLaren, 1994). Dos cosas nos interesa señalar:

En primer lugar, que la experiencia no hable por sí misma significa que habla en el interior de un lenguaje. A ese lenguaje es al que llamamos teoría. En segundo lugar, es en esos lenguajes donde encontramos un vocabulario y las palabras de ese vocabulario (de esos léxicos) que son para nosotros herramientas. La teoría entendida como herramientas-instrumentos nos permite entender cómo esos distintos grupos que disponen de distintas herramientas van a poder llevar adelante "distintos arreglos" a la hora de enfrentarse con la pobreza y el crimen en Chicago. La pedagogía entendida como teoría tiene una tarea urgente para hacer: ¿Cómo cada profesor ha llegado a construir esos vocabularios y apropiarse de ellos? ¿Hay otros posibles? Un profesor que rechaza la teoría carece de instrumentos y de herramientas para operar. Es un profesor desarmado.

"[ ... ] Una teoría es exactamente como una caja de herramientas [...]. Es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo. Si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo, que deja de ser teórico, es que no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer. Es curioso que sea un autor que pasa por un puro intelectual, Proust, quien lo haya dicho tan claramente: "tratad a mi libro como un par de lentes dirigidos al exterior, y bien, si no os sirven tomad otros, encontrad vosotros mismos vuestro aparato que es necesariamente un aparato de combate". La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica."

*Gilles Deleuze. Los intelectuales y el poder, 1972-1980.*

## **5. Para enseñar, usted tiene que intentar problematizar el carácter práctico del trabajo teórico. Teorizar es hacer algo.**

Vimos la hipótesis "sube y baja". Es notorio cómo se repiten una y otra vez las siguientes expresiones: "la teoría debe bajar a la práctica", "debe aplicarse a la práctica", "debe hablar de lo cotidiano". El filósofo Michel Foucault decía que "una teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica: es una práctica" (Foucault, 1972-1980). ¿Qué quiere decir que la teoría es una práctica? ¿Qué es una práctica? Nosotros llamamos práctica a todo conjunto significativo. Es una práctica caminar entre los pupitres de una escuela dictando y es una práctica leer en el escritorio la bibliografía que el profesor nos ha dado. Es una práctica tomar un examen y es una práctica consultar investigaciones sobre evaluación. Es una práctica pensar los problemas y es una práctica resolverlos. Una práctica, entonces, implica conexiones y relaciones. Nosotros rechazamos la división entre, por un lado, una supuesta "acción", y por el otro, una supuesta "reflexión". Para nosotros reflexionar es actuar. Para nosotros hablar es "hacer algo".

*Cuando usted enseña, no debe olvidar que previamente ha estudiado lo que enseña. Lo que usted hace, entonces, es combinar sus estudios y reflexiones en el acto mismo de enseñar lo que enseña. La práctica de estudiar, el "hacer" del estudiar y del pensar, funciona a la manera de una usina que al mismo tiempo que le provee los materiales, los problematiza, los pone en duda, los prepara y los transforma. Teorizar es hacer algo, y ese hacer algo es decisivo para su oficio.*

El inconveniente de las posturas que gustan dividir la existencia y los sujetos entre los que "tienen práctica" y los que simplemente "reflexionan" es doble: en primer lugar, radica en suponer, como vimos, que nuestro oficio se divide en regiones, en esferas, en oposiciones claramente delimitadas y habitadas por personajes determinados. En segundo lugar, consiste en suponer que -dadas estas oposiciones- no hay ningún tipo de conexión entre ellas. Los profesores que rechazan la práctica de estudiar e investigar, cuando argumentan que se debe a que no hay conexión entre ese acto y la práctica de enseñar, lo que en realidad están diciendo es que no hay correspondencia, que no hay semejanza. Lo que están diciendo es que, como el lenguaje que usan no se acomoda a lo que ellos llaman "realidad", no les sirve. Y hasta puede que tengan razón. Pero el hecho de que no les sirva no lo hace incorrecto. Veamos un ejemplo. Como habrá de comprobar a poco de comenzada su formación, hay teorías que suponen que existen, por un lado, aprendizajes significativos, y por el otro, aprendizajes memorísticos. Estas teorías, de hegemonía decreciente (quiero decir que el concepto de competencia está de alguna manera pasándolas al olvido) suponen que se puede establecer a priori el carácter significativo de los aprendizajes. Tienen además, como característica, la sencillez. Nada más simple que decir que aprender de memoria no es significativo, no es sustancial. "Ahora, como creemos y como trataré de argumentar en el capítulo 4, el aprendizaje significativo no es algo que se pueda establecer a priori. Suponga que ofrecemos a modo de ilustración de nuestro argumento el siguiente enunciado: "Esto es lo que Lacan llama un acto: un movimiento que, por así decirlo, define sus propias condiciones, produce retroactivamente los fundamentos que lo justifican" (Zizek, 1998). Muchos profesores, incluso universitarios, nos dicen que eso "no se corresponde con la práctica". La idea de "no correspondencia" es en realidad más compleja. Es la idea que encubre el postulado de que todo aquello que es complejo, no se conecta con la práctica. Como bien decía Barthes hace años: "El verdadero rostro de estas estacionales profesiones de incultura es ese viejo mito oscurantista según el cual la idea resulta nociva si no la controlan el 'sentido común' y el 'sentimiento': el Saber es el Mal, ambos brotaron en el mismo árbol" (Barthes, 1988). Esta idea gusta además de dividir el mundo entre cosas frías (que son las teorías y las abstracciones) y cosas cálidas (que son las vivenciadas). Que no entendamos -insisto- no significa que lo que no entendemos sea incorrecto. Toda página -decía Borges- es compleja, en tanto postula el Universo, cuyo atributo más notorio es la complejidad.

"La práctica se concebía tanto como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, tanto al contrario como debiendo inspirar a la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura. De todos modos, se concebían sus relaciones bajo la forma de un proceso de totalización, en un sentido o en el otro. Es posible que, para nosotros, la cuestión se plantee de otro modo. Las relaciones teoría-práctica son

mucho más parciales y fragmentarias. Por una parte, una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano. La relación de aplicación no es nunca de semejanza. Por otra parte, desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso. La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico a otro, y la teoría, un empalme de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica.”

- ¿Puede usted diferenciar con claridad la teoría y la práctica? Si acepta que se trata de una relación, ¿conoce sus términos? Una vez que usted ha podido establecer las características de cada uno de los términos, está en condiciones de pensar su relación. ¿Cómo pensar la teoría y la práctica de una manera no relacional?
- Intente definir la pedagogía como un conjunto de relaciones problemáticas. ¿Qué relación entre lo que enseña, sus alumnos y usted puede observarse en sus clases? ¿Puede identificar las teorías que usa y los problemas y relaciones que plantea su uso? ¿Puede identificar los problemas que su enseñanza le plantea antes y después de haber estudiado alguna teoría?
- Clasifique las impresiones que le han dado sus observaciones de clases. ¿Puede usted establecer la relación entre lo que observa y/o ha observado y lo que ha estudiado? ¿Por qué cree que otros observan otra cosa que lo que usted observa?
- Apele a su experiencia como estudiante. La tiene, y mucha. Intente reunir el vocabulario que ha utilizado y compárelo con el que ahora se le presenta como estudiante. ¿Qué tipos de herramientas está utilizando? ¿Cree que son útiles para resolver los problemas que se presentan?
- Si acepta que pensar es hacer algo, ¿puede establecer qué es lo que está haciendo? ¿Se corresponde lo que usted piensa con lo que sucede cuando aprende y cuando enseña? ¿Cómo se conecta lo que estudia con lo que sucede?

*Gilles Deleuze. Los intelectuales y el poder, 1972-1980.*

Veamos estas primeras cinco instrucciones para estudiar pedagogía. Se trata de que para enseñar, usted tiene que analizar la utilidad de estudiar teorías y tiene además que conocer las relaciones entre las teorías, la práctica, la observación, la experiencia y el lenguaje. Veamos ahora algunas posibles ayudas:

## **6. Para enseñar, usted tiene que analizar la relación entre las teorías, la acción, el cambio y la utilidad.**

Recordemos que en nuestras instrucciones para enseñar, intentamos responder a la pregunta: ¿Cómo se deja de pensar lo que se piensa? La pregunta es bastante similar a la que queremos hacer aquí: ¿Cómo se cambian las cosas? ¿Qué pueden hacer las teorías para cambiar el mundo? El primer obstáculo a despejar es el de homologar teoría con conocimiento, conocimiento entendido, claro está, como conocimiento verdadero. Como hemos tratado de establecer, si las teorías son conjuntos significativos, no

estamos sin embargo en condiciones de afirmar que las teorías necesarias para enseñar sean un conjunto de conocimientos verdaderos o científicos. La verdad para nosotros no es un concepto cognitivo (Rorty, 1997). No vamos a desarrollar aquí la complejidad de la idea de verdad, pero sí señalaremos que aquello que hace andar los cuerpos tiene variadas formas. Formas, repetimos, culturales. Veamos un ejemplo. Norbert Elías subraya la inutilidad de descalificar prácticas en nombre de la científicidad: "La gente sabía que existían santos y ángeles que podían ayudarlas, así como malos espíritus y diablos que podían tentarlos para que hiciesen cosas prohibidas por las que más tarde serían castigados en el infierno. Si utilizase el término religión, la gente lo asociaría inmediatamente con el tipo de creencia emocional y superficial que en la actualidad se revive como máximo los domingos y que juega un papel en la vida cotidiana. Me estoy refiriendo a seres humanos para los cuales el conocimiento del mundo espiritual invisible, representado por símbolos visibles, era mucho más importante en tanto medio de orientación que el conocimiento accesible a los sentidos. [...] ¿Qué derecho tengo yo a despreciarlos? ¿No sería un mal científico si considerase en mi exploración del conocimiento humano que sólo mi mirada constituye el verdadero conocimiento y despreciase así otras de sus formas? Me parece una grave equivocación confinar la teoría del conocimiento a la consideración de lo que en la actualidad llamamos conocimiento científico dejando de lado otras formas de conocimiento" (Elías, 1994). Lo que Elías nos enseña es que la gente hacía lo que hacía -en este caso, por ejemplo, suponer que un incendio forestal era causado por la ira de Dios- a partir de sus propias teorías. Si aceptamos entonces que teoría no equivale a conocimiento científico, estamos en condiciones de aceptar también que el cambio no comienza con este tipo de conocimiento. Pero el cambio tampoco comienza con la acción. Peter McLaren dice que aquellos educadores críticos que creen que la educación crítica debe comenzar con la acción son ingenuos. La hipótesis de que hay que abandonar toda la retórica de las teorías, abandonar toda esa palabrería inútil, abandonar por lo tanto la complejidad y el pensamiento, abandonar a los intelectuales, no ha evitado ni disminuido el sufrimiento humano. Por el contrario, podríamos postular que la imposibilidad de cambiar las cosas radica en la insuficiencia de nuestros vocabularios.

*Recuerde que usted ha decidido enseñar. Dijimos que el que enseña promete y que su promesa está ligada al valor que usted le asigna a lo que enseña. Usted cree que lo que enseña puede cambiar las cosas y que es necesario que sea aprendido. Usted debe analizar las conexiones que se establecen entre lo que enseña y las transformaciones que eso puede ocasionar. Estudiar le permite disponer de variadas alternativas a la hora de plantear y resolver problemas. Indique con precisión cómo y por qué cree usted que lo que enseña puede cambiar las cosas. Del mismo modo, analice los casos en los que los estudiantes no le encuentran valor a lo que usted enseña.*

Nosotros rechazamos la idea ingenua de conscientización, que, como hemos visto, se materializa en la expresión: "ellos no saben lo que hacen". Pasar de un estado a otro no es un problema de falsa comprensión o falsa conciencia, o conciencia distorsionada. Para nosotros el cambio comienza cuando se deja de usar un léxico y se comienza a usar otro; cuando mucha gente se apropia de ese nuevo léxico, ya que los léxicos, como las ideas, no se matan, pero tienen fecha de vencimiento. Una teoría tendrá la capacidad

de cambiar las cosas en tanto capture más audiencias. Sin embargo, no podemos anticiparnos: no sabemos ciertamente cuál de estos léxicos será el que se imponga hasta el momento mismo en que nos encontremos usando las palabras centrales de su vocabulario. Retomemos como ejemplo un incendio forestal. La teoría que nos dice que el incendio es provocado por la ira de Dios no nos resulta tan útil como aquella otra que nos dice que se trata de la irresponsabilidad de los funcionarios encargados de invertir recursos diversos y dinero para la prevención de catástrofes en zonas de alto riesgo. Lo mismo puede observarse con la indisciplina. Tenemos teorías que indican que los chicos "la traen de la casa", otras que nos dicen que "se debe al capitalismo internacional", otras según las cuales se debe a que "miran mucha televisión". La pregunta no es: ¿Cuál es más verdadera?, sino: ¿Cuál de estos vocabularios hará que en la escuela los actos de indisciplina sean menores? El cambio, la elección de una teoría por otra, no procede por un reconocimiento racional progresivo que nos indica que la teoría que hemos escogido se ajusta mejor, representa mejor, se corresponde mejor con la realidad. Por el contrario, entendemos el cambio como la sustitución de determinadas creencias por otras. Como bien señala Rorty, "La frase: 'es una persona nueva, no la reconocerías', significa típicamente, 'ya no veo el sentido o la pertinencia o el interés de los argumentos que proponía desde la acera de enfrente'" (Rorty, 1997). Lo que resta examinar son aquellas teorías que insisten en que, justamente, no se trata de comprender el mundo ni de conocerlo, sino de transformarlo y de cambiarnos a nosotros mismos.

"[...] Hay en el alma otra especie de concupiscencia vana y curiosa, disfrazada con el nombre de conocimiento y ciencia, que se vale y se sirve de los mismos sentidos corporales, no para que ellos perciban sus respectivos deleites, sino para que por medio de ellos consiga satisfacer su curiosidad, y la pasión de saber siempre más y más. Como esta concupiscencia del alma pertenece al apetito de conocer y saber, y los ojos son los principales en el conocimiento de las cosas sensibles, por eso en la Sagrada Escritura se llama concupiscencia de los ojos."

*San Agustín. Confesiones.*

## **7. Para enseñar, usted tiene que utilizar la teoría como descripción.**

El filósofo Richard Rorty, a quien hemos dado lugar en nuestras instrucciones, plantea decididamente que las teorías no tienen ninguna importancia, a menos que las entendamos como redescripciones. Dijimos que el mundo no habla. ¿Qué significa esto, en rigor? En primer lugar, que somos nosotros, los hombres, los que hablamos. Lo que sabemos del mundo, o de eso que llamamos realidad, lo sabemos con el auxilio de las actividades descriptivas de los seres humanos. Tomemos un ejemplo. Imaginemos una pelea entre adolescentes en la escuela. Estamos ahí, parados, sin saber qué hacer o prestos a intervenir. Eso ocurre en la realidad. Eso es un hecho. Pero, ¿qué sabemos de eso que ocurre? Lo que sabemos está hecho de las proposiciones que Rorty llama "descripciones". El único acceso que tenemos a eso que ocurre en la realidad es a través de las descripciones. Algunos intervendrán, otros quedarán como espectadores. Algunos dirán que la juventud es violenta, otros, que uno de los peleadores

tiene los padres separados. Algunos opinarán que hay que expulsarlos y otros, que tienen que ir a hablar con la psicopedagoga.

*Hemos visto que las descripciones son herramientas poderosas para enseñar. Usted debe disponer de la mayor variedad posible de descripciones y examinar las de los estudiantes. Intente poner en la escena de su clase las disputas entre las descripciones y tome partido.*

Éstas son descripciones. Y es importante decir que entre estas descripciones hay disputas. Nosotros entendemos -en tanto no aceptamos la violencia en la escuela- que lo que importa es cuál de estas descripciones es más eficaz para evitar, interrumpir, prevenir o anular la pelea, y no cuál es más verdadera. Pero, como se dará cuenta rápidamente, nuestras proposiciones no tendrán el mismo efecto en una escuela que en medio de una hinchada de fútbol. Sabemos, porque hemos estudiado historia (es decir, nos hemos apropiado de ese conjunto de descripciones) que hace muy poco tiempo las faltas de conducta eran castigadas severamente: encierro, castigos corporales, humillación, etc. Si hoy estos castigos se consideran "arcaicos", "salvajes", es porque hemos conseguido de alguna manera que mucha gente lo crea así y esté más a gusto con estas descripciones que con las pasadas. Así, por ejemplo, cuando nuestros colegas proponen dejar de hablar (teorizar) y actuar, nosotros les contestamos, no por cierto que están equivocados, sino que esa forma de entender los problemas es inútil e ineficaz. Les contestamos que su lenguaje es obsoleto. Y que nosotros seguimos creyendo en el poder de la palabra, y que cuando faltan palabras, lo que obtenemos es más violencia. Pero esas palabras que nosotros queremos, y creemos que es preciso no abandonar, no son las palabras exactas que explican el mundo: lo que creemos es que hemos encontrado "una herramienta que para ciertos propósitos resulta funcionar mejor que cualquier otra herramienta precedente" (Rorty, 1991). La consecuencia que podemos extraer de esto es que la educación no necesita de "fundamentos para la acción", sino de mejores descripciones. ¿Por qué? Porque los fundamentos parecen ser creaciones no humanas. Por ejemplo, decir que los adolescentes no deben pelear porque la paz y la convivencia son fundamentos esenciales. Las descripciones (claro que para nosotros los fundamentos no son esenciales ni trascendentes, sino simples descripciones históricas) son creaciones humanas y nada podemos hacer fuera de estas creaciones. "Toda concepción teórica pasa a ser considerada un léxico más, una descripción más, otra forma de hablar" (Rorty, 1991).

"Los pragmatistas -tanto clásicos como "neo"- no creen que haya una manera en que las cosas realmente son. Por ello, quieren reemplazar la distinción apariencia-realidad por una distinción entre las descripciones menos útiles y más útiles del mundo y de nosotros mismos. Cuando se plantea la pregunta "¿útiles para qué?", no tienen nada que responder excepto "útiles para crear un futuro mejor". Cuando se les pregunta "¿mejor según qué criterio?", no tienen una respuesta detallada, tal como los primeros mamíferos no pudieron especificar en qué aspectos eran mejores que los moribundos dinosaurios. Los pragmatistas sólo pueden decir algo vago como esto: "Mejor en el sentido de contener más de lo que nosotros consideramos bueno y menos de lo que consideramos malo". Cuando se les pregunta exactamente, ¿qué consideran bueno?, los pragmatistas sólo pueden decir, con Whitman, "la variedad y la libertad". O con Dewey,

"el crecimiento (growth)". El crecimiento -dijo Dewey- es en sí mismo el único fin moral. Los pragmatistas están limitados a ofrecer respuestas tan imprecisas e inútiles porque no esperan que el futuro se ajuste a un plan, que el futuro satisfaga una teleología inmanente, sino más bien que asombre y estimule."

*Richard Rorty. ¿Esperanza o conocimiento?, 1997.*

## 8. Para enseñar, usted tiene que estudiar.

Porque las teorías se estudian. Así parece. Quizá nos convenga examinar un pasaje: aquel que va del estudio a la curiosidad. Como vimos, San Agustín llamaba a la curiosidad la peor de las concupiscencias. Intemperancia: así la llamaba Santo Tomás que, por su parte, dividía el mundo en estudiosos e intemperantes. La curiosidad es un viejo vicio. La curiosidad fue, ha sido y seguirá siendo un vicio. Ocurre que su condena se ha hecho laica. Ya no queman a nadie en la hoguera por curioso, pero vemos deambular bellas almas académicas pidiendo su cabeza. Se organizan comisiones, congresos y cursos de formación alrededor de la presencia inquietante de la curiosidad. Un nuevo tipo de especialista entra en escena: aquel que sabe qué hacer con las curiosidades, cómo ordenarlas y adjudicarle a cada cual su porción. Porque el curioso es alguien que se dispone a poner en la mesa sus pasiones. El Torquemada contemporáneo es aquel que tiene la exacta medida tolerable de curiosidad.

*La práctica de enseñar requiere multiplicar la curiosidad. Estudiar, indagar, buscar, seguir pistas, coleccionar. Promueva y celebre la curiosidad. Usted debe estudiar para enseñar. Intente además hacerlo durante la clase. Abra sus materiales y muestre su trabajo en funcionamiento.*

Vanamente se pretende domesticarla, encauzarla, calmarla, apaciguarla, estudiarla. Se pronuncia en voz alta una crisis de los valores. Se le pide a todo el mundo que se acueste temprano. Se les pide a los padres que desenchufen Internet y restrinjan los horarios y contenidos del consumo televisivo, se solicita elaborar Leyes Secas, advertir que el camino de la droga es la muerte, condenar el aborto, volver a las bases y tradiciones, rescatar la familia de las garras de Cronos.

El estudioso, según nosotros lo entendemos, es alguien que no está dispuesto a abandonar la tarea sobre las herencias y las memorias. Estimo que es necesario multiplicarla y facilitar su viciosa circulación, ubicua e insistente. Michel Foucault lo decía de la siguiente manera: "No creo en el refrán de la decadencia, la ausencia de escritores. La esterilidad del pensamiento... al contrario, hay una plétora. Y no sufrimos del vacío, sino de la escasez de medios para pensar todo lo que está pasando. Hay una abundancia de cosas por saber... hay una inmensa curiosidad, una necesidad o un deseo de saber. Siempre hay quejas acerca de que los medios le llenan la cabeza a la gente, pero encuentro que en esta idea se desliza un sentimiento misantrópico. Creo, por el contrario, que la gente reacciona, y más quieren investigar cuando más se quiere convenarlos. La mente no es una cosa blanda, sino una sustancia reactiva... La curiosidad es un vicio, siempre fue un vicio estigmatizado por el cristianismo, por la filosofía, por



una cierta concepción de ciencia. Curiosidad igual a futilidad. Sin embargo, me gusta la palabra, me evoca preocupación, recuerda el cuidado que se tiene por lo que existe y por lo que podría existir... sueño con una nueva era de la curiosidad ... sufrimos por la estrechez de los canales, por su insuficiencia. No tiene sentido adoptar actitudes proteccionistas para prevenir la mala información y separarla de la buena. Más bien deberíamos multiplicar los canales y las posibilidades de las idas y venidas" (Michel Foucault, citado en Abraham, 1992). Vamos a la curiosidad operando con la pedagogía.

"Una inquietud rodea al estudiante. Cuando ha conseguido vencer la pasividad de su melancolía, el estudiante parece muy agitado. Su mesa se va llenando de libros abiertos. El estudiante se levanta y vuelve a sentarse, mueve compulsivamente las piernas, pasa de un libro a otro, escribe y vuelve a leer, a veces habla en voz alta, farfulla palabras sin sentido. Su respiración se hace más intensa, su ritmo cardíaco se acelera, sus perfiles se agudizan y se hacen casi transparentes de tan afilados, casi se diría que la lámpara da ahora más luz. ¿A qué se debe esa agitación súbita, esa actividad frenética? El estudiante está quemando las palabras sabias de los-que-saben y está prendiendo fuego a los libros. La Casa del Estudio está incendiándose. Las palabras quemadas ya suben al cielo, entre los libros ya empiezan a abrirse márgenes, blancos, espacios vacíos. Todavía no amanece, pero un color dorado hace más gris el gris del horizonte. Entre los pasadizos del laberinto se oyen risas. En medio del fuego, rodeado de humo, el estudiante ha empezado a estudiar."

*Jorge Larrosa. Imágenes del estudiar, 1996.*

## 9. Para enseñar, usted tiene que estudiar pedagogía.

Ya que invitamos a estudiar pedagogía, es importante para nosotros señalar que la curiosidad del estudioso en este campo supone postular la insuficiencia de entender a la educación sólo en términos de enseñanza y aprendizaje. Educar es mucho más que formar competencias y competentes, transmitir contenidos socialmente relevantes, facilitar aprendizajes significativos. El horizonte pedagógico posestructuralista ha permitido desdibujar y volver a trazar los límites de la escolarización del pensamiento educativo, y relativizar su exclusiva confianza en la formación de habilidades cognitivas. El desplazamiento consecuente ha situado a la pedagogía -cierto que no por vez primera- frente al desafío de pensar la formación de las identidades colectivas, la fabricación de sujetos, en suma, la política. Veamos entonces un concepto ampliado de pedagogía. La pedagogía, tal como la entienden los pedagogos críticos o radicales, habla de las relaciones entre el conocimiento, el deseo, el poder, la autoridad y la identidad. Estas relaciones no sólo suceden en la escuela sino en una variedad de sitios culturales. Esta posición teórica despierta diversas críticas. Una de ellas, quizá la más conocida, es la que ha desarrollado Jennifer Gore en un libro traducido al castellano con el nombre de *Controversias en pedagogía*. ¿En qué consiste la crítica de Gore? "La denominación de discurso de la pedagogía crítica que los mismos Giroux y McLaren emplean es incorrecta. La suya no es pedagogía crítica, sino teoría de la educación crítica, orientada a capacitar a los maestros como intelectuales (véase Aronowitz y Giroux, 1985; Giroux,

1988b) para que elaboren su propia pedagogía crítica. Sin duda, la pedagogía abarca más aspectos que los de la instrucción y la práctica en el aula, pero quiero llamar la atención sobre la penumbra en la que quedan en muchas ocasiones los aspectos instructivos, precisamente porque a menudo parece que se diluyen en las grandes teorías de la pedagogía crítica" (Gore, 1996).

*La pedagogía es un vocabulario del que usted debe disponer para enseñar. Al mismo tiempo, como vimos, usted debe estudiar aquello que va a pasar. Hay una relación entre el estudiar pedagogía y lo que usted pasa. Imagínese a la pedagogía como un horizonte que guía su oficio. Intente analizar el terreno en el que se arman sus preguntas y las de los estudiantes, antes de responderlas.*

El argumento de Gore es bastante común y está montado sobre lo que antes describíamos como la distinción entre la práctica y la teoría. La misma utilización del término "penumbra" nos envía a la vieja distinción entre apariencia y realidad. Gore dice que los teóricos hacen eso: teoría de la educación, y abandonan los aspectos instructivos, es decir, lo que ella considera la práctica específica de un profesor, o sea que los dejan sin luz. Lo valioso de Gore es que interpela este mismo libro: ¿Son estas instrucciones que aquí ponemos a disposición instrucciones "prácticas" o "teóricas"? Contestar esta pregunta supone compartir el terreno en que se realiza. Es similar a una pregunta que escuché hace poco, dirigida a un filósofo: ¿Está de acuerdo con que el aborto es un asesinato y que se debe castigar a los que lo practican...? Como se ve, ésta no es una pregunta, sino una afirmación. En nuestra perspectiva, la distinción que hace Gore es irrelevante. Para nosotros enseñar es, como vimos, poner a disposición, y para enseñar es preciso previamente apropiarse de aquello que se ha de dar. Llamamos a esto estudiar pedagogía, y la entendemos como un conjunto de problemas que han sido denominados históricamente como pedagogía y/o educación. Para nosotros no hay problemas "áulicos", "instructivos", y otros que no lo son. ¿Dónde, por ejemplo, empieza el aula? ¿Son tan sólidas las paredes de la escuela? Hay problemas, hay que solucionarlos, y aquí estamos.

"Es que la pedagogía nos tiene tan mal acostumbrados, ofreciendo tantos circuitos cerrados. Las autopistas de las teorías cognitivas, el organizacionismo empresarial y las didácticas especiales no retacean comodidades, paradas obligadas y servicios múltiples. [ ... ] Sin embargo, definir a la pedagogía por los que hoy ocupan tronos en su interior tiene sus límites. El primero de ellos es el de definir algo por sí mismo, por sus propiedades intrínsecas. Límite que nos obliga a sentirnos parias y en los márgenes, siempre en contra de, críticos de, fuera de. El segundo límite es que pensarla de este modo la constituye en un objeto pre-masticado, listo para servir, sin aristas, ni misterios, ni asperezas. Preferimos definirla de otro modo, no por sus propiedades actuales, por sus terrenos bien ganados, por sus réditos a corto plazo, sino por las relaciones que establece con otros elementos del campo. Como la maestra que sienta al alumno escurridizo a lado del ordenadito, o al charlatán al lado del tímido, o al revoltoso en la primera fila en su mismísimo escritorio, para ver si produce algún efecto, apostamos a ofrecerle nuevas yuntas. Porque si la pedagogía es lo que es, es fruto de sus relaciones con el higienismo, la psicología evolutiva, el disciplinamiento de las conductas, la ortopedia, y

cuántos otros saberes con olor de abuelas pero con más vidas que los gatos. ¿Qué sucede si la filosofía, la lingüística, la tecnología, el análisis del discurso, la teoría de la estética, la teoría política o el rock se convierten en partenaires de la pedagogía, se sientan por un tiempo en su mesita?

*Silvia Serra. Cuadernos de Pedagogía. Rosario, 1998.*

### 10. Para enseñar, usted tiene que ejercer la función intelectual.

¿Los profesores son intelectuales? Henry Giroux ha dicho -y su libro ha tenido amplia circulación- que los profesores son intelectuales. La palabra causa rechazo. Examinemos, sin embargo, cómo entendemos nosotros lo intelectual.

a) Hacer lazo. Enlazar. Juntar. Para nosotros enlazar es lo que algunos teóricos llaman articular. Pero articular se articula lo que por sí mismo está disperso. Un profesor entendido como intelectual es quien practica la articulación. ¿Cómo lo hace? Construyendo un sentido común, atando lo que está suelto, formando identidades colectivas (por ejemplo, un "nosotros" y un "ellos"), reuniendo lo que está disperso. Desde esta perspectiva, como solía argumentar Gramsci, todos los hombres son intelectuales. Como ha señalado Ernesto Laclau: "El intelectual no es para Gramsci un grupo intelectual segregado, sino aquel que establece la unidad orgánica entre un grupo de actividades que, libradas a sí mismas, permanecerían fragmentadas y dispersas. Un organizador sindical, en tal sentido, sería un intelectual. [...] No se trata de la función del intelectual, sino de la función intelectual. No se concentra en una casta, no puede ser el coto exclusivo de una élite: ella surge en todos los puntos del tejido social. Y ésta consiste en la práctica de la articulación" (Laclau, 1993).

Recuerdo aún, cierto que con imprecisión, lejanos debates escolares entre fervorosos unitarios y fervorosos federales. El profesor que enseña en tanto lo que pasa es un léxico, reúne a la gente (conviene recordar que el rechazo a lo que se enseña es también una forma de articulación). Pero hay una característica -yo diría sorprendente- de la práctica de la articulación: las identidades que se articulan, en el acto mismo de reunirse, se transforman. Podríamos decir que después de enlazar diversas formas culturales, uno no es el mismo. Recordemos a las profesoras que citamos al principio. ¿Estudiar para qué? Para pensar y para ser de otro modo.

*El que enseña, cuando enseña, ejerce la función intelectual: ata, reúne, junta lo disperso. Procure examinar en qué momento de su enseñanza usted produce este tipo de efectos. Pero también examine los momentos en que se disuelven y tambalean las convicciones sedimentadas, las propias y las de los estudiantes. ¿Qué tipo de trabajo intelectual lleva usted a cabo sobre su disciplina?*

b) Pero hemos visto que el profesor también es un inventor: inventor del lenguaje. Esta característica de la función intelectual también hace referencia a este primer momento vinculante de la operación. Construcción de gramáticas, redescrpciones, interviene activamente en la lucha por los significados. Nombra, pone nombres. Sabemos que un nombre cambia las cosas. Sabemos que la lucha que llevamos a cabo como educadores es una lucha de palabras.

El profesor pone a disposición, frente al desorden que supone todo desconocimiento, un orden. Es el lenguaje, aquello que hace lazo. La función intelectual consiste en reunir, en enlazar, en proponer gramáticas y juegos de lenguaje. La invención de símbolos, los rituales escolares, la presencia de palabras "cargadas libidinalmente", tales como patria, nación, justicia. Artefactos que hacen lazo. La función intelectual se ocupa de enlazar -vía identificación- las pasiones y las razones.

c) Hay un otro sesgo en la tarea del profesor entendida como función intelectual. Se trata del estatuto mismo del pensamiento como acontecimiento. Como bien dice Milner, un pensamiento es aquello que se impone a quien no lo pensó (Milner, 1996). Imponer es un verbo. Más que reunir, la intervención intelectual tendería en ciertos aspectos a desunir. Hemos visto además que una enseñanza es enseñanza en tanto sacude la modorra de las percepciones domesticadas. De allí que los teóricos, cuando se refieren a las teorías, usen las siguientes metáforas: desconstruir, disolver, hacer extraño lo habitual, pensar de otro modo, pensar en contra de las convenciones, problematizar lo obvio, introducir una diferencia en una cadena de repetición, hacer tajos, desnaturalizar, reactivar, des-sedimentar. Es que la misma idea de metáfora pareciera tener ese estatuto de imposición.

Dice Abraham que un intelectual: "Es alguien que tiene una formación filosófica dispuesta y ejercida en una problematización política. Problematizar es construir un obstáculo en lo que por hábito se considera cierto; este escollo o roca resulta de marcar una diferencia en un mecanismo de repetición; introduce, además, una inquietud en un universo de creencias. Construir problemas, implantar obstáculos, provocar inquietud. La filosofía es la política de la verdad, decía Foucault" (Abraham, 1997).

"De hecho, se podría argumentar que los sitios más importantes de aprendizaje hoy abarcan tanto la televisión como la radio. Esto sugiere una redefinición fundamental del rol del intelectual público y de los lugares donde él o ella concentra su trabajo. Los intelectuales públicos críticos deben redefinirse a sí mismos no sólo como figuras marginales, profesionales, académicos que actúan en soledad, sino como ciudadanos cuyas acciones y conocimiento colectivo presuponen una visión específica de la vida pública, de la comunidad y de la responsabilidad moral. La mismísima definición de lo que significa ser un intelectual público debe vincularse a los imperativos de trabajar política y educativamente para extender y profundizar las posibilidades de una vida pública democrática. Ésta es una tarea eminentemente pedagógica [...]. Los progresistas necesitan una noción más expansiva de educación y pedagogía como una forma de trabajo cultural que tiene lugar a lo largo de los diversos sitios de aprendizaje, incluyendo escuelas, lugares de trabajo, guarderías infantiles, iglesias locales, centros de jóvenes, hospitales, estudios de filmación, programas de TV, etc. [...] Como trabajadores culturales, necesitamos encontrar modos de usar múltiples enfoques, estilos, estéticas y formas de compromiso para llegar a las diversas audiencias."

*Henry Giroux. Talk Radio, Public Intellectual and Right Wing Pedagogy, 1995.*

## 11. Para enseñar, usted tiene que aceptar que los profesores cuando enseñan hacen política.

Fue también quizá Paulo Freire el que se atrevió a hipotetizar sobre la naturaleza política de nuestro oficio. Freire, sin temor ni obediencia, hizo el intento de combinar esas dos palabras. ¿Por qué el que enseña hace política? Sabemos del rechazo generalizado a esta proposición. Se suele decir incluso que el tema educativo "no debe ser politizado". Para nosotros la educación es quizás una forma de la política. Pero vayamos despacio y escribamos cómo pensamos nosotros a la política. Veamos trabajar a una experta que se llama Chantal Mouffe. El escarpelo de Mouffe apunta contra la negación de lo político: la autora, como Ernesto Laclau, Claude Lefort, Jacques Ranciere y otros profesores que se ocupan de estos temas, sostiene que es necesario diferenciar lo político de la política. Lo político es para ellos una cierta hostilidad inherente a toda relación humana. No hay ninguna sociedad ni ninguna relación que no sea conflictiva. No hay ninguna sociedad ni ninguna relación que sea plena, armónica, definitiva. No hay manera de poner esta hostilidad entre paréntesis. Mouffe piensa en el Dr. Freud: existen los instintos de vida y de muerte. Hay mucho -dice, y lo repetimos- para aprender de ello. La hostilidad inherente a todo lazo social tiene status ontológico: no es en modo alguno un paréntesis. ¿Qué querrá decir que lo político es ontológico? Quiere decir que no hay hombres sin la presencia de lo político. Y si cierto es que los hombres, como los nombres, abren caminos, el de Mouffe tiene espinas. Lo político no es una esfera o nivel de la sociedad a la que se accede estudiando abogacía o sacando fotocopias en un centro de estudiantes. Lo político tiene otro nombre: pasión, aquella de la que se suele decir que no tiene futuro, que no puede planificarse. Lo político es entonces parte de un bello título compartido por Arendt y Malraux: *La condición humana*.

Un profesor, cuando enseña, hace política. Hacer política no es lo mismo que participar de algún partido político. Hacer política es una actividad. Ésta se entiende cuando pensamos en las razones por las cuales queremos que nuestros estudiantes sean algo en la vida. Queremos que se transformen, que se desplacen, que les vaya bien en la vida. Por eso ofrecemos una enseñanza, porque creemos que pueden ser otra cosa distinta, mejor, de lo que son. Y cuando lo hacemos formamos un "nosotros", es decir, formamos identidades colectivas. Toda enseñanza involucra la existencia y obliga a preguntarnos en qué mundo, en qué país, en qué ciudad queremos vivir nosotros y en cuáles queremos que vivan nuestros hijos.

Pasemos ahora a la política. Es una actividad. ¿Cuál es su fin? Establecer un orden (que incluye racionalidades, pero no se agota en ellas). La política es aquello que hace posible la convivencia humana pero con la presencia inefable de lo político. En su libro *The Return of the Political* (1993), Mouffe asevera que aceptar la necesidad de lo político es aceptar a la vez la imposibilidad de un mundo sin antagonismos. Los conflictos no son, entonces, perturbaciones que la mala fortuna impide eliminar. Conflicto es uno de los nombres de lo que conocemos como pasión, y no tiene mucho sentido, como proponen algunos, relegarlos al ámbito privado. No son impedimentos empíricos que socavan los sueños armónicos. Son lo que hay, lo que habrá de haber. Negar lo político no hace que su desaparición se torne posible. Por último, si la política es aquella actividad que procura domesticar a lo político para establecer un orden, siempre ha

de vérselas con el conflicto y con el antagonismo. Sigamos ahora a Puiggrós. Sabemos que muchas de sus preguntas se construyen en el mismo terreno que las de Laclau y Mouffe. Dice la Dra. Puiggrós, en una proposición quizá compleja: "La política es el arte de la marcación de diferencias en un terreno de lucha. Una forma de esa lucha es la educación, y la política sería el hecho mismo de la producción de las diferencias/articulaciones. Sería el momento de producción de los sujetos, simultáneo al de su reproducción, muerte y transformación. La educación sería el proceso de transmisión/adquisición, el acto de enseñanza/aprendizaje, de las formas de diferenciación/articulación culturalmente acumuladas, donde se manifiesta la imposibilidad de sincronía, de encaje, de cierre entre educador, saber y educando". ¿Qué significa esto? Quiere decir que un profesor, en tanto enseña, pasa formas culturales, ofrece un orden, un lazo, un lenguaje común. Quiere decir que si la política es el acto mismo de institución contingente del vínculo social, la educación será siempre -incesantemente-, como vimos en el capítulo 1, la tarea/operación de reparto, muestra de cartas y apropiación de aquello que se ha instituido. El problema que se nos presenta es el siguiente: ¿Qué contenido, aun considerándolo transitorio, viene a ocupar "mejor" el lugar del fundamento? ¿Qué proceso de transmisión es políticamente correcto? Ninguno. Si bien sabemos que todo contenido es una construcción social, no hay ninguna pedagogía, no hay ninguna instrucción, que nos diga a priori qué es lo políticamente correcto. Y esto para nada quiere decir que dejemos de intentar ponernos de acuerdo acerca de lo que creemos mejor para nuestra existencia. Si bien no hay una continuidad entre la pedagogía y la política, si bien no hay un pasaje necesario, el que enseña, el que estampa, el profesor, hace política cuando enseña. Dewey dijo: "(...) correcto es sólo un nombre abstracto para la multitud de exigencias en acción que otros estampan en nosotros y a las cuales estamos obligados, si vivimos, a tomar en cuenta" (Rorty, 1997). Cuando usted enseña, cuando pasa y da, cuando ofrece y pide ser seguido, hace política. La escuela es una fábrica de ordenar las pasiones.

*"Habíamos decretado que las pasiones no eran importantes y que eran de una época que estaba terminada. Por suerte luego apareció Freud, que puso el tema de nuevo sobre el tapete. Los instintos de vida y de muerte existen, no se pueden negar. Hay mucho para aprender de eso todavía. Uno tiene que aceptar que hay que tener una visión muy amplia de la política para darse cuenta de que hay muchas cosas que no nos gustan, muchas, pero también que no es cerrando los ojos como se solucionan. Cuando uno hace ciertas afirmaciones, los buenos demócratas se quedan horrorizados, pero creo que una visión realista es lo único que vale para saber cuáles son las verdaderas preguntas que uno debe hacerse para defender a la democracia. Los buenos sentimientos no hacen buena literatura, dicen los franceses. Yo creo que los buenos sentimientos no hacen buena política tampoco."*

*Chantal Mouffe. Análisis racional (y muy cercano) de la pasión en política, 1996.*

### **¿Para qué estudiar, entonces, pedagogía?**

Reconocer que no hay un pasaje necesario de la pedagogía a lo políticamente correcto, lejos de introducirnos en la desesperanza, desafía el pensamiento. Desafía nuestra capacidad de imaginarnos y redescubrir el mundo en el que vivimos. Y eso es la pedagogía y en eso consiste estudiarla.

Estudiar pedagogía es, a mi entender, una operación política e intelectual en tanto obliga al profesor a:

- Pasar lo dado y dar lo que pasa. Operar sobre la herencia y sobre la tradición.
- Transmitir órdenes, formas de articulación.
- Pasar el lenguaje, es decir, testimoniar lo heredado.
- Apuntar a diversas audiencias y ofrecer variedad de léxicos.
- Construir gramáticas e intervenir activamente en la lucha por los significados.
- Ofrecerse y ofrecer su clase, como superficie y como horizonte de inscripción.

El profesor se ocupa de las pasiones y los conflictos.

- Hacer lazo, reunir.

Un profesor, entonces, debe admitir que no hay transmisión posible, enseñanza posible, a menos que, como en un juego de dados, agite su cubilete pedagógico y se disponga a lanzar, a crear, a reinventar, es decir, a enseñar.

Pero el profesor-apostador debe estudiar. ¿Para qué?

- Estudiar para pasar. Para pasar algo, para enseñarlo, para darlo, hay que, de alguna manera, poseerlo. Para pasar una receta, previamente hay que poseerla, sus secretos o sus ingredientes, pero algo hay que poseer.
- Estudiar es procurarse aquello que, no teniéndolo o teniéndolo de manera insuficiente, se desea, se tiene que pasar.
- La experiencia, aquella que siempre se ofrece como argumento, no se pasa sola. La experiencia se forma, se fabrica, se modela, a través de lo que se nos ha pasado, es decir, a través de lo que hemos hecho con las cosas que otros nos han dado, o sea, a través de lo que hemos estudiado. Estudiar es operar con lo que nos han dado.
- La pedagogía es un léxico entre los otros. Se caracteriza por ofrecernos instrucciones para nuestro oficio particular de pasadores. Se caracteriza además por ofrecernos secretos para nuestro oficio. Apropiarnos de ese léxico nos pone, nos dota, de más cosas para pasar, para dar, para enseñar. La pedagogía nos enseña además que no hay una sola cosa para pasar, sino varias, que no hay una sola forma de pasarlas, sino varias, que no hay una sola manera de ser y de existir, sino varias. La pedagogía nos ofrece la posibilidad de pensar adónde van las cosas que enseñamos, qué efecto producen, qué hacen los otros con ellas. El que no la estudia, se quita a sí mismo la posibilidad de apropiarse de otras instrucciones, otros léxicos, y, por lo tanto, tiene menos cosas para enseñar.
- El desprecio por la teoría que suele hallarse entre los aspirantes a profesores es sólo esa idea de que basta para enseñar lo que uno tiene. Es decir, pensar que uno tiene lo suficiente, o que uno sabe dónde está aquello que es suficiente para enseñar.

Resumo el orden de las proposiciones que acabo de ofrecer:

- Hay pensamiento pedagógico. Hay teorías pedagógicas, y estas teorías y estos pensamientos pueden imponerse a quien todavía no lo ha pensado.

- Esta propiedad del pensamiento pedagógico lo hace político, es decir, se trata de un pensamiento cuyo efecto puede cambiar las cosas, mover los cuerpos y sustituir destinos.
- Sin embargo, nos está vedado determinar a priori las formas de esos movimientos. No hay, por lo tanto, un pasaje necesario de la pedagogía a la política.
- La operación pedagógica, mientras tanto, si bien tiene como función la transmisión de las formas culturales heredadas de los lazos sociales, guarda para sí el enigma de la creación incesante y de lo que tiene la forma del no ser aún.

**¿Estudiar pedagogía para qué? Una vez más, para pensar de otro modo, para ver si podemos ser otra cosa distinta de lo que somos.**

Veamos estas otras instrucciones para estudiar pedagogía. Se trata de que para enseñar usted tiene que analizar la relación entre el cambio, la acción y las teorías. Además, usted tiene que analizar la descripción y el diagnóstico como herramientas. El que enseña tiene que estudiar teorías y pedagogía. Si acepta nuestras argumentaciones, acordará que cuando alguien enseña, ejerce la función intelectual y la hace política.

- ¿Cómo entiende usted la relación entre las teorías y la acción? ¿Mueven las teorías los cuerpos? ¿Comienza el cambio con la acción?
- ¿Cómo describe usted su actividad como enseñante? ¿Conoce otras descripciones? ¿Puede dibujar el escenario en el que transcurre su oficio? ¿Puede pintarlo? ¿Conoce sus luces y sus sombras?
- Intente reconstruir lo más detalladamente su historia de estudiante, la pasada y la presente. ¿Cómo piensa usted el ejercicio de la curiosidad?
- ¿Qué supone que es la función intelectual? ¿Puede diferenciarla de la función del intelectual?
- Hemos afirmado que cuando alguien enseña, hace política. ¿Puede extender el significado de esta afirmación, considerando la especificidad de lo que enseña?

Antelo, Estanislao (1999), *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*, Buenos Aires, Santillana.



## IV

En el siguiente fragmento de un artículo, Daniel Suárez, coautor de este documento, propone una definición de currículum “teóricamente ambiciosa”, esto es, como un programa de investigación socioeducativa acerca de las prácticas escolares; de la selección, organización, legitimación y transmisión de conocimientos escolares; y de las relaciones de saber/poder que constituyen la cultura de los aparatos educativos. Para eso, el texto sugiere tornar más sociológica e interpretativa la investigación del currículum, así como complejizar su conceptualización a través de la noción de “currículum en acción”.

### **Currículum, escuela e identidad**

#### **Elementos para repensar la teoría curricular**

*Una teoría curricular es un método de investigación, Ulf Lundgren*

#### **Reforma educativa e interés instrumental: el olvido de la teoría**

Las cuestiones conceptuales y prácticas vinculadas con el tratamiento del currículum escolar vienen ocupando desde hace ya algunos años un lugar cada vez más privilegiado en el debate educativo. Ya sea porque los operativos de reforma educativa emprendidos en las últimas décadas tuvieron o tienen como uno de sus ejes fundamentales la actualización de los contenidos escolares, o bien porque los analistas y técnicos del campo educativo han generado todo un terreno profesional y un saber especializado en torno a los procesos de selección, organización y distribución de esos contenidos, la “cuestión curricular” se fue constituyendo en un capítulo insoslayable de las agendas de políticas públicas y de discusión en torno a la escolaridad.

Desde entonces, términos como “transformación”, “reforma” o “innovación curricular”, junto con otras denominaciones asociadas al cambio de la escuela, comenzaron a circular, y en algunos contextos a inundar, la jerga de las intervenciones y reflexiones pedagógicas. En principio, esta posición estratégica asumida por las temáticas afines a la reforma curricular podría relacionarse histórica y estructuralmente con la serie de requerimientos sociales y preocupaciones políticas que ubicaron a las funciones transmisoras de cultura de la escuela en el centro del escenario discursivo de los emprendimientos educativos promovidos y sostenidos por el Estado (Forquin, 1993; Popkewitz, 1994). En ese sentido, no resultaría demasiado aventurado sostener que el “discurso reformista” (en el sentido de que se pueden transformar “racional” y progresivamente las cosas) constituye uno de los pilares fundamentales de la pedagogía moderna y, a través de ella, uno de los soportes conceptuales y normativos vigentes de las iniciativas públicas en materia de educación escolarizada. No obstante la constatación de esta tendencia global, los procesos de reforma educativa implementados en las últimas dos décadas en casi todo el mundo revisten un interés especial. Nunca como en ellos las administraciones educativas, el discurso político-educativo, los operativos de reforma, los expertos y especialistas, manifestaron (de manera confesa o no)

una voluntad de cambio tan radical y en tantos sentidos definitorios para la escolaridad de masas, y una convicción transformadora tan firme, inquebrantable y, en determinadas ocasiones y contextos, inescrupulosa. La disponibilidad de recursos económicos, políticos, técnicos y operativos que involucraron son hasta ahora inéditos. Nunca como mediante ellos se movilizaron centralizadamente tantas estrategias, dispositivos y tecnologías de innovación; tantos especialistas, capacitadores y agentes; tanto material impreso y ... tanto dinero.

Sin embargo, puede afirmarse también que todo este voluminoso desplazamiento de recursos materiales y simbólicos, toda la profusa producción de tecnologías innovadoras y de estrategias de intervención sobre la escuela, sus contenidos culturales y sus agentes, no ha redundado en un fortalecimiento o en un despliegue relevante de la *teorización sobre el currículum*. A pesar de que las reformas trajeron tras de sí todo un bagaje de conceptos y categorías bastante específicos, y en algunos casos asociados incluso a algunas tradiciones teóricas de pensamiento educativo, los análisis sistemáticos de las implicancias y efectos de las propuestas innovadoras sobre la organización y puesta en marcha de las prácticas de enseñanza escolar tampoco han sido muchos. En cierto sentido la relativa "apertura" del campo político y práctico del currículum mediante la estructuración de operativos de reforma puede contrastarse con un "cierre" provisorio, pero efectivo, del campo de producción simbólica acerca de su naturaleza, carácter y problemas. La promisorio y productiva tarea de investigación y experimentación metateórica, teórica, metodológica y empírica en relación al currículum y la escuela iniciada en Europa y Estados Unidos hacia fines de la década del '60, consolidada y extendida a otras partes del mundo en las dos décadas siguientes, en los '90 quedó atrincherada en unos cuantos centros académicos de excelencia, y limitada a esporádicas apariciones públicas. De manera simultánea a este deslizamiento de la teoría curricular crítica hacia posiciones encapsuladas y marginales del campo pedagógico, las preocupaciones en torno a los procesos sociales, culturales y políticos que tienen lugar en la escuela, así como el interés por desentrañar las conflictivas vinculaciones que los procesos de escolarización sostienen con el poder, la cultura y la constitución de identidades sociales, han quedado relegados frente a la predominancia de imperativos técnicos.

En efecto, junto al interés público cada vez más generalizado sobre los temas curriculares y a la proliferación de opiniones diversas proclives a reavivar el debate político en torno a la transmisión cultural de la escuela, los análisis especializados tendieron a enfocar y recortar la problemática desde una mirada fundamentalmente instrumental, así como a tratarla de manera aislada, fragmentada y reductiva. La mayoría de las veces los interrogantes técnicos y operativos han prevalecido sobre los teóricos, empantanando el diálogo productivo deseable entre ambos niveles de la problemática curricular. En consecuencia, los cuestionamientos profundos y fundamentados han sido pocos y, por lo general, referidos a aspectos de diseño e implementación, haciendo base en la evaluación sistémica de resultados cuantificables. Se buscaron respuestas que mejoraran la eficacia y eficiencia interna de las iniciativas de reforma y que resolvieran sus problemas de coherencia, aplicabilidad y adaptabilidad a las diversas situaciones nacionales, regionales e institucionales que intentaban modificar. El resultado de este

movimiento fue básicamente la elaboración y circulación de una serie de consideraciones y recomendaciones que colaboraron a refundar, reciclar y fortalecer el "discurso de la gestión y la administración" y la "racionalidad instrumental" en el campo pedagógico, en su renovada y siempre conflictiva asociación con los intereses políticos, sociales y económicos dominantes (Giroux, 1990 y 1992; Suárez, 1995). Pero, por otro lado, la mayor parte de las voces que se alzaron con un tono de crítica o de oposición a la reforma se limitaron a denunciar tan sólo las filiaciones ideológicas de las iniciativas innovadoras, o a remarcar sus posibles implicancias políticas indeseables. Una vez más los posicionamientos supuestamente "críticos" o "alternativos" se diluyeron en una lógica discursiva que, aunque en muchos sentidos fue contestataria y fundada parcialmente en auténticas penetraciones de las condiciones materiales de la escolaridad, llevó a la producción teórica hacia una situación de relativa inmovilidad y mutismo. Nuevamente el interés por comprender y explicar cómo y por qué ocurren las cosas quedó relegado, pero esta vez por las urgencias, los tiempos y las exigencias específicas de la lucha política y sindical. Como consecuencia de esta apatía teórica, el conocimiento sustantivo de los procesos y prácticas curriculares en vigencia se vio restringido a sus aspectos más superficiales, y la producción de análisis e interpretaciones críticas quedó aislada en esfuerzos poco sistemáticos y con escasa incidencia sobre las definiciones políticas de la reforma y sobre las concepciones opositoras a la misma.

Ni las urgencias políticas planteadas por el diagnóstico oficial de la "crisis educativa", ni las preocupaciones técnicas provocadas por la constatación del "decreciente nivel de la calidad de la educación", ni la oposición militante a las propuestas de cambio, han garantizado por sí mismas la elaboración o reformulación de teorías consistentes y significativas sobre los procesos de escolarización, sus relaciones con la producción, transmisión y reproducción culturales, sus vinculaciones con el poder, su involucramiento con la constitución de identidades colectivas y subjetivas. Los esfuerzos conceptuales asociados política e institucionalmente con los requerimientos de la reforma estuvieron lejos de definir objetos de estudio específicos, es decir, constructos teóricamente calibrados, empíricamente contrastados y especialmente orientados a la comprensión/explicación del mundo social y cultural de la escuela y sus actores; más bien estuvieron orientados o bien a generar y legitimar "objetos de intervención técnica" íntimamente relacionados con la resolución de problemas prácticos inmediatos dictados por la retórica de la reforma, o bien a denunciar las situaciones sociales, laborales y educativas desfavorables e injustas que estos emprendimientos habían producido y, en el mejor de los casos, contribuido a consolidar.

Esta omisión, descuido o, como preferiría llamarla Popkewitz (1994), esta "incompetencia profesionalizada" del campo teórico de la educación tuvo como resultado que hayan sido dejados de lado la construcción de hipótesis y de conceptos teóricos para el diseño de investigaciones empíricas relevantes, así como la consecuente elaboración de una plataforma conceptual y normativa sobre los que apoyar, por ejemplo, la producción alternativa de currícula o el diseño de dispositivos de enseñanza para docentes más adecuados a las nuevas necesidades. Dicho con otras palabras, los especialistas educativos estuvieron más preocupados por el diseño, puesta en marcha y evaluación de dispositivos innovadores, que por la elaboración de marcos interpretativos para estudiar los movimientos y tendencias que estos provocaban.

Por lo general, desde los enfoques tecnocráticos dominantes se ha tendido a considerar al currículum como un mero objeto de intervención técnica, un artefacto de ingeniería social modelizado con arreglo a la lógica y supuestos del paradigma de la caja negra. Impulsados por un interés centrado en la eficacia y eficiencia, estas miradas obviaron, soslayaron o minimizaron la necesidad de contar con conocimientos sustantivos, históricos y dinámicos acerca de las prácticas y relaciones sociales y pedagógicas que se viven cotidianamente en los centros educativos a la hora de poner en acto las pretensiones reformistas. Es posible que estas recurrentes reducciones y esta “ceguera sistemática” se deban al hecho de que el campo de producción intelectual sobre la educación y la escuela ha estado estructuralmente penetrado por compromisos, filia-ciones, modalidades discursivas y lógicas de funcionamiento propias de las esferas de decisión político-educativa o del desarrollo de prácticas de enseñanza. Esta ausencia de una mínima autonomía ha provocado que ciertas demandas ejercidas externamente hayan encontrado eco en las prácticas de trabajo intelectual propias del campo, desdibujando la relación objetivante, necesariamente crítica, que deberían sostener sus actores con el fragmento de realidad con el que pretenden operar conceptualmente. Tal como sugiere Bourdieu (1991), la tarea de objetivar los procesos y prácticas curriculares requiere no solamente la construcción, apropiación y re-elaboración de instrumentos específicos de objetivación, sino también que el observador ocupe de manera consciente, “epistemológicamente controlada”, un lugar de relativa exterioridad respecto de lo observado. Este recaudo metodológico sugiere que, en tanto sujeto objetivante, el productor de conocimientos e interpretaciones acerca del currículum suspenda, al menos en principio, las urgencias, tiempos y formas de operar propias tanto del diseño como de la implementación de curricula.

El desafío consiste, entonces, en definir y desarrollar un programa de construcción teórica y conceptual que, a partir de la construcción autónoma de objetos de estudio, problemas e hipótesis de trabajo: a) promueva indagaciones empíricas rigurosas y relevantes sobre los aspectos y dinámicas sociales y culturales implicados en los distintos tipos de escolarización (fundamentalmente en la educación primaria o básica, pero también, por ejemplo, en la universidad o en la formación de docentes); b) contribuya a delinear un cuerpo de saberes sustantivos y una comprensión histórica de los procesos concretos e institucionalmente situados de desarrollo curricular; y que, sólo desde allí, c) se constituya en la base de sustentación crítica para el análisis y la formulación de propuestas programáticas para la transformación, reforma o mejora de la escuela.

### **Hacia la definición de un programa para el estudio del currículum**

Con este artículo pretendo contribuir a ese propósito: aportar algunas ideas e hipótesis generales que faciliten y orienten una forma sistemática y crítica de mirar, pensar y analizar los procesos sociales y culturales involucrados con las prácticas productivas y reproductivas de la escuela y el currículum. En primer lugar, poniendo en consideración algunos conceptos y desarrollos de una determinada estrategia teórico-metodológica para el abordaje de la educación, que pretende aproximar algunos de los principios de la tradición etnográfica e interpretativa (Wolcott, 1993) al estudio de “las dimensiones e implicaciones culturales de la escolarización en la sociedad actual” (Forquin, 1993). Esta pretensión de acercar los aportes de la etnografía escolar (Rockwell,

1981; Ogbu, 1993; Wilcox, 1993; Batallán, 1994; Suárez, 1997) al estudio del currículum, sin embargo, no es novedosa. Reconoce como antecedente y referencia teórica a las preocupaciones y supuestos de la denominada "nueva sociología del currículum", que ya en las décadas del '60 y del '70 produjeron una inflexión significativa en el estudio y análisis de los procesos de escolarización de masas. Al postular el imperativo de tener en cuenta los *contextos culturales* en el interior de los cuales emergen y se oficializan los proyectos educativos condensados en curricula, y la necesidad de atender conceptualmente a las lógicas y dinámicas de los conflictivos procesos, relaciones y prácticas que estos provocan y enmarcan en las escuelas, sus aportes se orientaron hacia la superación de las tesis más simplistas de las denominadas "teorías de la reproducción social y cultural" (Willis, 1988 y 1993), así como hacia la disolución de la mirada atomizada y reductiva de los enfoques curriculares tecnocráticos (Forquin, 1987; Giroux, 1990 y 1992).

En realidad, esta corriente de reflexión e investigación educativas había perfilado, ya por entonces, toda una serie de elementos teóricos y metodológicos definitorios que entienden al currículum como un "método de investigación" (Lundgren, 1992). Es decir, lo consideran más como "una modalidad de abordaje global de los fenómenos educativos que privilegia la cuestión de los contenidos y la forma en que éstos se seleccionan" (Forquin, 1993), organizan y distribuyen en los cursos, que tan sólo como una categoría específica de objetos pertenecientes a la esfera escolar, tales como los planes o programas de estudio, los libros de texto o las prescripciones para la enseñanza formalizadas en lenguaje didáctico. Por el contrario, mediante la indagación sistemática y la comprensión de las experiencias vividas y de los significados producidos por los agentes o actores en situaciones escolares prefiguradas por propuestas curriculares específicas, el proyecto teórico delineado por la "nueva sociología de la educación" pretendió desvelar los misterios de la "caja negra" de las salas de clase y la escuela. De esta manera, trató de eludir los abordajes sistémicos y funcionales que limitan la mirada sobre la transmisión cultural de la educación a las "entradas" (o intenciones deliberadamente organizadas en prescripciones para la enseñanza) y a las "salidas" (estipuladas simplemente como el rendimiento y la eficacia de esa transmisión intencionada) del "sistema educativo". El desafío consistía en identificar, describir y explicar todos aquellos resultados e implicancias "no buscadas" por las propuestas educativas y curriculares formalizadas, pero que efectivamente tienen lugar en la escuela más allá de su explicitación o reconocimiento. De esta forma, lejos de conformarse con las intenciones educativas plasmadas en documentos oficiales (u oficializados), la "nueva sociología" pretendió indagar las *realizaciones prácticas* (materiales y simbólicas) que llevan a cabo de manera recurrente los actores educativos en situaciones reguladas y organizadas institucionalmente por el currículum y en contacto con diversas tradiciones pedagógicas.

Este interés por las dimensiones y aspectos "no documentados" del currículum no debería significar, sin embargo, que el análisis se restrinja tan sólo a la consideración de los procesos organizacionales e interaccionales que se dan en el interior de los centros educativos, tal como podrían darse en cualquier otro espacio institucional. Si bien las prácticas y relaciones que sostienen y reproducen los actores de las instituciones

educativas forman parte de los objetos de estudio construibles a partir de esta perspectiva teórica, toda referencia a ellas deberá subsumirse a aquello que constituye la *especificidad* de las instituciones educativas, es decir, al hecho de ser espacios sociales y culturales de producción, transmisión y adquisición de saberes, capacidades y hábitos. El juego educacional y cultural promovido por la estructuración y circulación del saber, por la configuración y transmisión de contenidos simbólicos y por la constitución de identidades sociales y subjetividades, involucrados en la determinación y desarrollo del currículum escolar, es sin dudas la fuente de los interrogantes que para este particular enfoque de los procesos de escolarización motorizan la definición de temáticas de investigación, la construcción conceptual y la elaboración de hipótesis de trabajo.

Pero, por otro lado, si se pretende que este programa de investigación sea crítica y políticamente consistente, se deberá orientar su mirada también hacia las relaciones que, a través del currículum, los procesos de escolarización sostienen con integraciones sociales de mayor alcance (Giroux, 1992). Ciertamente, otro de los esfuerzos expositivos de este trabajo consiste en tratar de comprender y mostrar las formas que adoptan las propuestas curriculares oficiales –es decir, legitimadas y promovidas por el Estado– cuando “cobran vida” y se actualizan en los escenarios institucionales singulares a través de las prácticas y relaciones que, a propósito, desenvuelven los actores escolares. El estudio de estos procesos de localización y actualización del currículum permitirá articular teóricamente lo que Alicia de Alba (1995) caracteriza como la “determinación social amplia del currículum” –es decir, los procesos mediante los cuales una determinada formación socio-histórica selecciona, organiza y dispone ciertos contenidos culturales para ser transmitidos por la escuela–, con las formas concretas que asumen cotidianamente las prácticas curriculares en las instituciones educativas para materializar esa transmisión (o sea, con el “desarrollo del currículum”).

Aunque de manera complementaria, otro objetivo del programa consistiría en colaborar en el análisis y debate teóricos y políticos acerca de las *potencialidades transformadoras* de los procesos actuales de reforma educativa que tienen lugar en muchos países, sobre todo en los latinoamericanos. Para contribuir a este propósito, me propongo aportar algunas ideas tendientes a considerar la centralidad que asumen los mecanismos institucionales y las prácticas curriculares (locales, periféricas) de cualquier centro de enseñanza en la consecución de las aspiraciones y metas de los operativos de reforma educativa impulsados (centralmente) por el Estado y sus equipos tecno-profesionales. Sugiero, entonces, dos hipótesis complementarias, relativas a que: a) las intervenciones de los actores escolares en la “trama micropolítica” de la institución (Ball, 1989) y en la gestión y desarrollo locales del currículum (Furlán, 1996) están atravesadas por prácticas de significación productivas y por relaciones de poder conflictivas, y que por ende; b) configuran todo un conjunto de arreglos institucionales y mecanismos curriculares que suponen una apropiación y una resignificación activas de los criterios y pautas establecidos en las propuestas curriculares oficiales. En algunos casos esta actividad creativa y productiva podrá confluir con el sentido de las prescripciones contenidas en las propuestas formativas, confirmando la “eficacia regulativa” (Davini, 1998) de sus contenidos normativos y su ordenamiento conceptual y valorativo en el seno de las instituciones educativas; en otros, podrá llegar a alterar las formas en que

éstas propuestas ordenan y clasifican los contenidos culturales considerados legítimos, e incluso redefinir las pautas y recomendaciones prácticas que proponen para transmitirlos en la escuela. Pero en todos los casos, las prácticas y mecanismos generados por la actividad de los miembros de la institución se presentan y son vividos como modalidades idiosincráticas de organización y gestión curriculares relativamente estables y eficientes, es decir, como "la forma en que se hacen las cosas" en cada institución. Por eso, la reconstrucción de sus lógicas y funcionamientos constituyen una vía de acceso clave para comprender las mediaciones que necesariamente interponen los actores institucionales a las aspiraciones y proyectos de las políticas educativas centrales. Sin lugar a dudas, la producción de conceptos y categorías para la reconstrucción e interpretación de estos procesos y mecanismos institucionales constituyen un elemento estratégico para conocer, y eventualmente vehicular, los procesos de cambio e innovación educativas.

### **Una definición de currículum teóricamente ambiciosa...**

Para delinear el alcance y márgenes conceptuales de este programa resulta necesario, en primer término, proponer una aproximación global a la noción de currículum que permita especificar algunos de los supuestos teóricos puestos en juego. Dada la proliferación de definiciones de currículum que circulan en el campo educativo, muchas de las cuales son incluso contradictorias entre sí, esta tarea demanda precisión y un cierto esquematismo inicial. A propósito de esta cuestión cabe señalar que existe un acuerdo generalizado acerca de la crisis que, hace ya algunas décadas, viene atravesando el campo de estudios sobre los procesos y prácticas curriculares. Casi todos los autores que se ocupan del tema coinciden en señalar su vaguedad conceptual y metodológica (Cherryholmes, 1992; de Alba, 1995; da Silva, 1995). No obstante, los argumentos que esgrimen acerca de los motivos de esta debilidad no son homogéneos. Algunos la refieren justamente al intento de otorgarle valor analítico al concepto de currículum. Es más, un sector importante de este grupo tiende a asociar la crisis misma del campo a los "vicios teorizantes y sociologizantes" de los que quieren convertir al currículum en una categoría de análisis. Si el currículum es "el conjunto de experiencias de aprendizaje a los que se ven sometidos los alumnos bajo la tutela de la escuela", o en otras palabras "todo lo que sucede en la escuela", termina siendo un concepto tan general, pretende abarcar tanto, que no puede discriminar ni explicar nada, ni siquiera puede dar pistas para comprender algo de lo que sucede y, lo que es más importante para esta perspectiva, inhabilita para encontrar caminos para definir qué y cómo deben enseñar las instituciones educativas. Consecuentemente, los autores que se afilian a esta tradición de pensamiento curricular optan por una visión más instrumental y tecnológica, y remiten la noción casi exclusivamente a los planes y programas de estudio, limitando su alcance a las intenciones deliberadas acerca de la transmisión del saber que se plasman en documentos y textos normativos para la escuela. En el otro extremo de la polémica, se ubican los autores que adjudican la crisis a la confusión generada por la escasa distinción que usualmente se establece entre dos esferas diferenciadas del campo curricular: la esfera constituida por los estudios e investigaciones acerca del currículum, por un lado, y la esfera de la intervención curricular, es decir la constituida por las prácticas de concepción, planificación y ejecución de la enseñanza, por el otro. A pesar de que ambas esferas trabajan sobre los mismos procesos y hechos, cada una

selecciona temas y problemas peculiares, así como argumenta según una lógica específica. Finalmente, construyen objetos de diferente naturaleza: uno de índole más bien científica y otro de carácter tecnológico; uno orientado hacia la explicación y comprensión de los hechos, hacia la elaboración de conocimientos teóricos y sustantivos, y otro dirigido a la búsqueda de eficacia política y técnica, hacia la consecución de ciertos resultados prácticos. Por ende, sostienen, requieren de aparatos metodológicos y categorías de trabajo distintos, y suponen asimismo objetivos, prácticas e intereses estructurados mediante racionalidades diversas.

La noción de currículum que propongo se inscribe más bien en este último enfoque: amplía su alcance conceptual y, a la vez, tiende a diluir la índole meramente instrumental e instructiva de los abordajes tecnológicos y didactistas. Pero, además, enfatiza el *carácter constitutivo y formativo* que presentan los discursos y prácticas curriculares (da Silva, 1995 y 1997): las propuestas curriculares no sólo deben ser vistas como representaciones, como reflejos de aquello que debe ser necesariamente enseñado y aprendido en las escuelas, sino que deben entenderse como dispositivos culturales y pedagógicos orientados a regular los procesos de significación involucrados en la constitución de realidades, significaciones sociales y subjetividades que se dan en las instituciones educativas. Por eso, desde esta perspectiva se recomienda una aproximación al currículum como un modo específico de *gestión social del saber*, es decir, vinculando teóricamente las formas de diseñar, organizar e implementar las experiencias de escolarización con las modalidades históricas que asumen las relaciones de saber/poder en la sociedad y sus instituciones (Popkewitz, 1994; Larrosa, 1994; da Silva, 1995). En ese marco, el programa se dirige explícitamente a describir y comprender los modos en que el currículum se involucra activamente con la producción, reproducción y regulación de lo social, y en especial con los procesos de constitución de representaciones, actitudes subjetivas e identidades sociales que tienen lugar en los escenarios institucionales y curriculares concretos, a partir de la activa participación de sus actores.

Desde esta opción teórica, entonces, el concepto genérico de currículum no sólo remite al (resultado del) proceso de selección, transformación, organización y distribución de contenidos culturales y cognitivos considerados y consensuados como "socialmente significativos" o legítimos. Tampoco limita su influencia a la mera instrucción o cualificación técnica de los alumnos para su futuro desempeño social, cívico, laboral o profesional. Por el contrario, propone una noción cuyo alcance explicativo e interpretativo trasciende esas funciones, integrándolas y subsumiéndolas a su tendencia productora de significaciones y de subjetividades. De esta manera, asume el conjunto de supuestos que entienden al currículum como una forma teórica y metodológicamente controlada de aproximarse a las *dimensiones políticas y culturales implicadas en los procesos de escolarización de masas*, a partir de las cuales los objetos y procesos del mundo escolar (por ejemplo, los planes de estudio, los mecanismos de selección y organización de contenidos, o la organización cotidiana de las tareas institucionales) adquieren sentidos distintos a los que usualmente se les otorga. Mediante la incorporación de nociones provenientes de la teoría social, del análisis cultural y de la etnografía escolar, extiende el alcance conceptual del currículum más allá de los aspectos documentados y textuales de la escolarización (las intenciones y proyectos explicitados en programas educativos y propuestas curriculares), denotando también sus *dimensiones*



*formativas "no documentadas"*. De esta forma, incorporaría dentro de su óptica al conjunto de prácticas y relaciones sociales, experiencias vividas y materiales culturales producidos por los sujetos en contextos escolarizados (Willis, 1988 y 1993), es decir, dentro de los límites establecidos por el discurso y prescripciones oficializados por las políticas educativas centrales.

En estrecha relación con lo anterior, uno de los resultados esperados consiste en la elaboración y puesta a prueba de algunas herramientas teóricas y metodológicas que permitan comprender, en primera instancia, cómo los espacios institucionales y las prácticas curriculares son configurados y regulados con mayor o menor eficacia por las pautas contenidas en las normas oficiales (Popkewitz, 1994) y, enseguida, cómo las actividades de los miembros de las instituciones educativas discretas se encuentran íntimamente vinculadas con sus propios intereses y valores, con su propia forma de ver las cosas, más allá de que sus resultados involuntarios colisionen o confluyan con aquellos mandatos (Suárez, 1995). De manera complementaria, las hipótesis centrales del programa se dirigen a disipar la *ilusión de neutralidad* del currículum, ya denunciada por los abordajes críticos de la educación (Apple, 1987 y 1989; Giroux, 1990 y 1992; McLaren, 1991). El currículum no debe ser entendido, entonces, como un dispositivo aséptico y neutral, ajeno a las relaciones de poder asimétricas que operan en un momento histórico dado, tanto en las integraciones sociales mayores, como en el escenario social y pedagógico que él mismo contribuye a prefigurar y reproducir. Para el análisis resulta más fértil pensarlo al mismo tiempo como inscripto material y simbólicamente en una determinada política cultural y educativa, y atravesado por una determinada política de legitimación del conocimiento (Apple, 1995) y una política de identidad (Popkewitz, 1994); y, además, como una relación y una construcción sociales (da Silva, 1995).

En efecto: por un lado, el currículum presenta como universalmente válidos ciertos fragmentos culturales y cognitivos seleccionados "arbitrariamente" de un conjunto mucho más amplio de posibilidades (Forquin, 1993). Mediante esta operación tiende a legitimar ciertos significados y afirmar determinadas formas de subjetividad, así como a desacreditar a otros. Para lograrlo, la fuerza constitutiva del currículum se apoya en unos mecanismos que son a la vez destructivos y creativos. Creativos, porque en la determinación de lo que es normal, viable y legítimo, se empeñan en delimitar lo que es posible desear, pensar y hacer en el mundo social de las escuelas. Pero también porque clasifican jerárquicamente los contenidos a transmitir según una lógica y unos criterios específicos que permiten ordenarlos y distinguirlos en un gradiente de mayor a menor subordinación, y porque disponen estrategias de control para asegurar estos procesos (Varela, 1994). Destructivos, porque esa delimitación y esa afirmación traen implícitas la exclusión de ciertos patrones culturales y de conducta social "desviados" de la norma, así como la negación o la descalificación de las identidades y significados potencialmente construibles a partir de ellos. En otras palabras: las dimensiones formativas (Rockwell, 1984) prefiguradas por currículum se orientan a trazar los márgenes del mundo significativo en donde cobran existencia, se relacionan y se conducen los actores, y al mismo tiempo intentan borrar o marginar otros mundos, otros significados y otras identidades posibles. Pero, por otro lado, resulta central considerar el hecho de que, tanto las dimensiones y dispositivos formativos del currículum, como sus efectos

productivos, sólo se materializan a través de prácticas, relaciones e intercambios que llevan adelante personas de carne y hueso en instituciones específicas. Esas personas o, mejor, esos actores ya han incorporado y producido formas culturales propias (Willis, 1988 y 1993) y ciertos rasgos de identidad: ya se han posicionado socialmente en otras experiencias formativas previas a su escolarización (familiares, de grupo de pares, en niveles previos del sistema educativo, etc.), o lo harán simultáneamente por fuera de la influencia reguladora del currículum. Además, mediante sus actividades y prácticas institucionales proyectarán y actualizarán sobre el escenario curricular local muchos de esos significados y valores propios, y constituirán en torno a ellos *grupos de interés* que intervendrán con mayor o menor éxito sobre la organización académica y la esfera de toma de decisiones de la institución. En la mayoría de los casos esos grupos suelen entrar en conflictos de poder, o en negociaciones y alianzas intergrupales, con el objeto de imprimir su sello en la gestión de la institución y del currículum, y definir así el sentido y ritmo de su empresa formativa (Ball, 1989). En algunos otros, cuando las relaciones de poder inter y extrainstitucionales lo permiten, pueden ofrecer incluso oposición y resistencia (Giroux, 1992) a las formas de conocimiento y de relación legitimadas y prescriptas por el currículum oficial. Pero en todos los casos, las prácticas y relaciones sociales y pedagógicas que se materializan en las instituciones mediante el desarrollo local del currículum pueden ser leídas como relaciones de poder y de saber, y como relativamente autónomas. Para resumir: los escenarios curriculares concretos también están surcados por el conflicto, la lucha y la negociación de intereses, valores y sentidos.

Suárez, Daniel (2000) "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en: Téllez, Magaldy (comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires, Novedades Educativas Ediciones.

## V

En este texto Goodson expone en detalle la rica gama de posibilidades que la narrativa ha abierto para el estudio de la enseñanza y las directas implicaciones que esta investigación tiene para la práctica de la enseñanza. Este ensayo explora el uso de la narrativa como un medio de capacitar a los maestros para reflexionar sobre su propia práctica, ampliarla, y al mismo tiempo enriquecerla y de su valor en la reconstrucción de la experiencia pedagógica.

### Contar cuentos

Este capítulo fue pensado originalmente como un trabajo para un congreso patrocinado por el Social Science Research Council del St. Hilda's College, Oxford (actualmente Economic and Social Research Council). A fines de las décadas de 1970 y 1980, esta conferencia anual llegó a ser un importante foro para los sociólogos de la educación en Gran Bretaña, y muchas de las ideas que en ella se debatieron marcaron nuevos rumbos a la investigación. Posteriormente se siguió trabajando sobre las narrativas, según ciertas líneas adelantadas en este ensayo; y los interrogantes que planteamos aún tienen vigencia.

El trabajo que aquí se reimprime, con su énfasis en preocupaciones de metainvestigación, no se suma fácilmente al amplio consenso reinante en la conferencia sobre problemas de método y objetivos. Estamos en desacuerdo con otros investigadores en las siguientes cuestiones:

1. El descuido del proceso y la fuerza de la historia, particularmente de la historia curricular, para moldear las estrategias al alcance de maestros y estudiantes. Nuestra posición fue que el currículum no está sujeto fácilmente al cambio racional pero, desde luego, constituye un importante elemento en la cultura docente. Esta idea era fundamental en la tesis doctoral de Ivor (publicada después como Goodson, 1993) y constituiría la base de las series de estudios que Ivor publicó como Falmer Press' Curriculum History. En los trabajos presentados en el congreso original se puso el énfasis en el registro de relatos etnográficos de eventos escolares; y las cuestiones de currículum recibieron, en cambio, poca atención.
2. El descuido de la subjetividad en el pensamiento sociológico contemporáneo, tanto en el sentido de una incapacidad de proveer una explicación adecuada del rol de la persona en el análisis sociológico como en el sentido de que los métodos sociológicos habían dado poca importancia en los métodos de investigación a cuestiones que derivaban de la subjetividad del investigador. La idea misma de «estrategias» como concepto clave para analizar la labor docente implica una serie de supuestos conductistas y racionalistas que nosotros queríamos cuestionar.
3. El supuesto de que la «teoría» era producto únicamente del trabajo de los teóricos, y no de los maestros o los estudiantes, y la convicción de que debía estar necesariamente expresada en un lenguaje técnico. A nosotros nos interesaba la idea de que las historias (y la investigación narrativa) brindaban otra visión sobre el problema de explicar los fenómenos del aula y de la escuela.

Desde luego, es más fácil para nosotros ver tales preocupaciones retrospectivamente, pero aun en aquel momento nos preocupaba que la orientación del congreso fuera tal que dentro de él parecía darse por sentado que la investigación sociológica de la educación era algo hecho por académicos acerca del personal docente. Aun cuando se plantearan las ideas de «biografía» y «relato», se suponía que el investigador sería la persona que captaría y analizaría la vida y los relatos de otra persona; porque aunque hablábamos abundantemente de reflexividad, nos preocupaba mucho la reflexividad de los otros y poco la nuestra.

Si bien teníamos una vaga conciencia de estas cuestiones, cuando tratábamos de actuar en función de nuestros supuestos nos resultaba difícil hacerlo y casi siempre volvíamos a caer en una manera de hacer investigación y en un lenguaje para hacer investigación que eran convencionales. Posteriormente abordamos algunas de estas cuestiones (Goodson y Walker, 1991), pero aquí nos concentramos en el actual debate acerca de contar cuentos sobre la escuela.

Antes del congreso hicimos circular una nota en la que intentábamos resumir nuestra postura. La nota decía así:

«En esencia expresamos una predilección por estudios que consideren un contexto amplio; registrar detalles, individualidades e idiosincrasias; y desplegar múltiples sentidos en el estilo documental que Geertz ha denominado "descripción densa". Hace algún tiempo, Robert Stake expresó algo similar con respecto a lo que él llamaba "retrato", argumentando que muchas veces el evaluador tiene que elegir entre informar sobre "lo que puede medir mejor con sus modestos recursos y reflejar la naturaleza del programa, con fidelidad a las numerosas e importantes percepciones de este". Al parecer, la opción es entre fidelidad y foco: "lo que el evaluador tiene que decir no puede ser al mismo tiempo un agudo análisis de los logros de alta prioridad y un reflejo amplio y exacto de las complejas transacciones del programa. Un mensaje desaloja al otro" (Stake, 1972).

«La decisión de adoptar estilos analíticos o descriptivos (aunque quizá la distinción entre ambos sea tenue y en última instancia desaparezca) no es simplemente una decisión técnica o metodológica, sino también política y moral. Esta decisión define la naturaleza de la relación entre el investigador (o evaluador) y los sujetos de la investigación. Por el momento queremos señalar que, cuando el análisis se impone por sobre la crítica, lo que luego genera problemas de legitimación, la descripción tiende a aceptar el statu quo, concentrándose más bien en los sentidos reales que potenciales, y resulta así presionada hacia el conservadurismo. Hemos señalado en otra parte que los métodos descriptivos son más apropiados para situaciones educacionales que pueden empeorar dramáticamente» (Walker, 1978).

Lo que sigue es una versión ligeramente modificada del trabajo original para el congreso, en el que ampliamos las implicaciones de esta postura. El lector puede sentirse frustrado por la falta de referencias actuales, pero sin duda las encontrará en otros artículos de este libro. Como parte de nuestra argumentación sostiene la importancia de no negar la historia, hemos tratado de evitar la tentación de reescribir el texto original.

### *Etnografías, estudios de caso y relatos*

Una de las consecuencias de nuestra posición es la de arrancar al investigador de las disciplinas de investigación establecidas, no sólo de la psicología y la sociología sino también, en cierta medida, de la etnografía, la historia y la lingüística. Y las ataduras que persisten son más bien técnicas y metodológicas que teóricas. En vez de investigar teoría, reclamamos parte de la basura lingüística de las ciencias sociales: palabras como «narrativa», «historias», «retrato» e «imágenes» son términos que nos resultan atractivos.

Terry Denny (1978) ha escrito un trabajo, «En defensa de contar historias como primer paso en la investigación educativa», en el que distingue entre «etnografía», «estudio de caso» Y «contar una historia». Para Denny, las etnografías son «relatos completos de cierto grupo que comparte una cultura»; Y fija para ellas elevadas pautas. Las etnografías «deben ir más allá de la descripción de lo que sucede. Hay excelentes relatos descriptivos de ambientes educativos que pueden o no ser etnografía (...) la etnografía no es un informe (...) La descripción etnográfica está enmarcada por un sistema conceptual que a juicio de su autor representa las razones que subyacen en las cosas tal como son».

El estudio de caso tiene aspiraciones menores aunque tal vez no sea menos exigente, y trata de describir (retratar) más que analizar y explicar; pero, a diferencia de las historias, los estudios de caso aspiran a ser completos y, citando a Denny, son «exámenes intensivos y completos de una faceta, una cuestión o, quizá, los sucesos de un entorno geográfico a lo largo del tiempo». Sin embargo, las historias «no necesitan verificar una teoría; no es necesario que sean completas; y tampoco deben ser robustas en tiempo o en profundidad (...) sencillamente expresado, si uno sabe cuál es el problema, no es preciso ser un narrador. Es improbable que la narración ayude a crear o evaluar remedios educativos, pero puede facilitar la definición del problema».

A pesar de la ansiedad que provocan los clásicos problemas planteados por la narración y por los estudios de caso (por ejemplo, distinguir entre explicación y descripción, y tener en cuenta los aspectos técnicos de objetividad, confiabilidad y validez), confesamos que la idea de Denny nos resulta atractiva. La narración ofrece una suerte de tecnología de investigación intermedia, adaptada al estudio de problemas prácticos en escalas de tiempo realistas, sin la perspectiva de una iniciación de diez años como en las declinantes tribus de primitivos, a las que tal vez sería mejor dejar en paz.

### *Sentido personal y sentido público*

Para el investigador aplicado, uno de los aspectos más atractivos de la idea de narración es que captura el ámbito del sentido «personal» y lo vincula con el sentido «público». La resolución de lo que algunos antropólogos llaman explicación emic [de unidades significantes] y etic [de datos no elaborados] es en nuestra opinión una cuestión teórica que tiene consecuencias muy importantes para el estilo y la presentación. Si se quiere que en la investigación se traten correctamente las visiones, realidades o definiciones de situaciones «émicas» (o sea, las de los profesionales o miembros), se requiere algo más que la inclusión en el informe de citas textuales de los sujetos de la investigación, cuidadosamente recortadas y contextualizadas. Si es que la cuestión ha de ser tomada en serio, he aquí que se plantean importantes problemas de control. (Hemos escrito sobre ellos en otro trabajo; véanse MacDonald y Walker, 1974; y Norris,

1977.) A diferencia de los formatos ortodoxos para los informes de investigación, el relato ofrece la posibilidad de una forma que es autorizada y no autoritaria en relación con las representaciones que brinda a sus sujetos.

A muchos, la defensa de un retorno al nivel periodístico que implica el relato les parece un paso atrás, una regresión. Parecería que quisiéramos dar la espalda a toda la sabiduría que han acumulado las ciencias sociales y elegir, en cambio, un estilo de descripción que sólo se ocupa de trivialidades. Comprendemos esta reacción, pero respondemos que no estamos argumentando en contra de la tradición de las ciencias sociales. En nuestra situación, y teniendo en cuenta que la mayor parte de nuestra investigación es aplicada, sentimos la necesidad de que surja una tradición paralela que no se ocupe sólo del estudio científico sino que intente además confrontarse más directamente con los fenómenos educativos; que intente, según las palabras de Eisner, «crear, presentar, representar y revelar de manera tal que el lector pueda participar empáticamente en los eventos descritos» (Eisner, 1978).

Tal vez Denny exacerbe la reacción al reclamar relatos que no sean «robustos ni en tiempo ni en profundidad», porque esa declaración afecta valores profundamente sentidos en la comunidad científica. La atracción que tienen para nosotros las historias reside en que ofrecen cierta percepción de tiempo y profundidad, una percepción que parece surgir de eventos y escenarios educativos. Pensemos por un momento en las historias recurrentes que ocurren en escuelas, grupos culturales de pares, en la dinámica de las aulas y de la profesión y en las oficinas de los directivos. Todas estas cosas pueden proporcionar los datos para un análisis social de estilo científico; pero, justificada o injustificadamente, a nosotros nos parece que, en la traducción, esos datos pierden inevitablemente parte de su sentido y significación como eventos. Al igual que los sujetos de *Learning to labor* de Paul Willis, con frecuencia nos encontramos leyendo los datos y saltando la interpretación. El investigador aplicado tiene que hacer siempre difíciles cálculos para justificar un necesario grado de abstracción.

No es fácil ir más allá de este punto y decir lo que podríamos esperar de la adhesión al relato en la investigación educativa. Prometer demasiado en nombre del relato sería un error, porque primero tenemos que demostrar lo que es posible, aprender las técnicas y cometer errores. Las habilidades que se requieren son difíciles para los que nos hemos entrenado en el campo de las ciencias sociales, porque muchas veces contradicen lo que hemos aprendido. Lo primero que tenemos que aprender es a registrar eventos, instantes, interacciones, lugares y personas de modo tal que resulten memorables.

### *Imágenes y memoria*

En una disertación dirigida a la Asociación Sociológica Británica, John Berger se refirió en 1978 a la relación entre fotografía y memoria. Empezó hablando de un problema que surgió en el desarrollo histórico de la fotografía, y afirmó que desde su creación no se puede afirmar que haya reemplazado a otros procesos (como el grabado o la pintura), excepto, posiblemente, a la memoria humana. La fotografía congela el instante. Pero aunque la mayor parte de la fotografía inicial era esencialmente documental, muy pronto se la usó (al menos en los países industrializados) para publicidad y anuncios comerciales. Al analizar este desarrollo de los usos de las fotografías desde la representación hasta la propaganda, Berger (1978), habló de las conexiones entre una fotografía y sus sentidos:

«Hay dos usos diferentes de la fotografía: el privado y el público. El privado, es decir, las fotografías que tenemos de las personas amadas, de nuestros amigos, de los compañeros de de colegio, etc. En el uso privado, una fotografía se lee en un contexto que sigue formando un continuo con aquello de lo que se la extrajo (...) las fotografías privadas son casi siempre fotografías de algo que conocemos (...) El contexto privado crea una continuidad semejante a la continuidad de la que la fotografía fue originalmente tomada (...) Por el contrario, las fotografías públicas son por lo general imágenes de lo desconocido o, en el mejor de los casos, de cosas que sólo conocemos a través de otras fotografías. La fotografía pública ha sido cercenada de la vida cuando se la tomó; y permanece, como una imagen aislada, separada de nuestra experiencia. La fotografía pública es como el recuerdo de un desconocido, de una persona totalmente desconocida que ha gritado "¡Mira!" ante el evento registrado».

La distinción establecida por Berger entre fotografías privadas y públicas plantea la cuestión de si es posible extender el uso del sentido personal al dominio público. ¿Puede registrarse la experiencia de modo de hacerla accesible a otros? ¿Es posible aprender de la experiencia registrada de otros?; y si así es, ¿qué podemos aprender y cómo?

Aunque estas cosas sean posibles (y la empresa debe de estar llena de dificultades morales y técnicas), la analogía señala un camino hacia adelante porque, al empezar a hacer de la investigación y la evaluación una empresa personal y hasta privada, un servicio a la institución y a la persona y no a la comunidad de investigadores, sería posible unificar los mundos de la investigación y la práctica. El aspecto fundamental no es el tipo de información sino la estructura de los canales por los que viaja. La investigación genera información y, por lo general, esa información se refiere a los menos poderosos, a los que tienen bajo status dentro del sistema, y a los relativamente poderosos, a los de elevado status. Cuando hablamos de vincular el mundo de lo público con el de lo privado, es en el sentido de crear nuevos canales de comunicación o revisar los existentes.

Todo lo que hasta aquí hemos dicho se podría ver como un simple reclamo de estudios más cualitativos o descriptivos; pero cuando observamos los informes de datos cualitativos en los estudios de investigación y evaluación educativas, advertimos que se trata de algo muy parecido a lo que Berger llama fotografía «pública». Las declaraciones están congeladas, separadas de su secuencia y pegadas al texto. Esos estudios manipulan la memoria en vez de desencadenarla. El contexto que da sentido a la cita no surge en principio de los datos, ni siquiera de la interacción del investigador con el medio y el sujeto, sino casi íntegramente de la cultura del investigador. Se provee un contexto, pero alienado del mundo del sujeto. El investigador, como el fotógrafo público de Berger, es el desconocido que grita «¡Mira!».

Esto no significa negar el valor de la investigación cualitativa; es indudable que Whyte, Becker, Jackson, Willis y muchos otros tienen importantes cosas para decir. Pero es, sí, establecer pautas sumamente elevadas para tal investigación en términos de criterios que son elusivos y sutiles. La distinción fundamental es que lo mejor de esta investigación entra en el mundo de los sujetos y lo presenta con comprensión y sensibilidad, incrementando la potencial competencia del lector, quien entra en situaciones similares. Los peligros surgen cuando el investigador se apoya en el habla extractada y registrada de los comentaristas que interpretan el mundo de los sujetos desde un punto de vista externo. Cuando tales datos son usados meramente para ilustrar aspectos de la interpretación, empiezan a parecerse a la fotografía pública usada para hacer propaganda.

Debemos puntualizar una vez más que este no es un terreno de absolutos. No estamos reclamando una ciencia empírica, no interpretativa, sino simplemente señalando un área donde se hacen juicios difíciles. Y esos juicios no pueden ser enteramente especificados de antemano, sobre todo en alguna forma de trabajo de campo. Inevitablemente, la distinción entre «conocedor» y «forastero» cambia a medida que avanza la investigación. Labov, por ejemplo, comenta que es probable que el entrevistador formule preguntas diferentes a medida que sabe más, a medida que se familiariza con lo que va descubriendo:

«Una pregunta inicial, "¿Juega usted a la lotería?" daría así lugar a "¿Y alguna vez ganó un premio Importante?" Al hablar con cazadores de venados, una pregunta inicial como "¿Adónde apunta usted?" daría lugar a "¿Vale la pena intentar un tiro al azar?". A medida que la persona que primero es ajena al asunto se va familiarizando con él, la calidad del discurso y la participación del locutor se elevan poco a poco. Un trabajador de campo que se mantenga fuera de su tema y lo trate sólo como una excusa para suscitar lenguaje, obtendrá muy poco a pesar de sus esfuerzos. Se puede responder prácticamente cualquier pregunta sólo con la información contenida en ella. Cuando el interlocutor da algo más, hay que considerarlo una dádiva arrancada de algún fondo general de buena voluntad que es administrado por él y por el trabajador de campo. Conocimiento profundo significa interés profundo y, como retribución por ese interés, el interlocutor suele dar más de lo que nadie se sentiría con derecho a esperar» (Labov, 1972, págs. 114-5).

Hemos arribado así a un dilema fundamental, en parte social y en parte cultural, porque el investigador confunde la gramática aceptada de la conducta social; pero al negociar las situaciones que resultan de tales relaciones de investigación, los dilemas morales suelen estar cerca de la superficie. Actuar al mismo tiempo como «desconocido» y como «amigo» (según la expresión de Hortense Powdermaker [1967]) es explotar las brechas en las reglas que rigen la interacción, y así crear problemas para la investigación (como lo expresó Dollard, «una persona de cada n personas puede no ser un amigo»), pero también plantear interrogantes acerca de la investigación misma. Como los fotógrafos públicos de Berger, los investigadores que emprenden un estudio cualitativo o descriptivo se encuentran en una precaria situación; porque están siempre en peligro de usar a los otros para construir el mundo según su propia imagen y, en no pocos casos, en una forma adecuada para el consumo público.

Volviendo directamente a la analogía con la fotografía, es evidente que allí surgen similares cuestiones de explotación, sobre todo en la investigación social, y que su aparición no es un fenómeno reciente. Humphrey Spender (1977), por ejemplo, sostuvo seriamente la idea del «ingreso en el mundo del sujeto» y tenía plena conciencia del dilema del conocedor/forastero y de las cuestiones éticas que plantea:

«Creo que se darán cuenta ustedes de que Tom [Harrison] ha hecho un revelador comentario acerca de la posibilidad de entrar en los hogares de la gente; y desde luego, la principal dificultad estribaba siempre en que una vez que uno había entrado en la casa de una persona, ya no estaba tornando una fotografía anónima, de modo que necesariamente todo el proceso era largo y habría tomado mucho tiempo: uno tendría que llegar a ser como de la familia ( ... ) y también se tenía la sensación de que las personas pobres, sin trabajo o en mala situación temporaria, simplemente no querían exponer sus problemas. Así, la fotografía hubiera sido una explotación. Yo sentía todo esto agudamente».



Los logros de Spender para acceder a las costumbres del mundo de sus sujetos están bien ejemplificados en sus fotografías de Wigan y Bolton [ciudades inglesas] en los años de entreguerras. A menudo se aprecian también las reacciones de sus sujetos, como en la foto, tomada en una taberna de Bolton, en la que el «sujeto» levanta las manos para cubrir el ojo invasor de la cámara. La respuesta de Spender era casi siempre recíproca, porque muchas veces por un sentimiento de responsabilidad hacia los sujetos se negó a usar instantáneas «sensacionalistas» que había tomado por encargo de algún periódico.

En general tendemos a pensar que los fotógrafos, debido quizás a la índole de su medio, son bastante sensibles al modo en que el sujeto los ve y al significado vital que atribuye al hecho de sacarse una fotografía. Los investigadores, por otro lado, no son demasiado buenos para documentar esta reflexividad. Tal vez esto se deba en parte a que las técnicas de investigación hacen que sea más fácil ocultar la cuestión moral detrás del velo del anonimato. La fotografía de Spender es simplemente un ejemplo tomado de una larga tradición estilística en fotografía, pero es difícil aislar ejemplos comparables en nuestras tradiciones de reportaje y análisis social. Hay excepciones; entre otras, el Apéndice de Paul Willis (1977) a *Learning to labor*, y el estudio de Peter Fensham y Lawrence Ingvarson (1977) de dos observadores de aula muy diferentes entre sí. Como investigadores tendemos a concentrarnos en la descripción de nuestros propios motivos y experiencias, y a ver las acciones de las otras personas en función de problemas generalizados, como "acceso", "rapport" o "publicación". Consúltese cualquier texto sobre métodos de trabajo de campo y se verá que estos términos abundan; pero, a partir de Whyte, es raro encontrar estudios en los que los sujetos de la investigación surjan de los informes como personas con su propia y fuerte visión de lo que es la investigación. La reacción usual que tenemos ante los relatos descriptivos es que el escritor es retratado como un héroe. Las situaciones aparecen descritas de modo tal que presentan al investigador como la persona más perspicaz e inteligente de todas y como la única no vulnerable a la falsa conciencia.

#### *Hacia una etnografía de la etnografía*

Encontramos que esto es significativo en un nivel que trasciende el de las técnicas del trabajo de campo. En parte, es una cuestión de estilos de investigación, pero sobre todo se vincula con la cultura de la investigación. Tal vez no sea simplemente a causa de su cultura y sus métodos de reportaje que el investigador construye el mundo «a su imagen y semejanza»; es más probable que sea porque, como por aquellas manos que tapan el ojo de la cámara en la fotografía de Spender, al investigador le ha sido negado el acceso al mundo de los sujetos.

El investigador sólo puede empezar y terminar con una actitud negociada con su propia perspectiva. Pero esa actitud no es sólo una postura intelectual sino que entra en la situación en estudio como autoridad percibida. El acceso que se le concede al investigador es siempre acceso a un fragmento, y a veces a un invento de la imaginación; y la negociación entre investigador y sujeto respecto de lo que será revelado suele terminar en enfrentamiento. Como le dijo un maestro a uno de nuestros alumnos de investigación que negociaba pacientemente su acceso a la escuela: «No se preocupe. Sólo manténgase apartado de mí y yo me aseguraré de que consiga todo lo que necesita para su tesis».

Los congresos académicos son lugares adecuados para identificar aquellos elementos del estilo y la cultura del investigador que lo llevan en casi todos los entornos educativos a asumir o dejar de lado el rol de «experto» (con todas sus connotaciones autoritarias) o el rol de «desconocido». Intérrguense a ustedes mismos ¿Son los investigadores que somos, las personas que somos? Desde luego, tanto el rol de experto como el de desconocido oponen severas barreras a quienquiera que aspire a entrar en la conciencia de sus sujetos y a ver el mundo desde su punto de vista; el hecho de que nosotros mismos hayamos sido alumnos y maestros no hace las cosas necesariamente más fáciles.

Pero queremos señalar una vez más que no vemos todo esto simplemente como una cuestión técnica o que acepte soluciones absolutas. Por el contrario, se trata de un dilema moral y político con el que nos enfrentamos cada vez que hacemos investigación. Ese dilema se refiere a los deberes y obligaciones que el investigador tiene con los otros a cambio de la libertad que le otorga su rol. En términos más generales, se refiere al centro mismo de un tema crítico actual en nuestras sociedades, el de la forma en que los profesionales se relacionan simultáneamente con sus sujetos y con otros grupos de interés, incluyendo los que los emplean.

También notamos un fuerte isomorfismo entre la relación del investigador con el maestro y la del maestro con el alumno. En ambos casos existe un marcado desequilibrio en el poder de controlar el conocimiento, especialmente en el sentido de definir realidades, como también una fuerte resistencia en las motivaciones del sujeto. Extendiendo aún más la analogía vemos, para los investigadores, signos de advertencia ante los intentos de innovar y de construir alternativas al estilo dominante de la relación, cuando tales intentos tocan cuestiones de poder y autoridad. Y también es ingenuo que los investigadores piensen que pueden simplemente pasar el control de la investigación a los sujetos; como lo sería que los maestros creyeran que pueden pasarles el control del currículum a los alumnos. La confraternización que busca obtener acceso al mundo del otro se convierte fácilmente no sólo en una fuga de la responsabilidad sino también en una fuga de la autoidentidad. Pero muchas veces nos encontramos en situaciones en las que ser cabalmente nosotros mismos equivaldría a sabotear toda la investigación. Es este un cálculo social y cultural muy difícil y debemos hacerlo constantemente. Creemos que el examen de la práctica progresista en la enseñanza muestra ejemplos de maestros que han tratado de desertar de sus roles en un intento por entrar en la cultura de sus alumnos, y que casi siempre han fracasado. Los ejemplos de este tipo son más raros en la investigación, tal vez porque la innovación y la experimentación son menos usuales que en la docencia.

En nuestra opinión, el problema del investigador reside en mantener el control sobre ciertos intereses especializados y áreas de conocimiento de modo de evitar la tentación y hasta la expectativa de que esto legitime el control sobre la información y su interpretación. Tenemos que aprender a ser responsables para con aquellos que investigamos en todas las etapas del proyecto y desear que nuestras motivaciones sean cuestionadas más abiertamente. No será fácil, porque tenemos mucho que aprender y necesitamos reconocer que no es sólo la cultura de la investigación la que genera desigualdades en el control de la información y su interpretación. Las pautas de especialización, el respeto por la ciencia y la autoridad percibida son ingredientes de una situación que nos precede pero que también, a través de nuestros actos, contribuimos a formar.

Goodson, Ivor (1998), "Contar cuentos", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

## VI

El hecho de que los maestros utilicen la narrativa como una herramienta fundamental para organizar y comunicar los contenidos nos indica claramente que una mejor comprensión de ella nos brindará claves para llegar a una mejor práctica de la enseñanza. El giro narrativo es importante porque vuelve a colocar el centro de nuestra atención en rasgos de la vida humana que de algún modo fueron negados en la investigación educativa. Así lo sugiere Gudmundsdottir.

### La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos

El interés por la narrativa como vía de conocimiento es una característica distintiva de la investigación en numerosas disciplinas: crítica literaria, semiótica, filosofía, antropología, lingüística, psicología cognitiva e historia. Aunque parcial, esta lista nos da una idea del amplio interés que existe por la narrativa, especialmente en ciertas disciplinas que la comunidad educativa tradicionalmente frecuenta para informar su propia investigación. Y al mismo tiempo se advierte también un incipiente sentido de la importancia de la narrativa como medio para informar la investigación y la práctica de la educación. Pero ¿cómo debe interpretar el investigador educativo esas diversas definiciones y aproximaciones de la narrativa? Me gustaría revisar algunos de esos trabajos con el objetivo de contribuir a la comprensión de las diversas maneras en que los maestros presentan el conocimiento. En resumen, deseo explorar la cuestión de la naturaleza del saber pedagógico sobre los contenidos en su relación con las formas narrativas de conocimiento.

#### *Definiciones de narrativa*

Las palabras «narrativa», «narración» y «narrar» tienen todas raíz latina, lo que indica una estrecha vinculación con el conocimiento y con la práctica profesional (Whyte, 1981). Los actuales usos y definiciones de la palabra «narrativa» conservan vestigios de sus raíces latinas. Independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos «historia» y «narrativa» son sinónimos: relatos de actos que por lo general involucran a seres humanos o animales humanizados. Una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados. El conjunto se denomina trama o argumento. Fry (1984), por ejemplo, considera que la forma de las historias representa un conjunto de modelos relacionales por medio de los cuales lo que de otra manera sería sólo una serie de acontecimientos vinculados mecánicamente entre sí, ahora presenta una conexión sustancial y moral. Otros especialistas han elaborado diversas definiciones para informar conceptos afines, tales como «discurso» e «investigación». Los diferentes enfoques pueden agruparse en dos tradiciones separadas.

Los teóricos literarios estructuralistas establecen una clara distinción entre narrativa, historia y discurso (Culler, 1975). Una narrativa tiene dos partes: la historia y el discurso (Chatman, 1978). La historia incluye los acontecimientos, los personajes y los escenarios que constituyen el contenido de una narrativa. El discurso es el relato, expresión, presentación o narración de la historia. El discurso puede ser oral, escrito o representado dramáticamente; también puede ser película cinematográfica, mimo o danza.

El producto final es una narrativa, un texto organizado (Chatman, 1981). Desde este punto de vista se considera que una historia tiene bien delimitados el comienzo, el medio y las fases finales (Scholes, 1981; Whyte, 1981). Whyte (1981) considera que las narrativas incorporan un punto de vista que impone «cierto número de exclusiones y de condiciones restrictivas» (pág. 3). Por otra parte, Scholes (1981) se concentra en los aspectos estructurales y comunicativos de las narrativas, y sostiene que una narrativa es «un texto que se refiere, o parece referirse, a cierta serie de acontecimientos que se producen fuera de él mismo» (pág. 205).

Otros autores establecen una distinción mucho más vaga entre historia y narrativa. En este caso la distinción es más flexible y, en consecuencia, más útil para los investigadores de las ciencias sociales que desean aplicarla al análisis de una vasta gama de fenómenos sociales. Herronstein-Smith (1981), por ejemplo, considera que la definición estructural de la narrativa es demasiado limitante. Nos aconseja utilizarla «fructíferamente» en el análisis «del lenguaje, el comportamiento y la cultura». Propone entonces otra definición, que se basa en la idea de que la narrativa es algo más que una mera característica estructural de los textos. Es más bien algo que está intrínsecamente incorporado al accionar humano (pág. 227). De acuerdo con este punto de vista, la narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de “contarle a alguien que ha sucedido algo” (pág. 228). Así, el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa (véase también el capítulo de Shirley Pendlebury en este volumen).

Esta manera de definir la historia y la narrativa ha sido adoptada por muchos investigadores y críticos de la educación que quieren estudiar la narrativa dentro de sus contextos social y educativo (Ben-Peretz, 1990; Cartel', 1992; Connelly y Clandinin, 1988; Elbaz, 1983, 1990, 1991). Las narrativas han encontrado aplicación práctica en dos áreas del campo de la educación, ambas vinculadas con la acción «contarle a alguien que ha sucedido algo». La primera área es la enseñanza de los contenidos (véase el trabajo de Jacksanen en este volumen). La narrativa parece ser una elección obvia como estructura organizativa. Muchos maestros talentosos, entre ellos Leimar (1974), Marshall (1963), Paley (1990) y Warner (1963), han explicado cómo usan las historias para captar la atención de sus alumnos. Algunos filósofos de la educación, como Egan (1988), han recomendado a los maestros que utilicen la narrativa como un medio para estructurar el currículum. El modelo alternativo de Egan organiza el currículum sobre la base de opuestos binarios, que representan «las principales líneas estructurales a lo largo de las cuales avanza una historia» (pág. 27). Un estudio realizado por maestros con gran experiencia demostró que usan intuitivamente narrativas para poner orden en lo que consideran un currículum desmembrado (Gudmundsdottir, 1991). La estructura narrativa es también lo que los maestros noveles utilizan cuando tratan de explicar el currículum a sus alumnos y de explicárselo a ellos mismos (Carter, 1991; Gudmundsdottir, 1990a). La estructura narrativa caracteriza además las maneras en que los maestros experimentados organizan lo que saben acerca de la enseñanza. Hanna, una maestra jubilada, comunica importante conocimiento profesional por medio de relatos de hechos pasados y de personas que conoció hace décadas; y (quizás) gracias a la forma narrativa, recuerda todavía vívidamente los detalles (Ben-Peretz, 1990). Cuando

Hanna y sus colegas, jóvenes y viejos, tienen que transformar «el saber en decir» (Whyte, 1981), eligen naturalmente la narrativa.

La segunda área dentro de la educación donde las narrativas han encontrado aplicación útil es la investigación educativa. Elbaz (1990) identifica el relato como uno de los principales temas en la investigación sobre la enseñanza. Observa esta autora que «el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido» (Elbaz, 1990; -pág. -31). Elbaz se refiere a tres tipos de narrativas: la narrativa en el currículum, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las otras dos. Elbaz reconoce que las narrativas se instalan hoy firme y rápidamente en la investigación educativa. Cada vez más la narrativa representa el objeto de los intereses del investigador, su método de indagación y la forma que elige para estructurar sus propios escritos, como en el estudio de casos y la etnografía (véase el capítulo 13, de Zeller, en este volumen).

Clandinin y Connelly (1990) llaman a su trabajo, y a otras investigaciones afines, «relatos de experiencia y de indagación narrativa», es decir, cuentan historias de docentes y dirigen indagaciones narrativas. Para ellos la narrativa significa «tanto el fenómeno como el método» (Clandinin y Connelly, 1990, pág. 2). Es evidente que muchos buenos investigadores de la enseñanza utilizan narrativas tanto en el proceso de indagación como en los informes de los resultados de la investigación. Como Spence (1984) señaló, «es indudable que un relato bien construido posee una especie de verdad narrativa real e inmediata» (pág. 21). Las narrativas de los investigadores que se han ocupado de maestros, estudiantes de magisterio individuales o pequeños grupos de unos u otros muestran que la narrativa parece ser una mediación natural entre cierto estudiante y el maestro en determinada clase y entre los estudiantes y los maestros en todas las escuelas en el mundo occidental. Las historias de los «Lads» (Willis, 1977), «Sarah» (Elbaz, 1983), «Bruce» (Clandinin y Connelly, 1986), «Stephanie» (Clandinin 1986), «Colleen» (Grossman, 1987), «Nancy» (Gudmundsdottir, 1988, 1991) y «Benny» (Erwanger, 1973) son bien recibidas también en Escandinavia.

Una de las razones por las que estos relatos son aceptados en Europa es porque hay algo básicamente humano en las narrativas. Whyte (1981) señala que el estudio de las narrativas implica «la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y posiblemente hasta sobre la naturaleza de la humanidad» (pág. 1). Los relatos, al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes. Por ejemplo, podemos advertirlo en los dibujos rupestres de Francia y España. Esos dibujos pueden leerse como narrativas que describen un hecho de caza, y al contemplar estas vívidas e impresionantes pinturas podemos atisbar la cultura y los valores de las personas que las realizaron. Hoy en día diferentes culturas mantienen su acervo de narrativas para comunicarse y conservar sentidos compartidos. Participar de una cultura equivale a conocer y usar una amplia gama de sentidos acumulados y compartidos. Sin embargo, esos sentidos compartidos no son estáticos sino que están en constante revisión. La idea de los sentidos compartidos subyace en la tesis de Bruner (1986) cuando afirma que nosotros, como individuos, sólo expresamos una «variante de las formas canónicas de la cultura» (pág. 15). Sus palabras encontraron eco en MacIntyre (1985), quien va aun más lejos y afirma que si a los niños se los priva de los relatos, «se los convierte en tartamudos, en personas vacilantes, tanto en sus palabras como en sus actos» (pág. 216).

*El saber pedagógico sobre los contenidos: una modalidad narrativa del saber*

Desde que Lee Shulman (1987) introdujo el concepto de saber pedagógico sobre los contenidos, numerosos investigadores y maestros han reconocido que este concepto representa un elemento importante en la base de conocimientos de los maestros. El concepto designa las modalidades bajo las cuales los maestros conocen y comprenden su materia, que son «específicas de los maestros y de la enseñanza» (Shulman, 1987). Intuitivamente se entiende que los maestros experimentados deben de tener sobre su materia un saber diferente del que tienen los que no se dedican a la docencia. Además, este concepto y el modelo que Shulman (1987) elaboró describen a la enseñanza como una actividad interpretativa y reflexiva, una actividad en la que los maestros dan vida al currículum y a los textos que enseñan con sus valores y sentido (Gudmundsdottir, 1990a). Esta imagen de la enseñanza como una preocupación narrativa se esclarece en la obra de Ben-Peretz (1990), Carter (1992), Connelly y Clandinin (1988), Doyle (1992), Egan (1988), Elbaz (1991) y Jackson (1986), y también gracias a los colaboradores de este volumen.

Aunque el concepto de Shulman haya capturado la imaginación de muchos maestros e investigadores, el concepto -y el saber que quiere designar- sigue siendo difuso. Los investigadores han descrito el desarrollo de esta modalidad de saber en docentes noveles (Carter, 1991; Grossman, 1987; Grossman y Gudmundsdottir, 1987; Gudmundsdottir, 1990b; Reynolds, 1987, y Wineburg, 1987); y la investigación sobre los maestros experimentados demuestra que este grupo de docentes sabe su materia de un modo diferente que sus colegas con menos experiencia (Grant, 1988; Gudmundsdottir, 1988, Hashweh, 1987; Leinhardt y Smith, 1985). Su saber es práctico, se ha desarrollado a lo largo de los años con la «sabiduría práctica» (Shulman, 1987). Se caracteriza por sus cualidades narrativas.

La idea que está implícita en la expresión “saber pedagógico sobre los contenidos” es que el docente ha transformado su saber sobre los contenidos en algo diferente de lo que era, en algo que tiene aplicación práctica en la enseñanza. Las posteriores discusiones acerca del concepto se concentraron en este saber transformado sobre los contenidos. Wilson, Shulman y Richert (1987) describieron algunas de las fases iniciales de esta transformación. Uno de sus informantes, Frank, estudiante de la carrera de profesorado, se dio cuenta de que el enfoque de las materias que él había aprendido mientras estudiaba en los primeros años de la universidad no se prestaba para su actividad docente en la escuela secundaria. Frank pensó que, si él iba a enseñar su materia correcta y eficazmente, tendría que «manejar 150 enfoques diferentes de la biología». Frank no se queja de no saber suficiente biología, pero ha descubierto que la forma en que él sabe biología no es apropiada para enseñar la materia en el nivel secundario.

Grossman, Wilson y Shulman (1989) describieron los elementos que componen el saber sobre los contenidos y que lo hacen más pedagógico. Identifican básicamente dos componentes que facilitan este proceso, proceso al que Dewey se refiere como «psicologización» de los temas. En primer lugar, los autores describen «las dimensiones pedagógicas de los temas». Estas dimensiones se superponen y se integran parcialmente. La primera de ellas es «el saber sobre los contenidos a enseñar», que se define como «la sustancia misma de la disciplina: información fáctica, principios organizadores, conceptos centrales» (pág. 27). Hacen notar estos investigadores que

los estudiantes de profesorado que se han especializado en un área muy reducida suelen encontrarse con que no tienen un saber sobre los contenidos adecuado para la enseñanza. La segunda es «el saber sustancial para enseñar». Esta manera de saber la materia se refiere a lo que Schwab (1978) llama «la estructura sustantiva de la disciplina». Se trata en este caso de los marcos teóricos que combinan, organizan y confieren sentido al saber dentro de cada disciplina. La tercera dimensión es «el saber sintáctico para enseñar». Y también en este caso los autores se apoyan en las potentes ideas de Schwab. Esta manera de saber la disciplina describe las estructuras que guían la investigación en una disciplina. Es fundamental para la manera en que posteriormente el saber sobre el contenido se desarrolla y se transforma pedagógicamente.

En segundo lugar, Grossman y sus colegas (1989) presentan un componente que llaman «las creencias acerca de la materia». Afirman estos autores que las creencias de los investigadores acerca de la materia, combinadas con sus creencias acerca de los estudiantes, las instituciones docentes, el aprendizaje y la índole de la enseñanza, «afectan fuertemente su enseñanza» (pág. 31). Se han identificado dos tipos de creencias. Uno se refiere a la materia misma y a las prioridades que los profesores asignan a los asuntos. El segundo tipo de creencia se vincula con la orientación de los profesores hacia la materia. Estas creencias, llamadas también valores (Gudmundsdottir, 1990b), modelan el tipo de historia, literatura, matemática o ciencia que los maestros y profesores consideran importante que los estudiantes sepan. También legitiman o excluyen toda una gama de estrategias pedagógicas que los profesores estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos.

Es precisamente esta creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas docentes la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Valores y narrativas están inextricablemente entrelazados. Unos y otras tienen en común un principio fundamental, un principio que es básico para la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Este principio básico es que las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo. Los valores y las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero son también una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea. Utilizamos las narrativas para explicar los hechos ya se trate de diversas clases de textos o de prácticas curriculares o docentes, desde el momento mismo que entramos en una escuela. Este aspecto de la narrativa como organizadora de la experiencia está vívidamente ejemplificada en el estudio que Carter (1991) dedicó a “los acontecimientos que se recuerdan bien” entre los estudiantes de magisterio.

Las ideas de Shulman alcanzaron gran popularidad pero también merecieron críticas. McEwan y Bull (1991), si bien siguen simpatizando con la idea de que el saber es pedagógico, sostienen que no puede haber un saber sobre los contenidos sin una dimensión pedagógica, porque la comprensión y la comunicación de una idea son en sí mismas actos pedagógicos. Luego afirman que «comprender una idea nueva no consiste meramente en agregarla al acervo existente. Consiste también en captar su potencia heurística, su potencia para enseñar. Las explicaciones no son sólo explicaciones de algo, son también explicaciones para alguien» (pág. 332). Esta crítica no invalida las ideas de Shulman, simplemente las aclara. Porque si sostenemos que el saber sobre los contenidos posee cualidades narrativas y pedagógicas, podemos comprender mejor su “potencia heurística”. El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y

reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Implica, en resumen, transformar “el saber en decir” (Whyte, 1981), proceso que explicaré en la sección siguiente.

### *Narrativizar la experiencia*

El saber pedagógico sobre los contenidos es una manera práctica de conocer la materia. Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con los colegas. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de práctica acumulativa que es también compartida por los otros. Las narrativas contadas dentro de una tradición son «paquetes de conocimiento situado» (Jordan, 1989). Los docentes experimentados en esta tradición saben muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas (Orr, 1987).

Los maestros viven en relatos. Los utilizan para contarles a sus alumnos algo de lo que saben. Si los investigadores interactúan con los docentes como oyentes interesados, llegan a conocer el mundo del aula y a saber cómo son los profesores y qué saben estos. A medida que los investigadores indagan y orientan con sus preguntas, las historias de los maestros se van convirtiendo inevitablemente en una producción conjunta. Este proceso es dinámico. Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice (Gudmundsdottir, 1992). A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos.

El estudio de los relatos y las narrativas de los docentes nos lleva directamente al corazón mismo del saber pedagógico sobre los contenidos, con toda su variedad y riqueza. Ese estudio debe concentrarse en las cuatro dimensiones de las narrativas dentro del saber pedagógico sobre los contenidos: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación (Shulman, 1987).

Los profesionales que trabajan con gente suelen codificar sus experiencias en forma narrativa. Con frecuencia utilizan historias de caso y explicaciones narrativas, tal como se ejemplifica en el trabajo de Schon (1983). Los profesionales que él estudió eran arquitectos, ingenieros y psicoterapeutas, pero sólo los de este último grupo trabajaban con gente, y por lo general presentaban relatos para explicar y justificar su pensamiento y su accionar. Del mismo modo, el mundo del docente rebosa de actividad humana. A veces ese mundo es caótico, impredecible y multidimensional (Doyle, 1977), pero al representar los acontecimientos a través de narrativas los maestros logran poner cierto orden en el caos y proyectan un determinado nivel de saber práctico de sus acciones. Los estudios de investigación de Elbaz (1983), Connelly y Clandinin (1988), Grant (1988) y Gudmundsdottir (1988) exponen las diferentes maneras en que los profesionales experimentados estructuran su saber práctico. Elbaz junto con Connelly y Clandinin (1988) han identificado un cuerpo de saberes que ellos definen como «conocimiento práctico». Se trata de un «conjunto de conceptos complejo y de orientación práctica que los docentes utilizan activamente para modelar y dirigir el trabajo de enseñar» (pág. 19). Elbaz (1983) identifica cinco categorías de conocimiento práctico de los maestros: del yo, del entorno de la enseñanza, de la materia, del desarrollo curricular y de la instrucción.



Quienes estudian lo que los docentes experimentados saben acerca de la enseñanza y del mundo del aula se encuentran inevitablemente en algún momento escuchando historias que los maestros cuentan para explicar la esencia de lo que saben. «Bruce» (Clandinin y Connelly, 1986) contó una historia acerca de uno de sus ex alumnos para explicar y justificar moralmente su manera de usar el lenguaje en el aula. En los trabajos de Elbaz (1983), Clandinin (1986) y otros que han estudiado lo que los docentes experimentados saben acerca de su trabajo, se pueden encontrar muchas historias de este tipo. La investigación acerca del conocimiento y la práctica de los docentes experimentados demuestra también que a ellos les preocupa, explícita o implícitamente, la presencia de valores y otras cuestiones morales en su práctica. Huberman (1983) señala que los estudios sobre los valores entre los maestros han «demostrado consistentemente que los docentes son muy altruistas y tienen una orientación social» (pág. 501). Huberman informa que los docentes obtuvieron un elevado puntaje en la escala de Allport-Vernon-Lindzey, «ligeramente por debajo de los teólogos, pero muy por encima de los médicos, abogados, farmacéuticos e ingenieros» (pág. 501). Las enseñanzas morales y las narrativas parecen ser socios naturales en la vida de los docentes.

Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral. Whyte (1981) afirma que, al situar los hechos en una secuencia narrativa, todo relato se convierte en una suerte de alegoría dotada de significación moral. Y el acto de contar una historia está «íntimamente vinculado al impulso de moralizar la realidad (si no es una función de ese impulso), es decir, a identificarla con el sistema social que es la fuente de cualquier concepto moral que podamos imaginar» (pág. 14). Los estudios realizados sobre los estudiantes de profesorado muestran que a ellos también les preocupan los valores morales, y que son especialmente los futuros docentes muy interesados en su materia los que más se preocupan por ellos (Grossman, 1987; Gudmundsdottir, 1987). Pero al mismo tiempo parecen incapaces de integrar cabalmente sus valores pedagógicos con su saber -en desarrollo- de las diversas maneras de enseñar el tema. Por otra parte, los docentes experimentados han integrado totalmente sus valores con la materia, los objetivos y sus puntos de vista acerca de los estudiantes y la enseñanza (Gudmundsdottir, 1990b). Al parecer, sus valores se han convertido en una suerte de andamiaje para su saber pedagógico sobre los contenidos.

La narración de la experiencia práctica surge naturalmente, tal como se aprende una lengua. Mandler (1984) considera que el esquema del relato es semejante al aprendizaje de la gramática. Es una manera natural de contar las experiencias y una solución para un problema fundamental en la vida: la creación de un orden razonable a partir de -la experiencia. El orden se logra siguiendo varias dimensiones cognoscitivas (Robinson y Hawpe, 1986): economía, selectividad y familiaridad. La economía significa que el orden narrativo puede aplicarse a prácticamente todos los aspectos de nuestra vida: el pasado, el presente y el futuro. La selectividad es vital, ya que no podemos prestar la misma atención a todas nuestras experiencias: El esquema narrativo clasifica y asigna significación a la información y la sitúa dentro de la narrativa. La familiaridad se alcanza por medio de la repetición y de la creación de relatos similares de eventos característicos: esto hace que las historias se cuenten dentro de una tradición más familiar y más fácil de comprender que si el marco es extraño y ajeno a la experiencia de los estudiantes.

### *Interpretación*

En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado, como dice Barthes, entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas. Los relatos no son nunca mera copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones. Según Palmer (1969), comprometerse en la interpretación es colocarse en el lugar de un autor. El maestro tiene su mente fija en su audiencia (los estudiantes), se entrega a lo que McEwan (1987) llama "interpretación pedagógica" y produce un "texto pedagógico", como me gusta llamarlo. Como Barthes nos recuerda, un autor no es la persona que inventa las historias o los poemas más fantásticos, sino la persona que alcanza el mayor dominio de los códigos de determinada cultura.

Para interpretar de este modo, es preciso que los maestros aprendan a mirar y comprender textos, prácticas y aulas pedagógicamente. Pero existen muchas maneras posibles de mirar el mundo. Fish (1980) escribió en la pizarra una lista de sustantivos y les dijo a sus alumnos que era un «poema». Tan pronto como les dijeron que era un poema, los jóvenes lo miraron con «ojos de búsqueda de la poesía». O sea que activaron sus experiencias previas con la poesía y convocaron un conjunto de expectativas acerca de lo que los poemas pueden hacer. Su definición de «poesía» funcionó como una «receta» de lo que había que buscar. Y en el proceso de esa búsqueda, produjeron sentidos para el texto. El texto mismo es como un esqueleto que espera que le den vida. Y los lectores lo hacen, al leerlo con «ojos de búsqueda de la poesía» o, para decirlo de otro modo, con «ojos de búsqueda de lo pedagógico».

Los textos usados en la enseñanza, como también los libros de texto y otros materiales, exigen una «mirada pedagógica». Según la hermenéutica clásica (Palmer, 1969), para comprender es preciso reconstruir el texto. El intérprete debe conocer los textos y la materia que presentan, debe sumergirse en ese mundo de textos y asunto. Sólo entonces puede tener lugar una interpretación pedagógicamente significativa. Para crear un nuevo texto, un texto pedagógico, es preciso seleccionar primero ciertos aspectos del texto (Polkinghorne, 1988). Por ejemplo, cuando «Nancy» y «Naomi» enseñan *Huckleberry Finn*, seleccionan ciertos episodios de la novela (Gudmundsdottir, 1988). «Snorre», un profesor de estudios sociales noruego, selecciona de los textos hechos, figuras e imágenes y los agrega a otros materiales que tiene en su colección privada de materiales curriculares (Gudmundsdottir, estudio en curso). Los referentes de segundo orden se crean estableciendo una pauta causal que integra todos los referentes de primer orden en un todo significativo, una narrativa. Esta narrativa es una interpretación del texto, que a su vez es una interpretación de un texto anterior. Las interpretaciones son siempre inevitablemente interpretaciones de interpretaciones. «Snorre» creó un nuevo «texto» narrativo, un texto que consideró más «pedagógico». En cuanto a las dos maestras norteamericanas, «Nancy» y «Naomi», cada una creó un nuevo «texto» a partir de los referentes de primer orden que seleccionaron de *Huck Finn*, creando así la narrativa que cada una sintió que comunicaba mejor lo que ella había visto en la novela. Los diez profesores experimentados con quienes trabajé en Estados Unidos y en Europa son diferentes en muchos aspectos, pero todos llegaron a tener «ojos pedagógicamente curiosos», y los usan para estudiar textos y construir nuevas «interpretaciones pedagógicas» (McEwan, 1987).

### *Reflexión*

Aprender a mirar los textos de este modo es un logro y una medida de la índole compleja del aprendizaje experto. Posiblemente la base sólida para este logro se establezca en la escuela superior, cuando el joven empieza a estudiar su materia. Pero las lecciones más importantes de interpretación pedagógica se aprenden en el trabajo, en un ciclo de aplicación práctica y reflexión. La reflexión implica la explicación meditada de los hechos pasados. Los sucesos no tienen por sí mismos una conexión cognoscitiva sistemática: se ubican uno detrás de otro en una secuencia temporal y sólo a través de la reflexión adquieren sentido y empiezan a asumir la forma de un relato. Según Robinson y Hawpe (1986), esa acomodación es una manera natural de contar las experiencias. Estos autores creen que tal naturalidad demuestra la constante presencia del pensamiento narrativo en la vida cotidiana, especialmente entre los profesionales que tratan con gente.

Pendlebury (véase el capítulo 4 en este volumen) afirma que la reflexión crea un equilibrio delicado pero importante entre dos «estados de ánimo»: el «equilibrio reflexivo» y la «espontaneidad perceptiva». El primero es típico de los docentes que enseñan según las reglas consagradas; el segundo es propio de los docentes que parecen impulsivos y propensos a tomar decisiones caprichosas. Pendlebury sostiene que los docentes alcanzan el equilibrio cuando aprenden a reflexionar sobre situaciones concretas y reales.

### *Transformación*

Las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás (véase Jackson, capítulo 1 de este volumen). Podemos construir mundos en diversas formas (Goodman, 1978). Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos asimilando experiencias a un esquema narrativo. Por ejemplo: al realizar experimentos con sujetos que observaban figuras geométricas en movimiento, se demostró que los participantes construían confiadamente elaboradas historias para explicar la más simple de aquellas configuraciones (Michotte, 1963), lo que constituye una prueba de que todas las personas tienen una urgencia fuerte y natural por contar una historia cuando tienen que dar sentido a sus experiencias. El experimento con las figuras geométricas implicaba avanzar desde algo casi sin sentido hasta una forma dotada de sentido. En la mayoría de los casos la transformación implica avanzar desde una historia incompleta hasta otra más completa y exigente. Hacemos esto estableciendo primero la relación o coherencia que hace avanzar la historia en el tiempo. Después viene la dirección de la historia, el objetivo o la razón de todo. Una vez establecido el objetivo, se seleccionan, rechazan o transforman los eventos; entonces adquieren estos una significación que de otro modo no habrían tenido. Los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos. Esas características nos ayudan a recordarlos. Además, una forma narrativa clara los hace generalizables y aplicables a una vasta gama de situaciones.

Los docentes experimentados son maestros en el arte de transformar su currículum (Gudmundsdottir, 1991). Tienen una gran provisión de unidades curriculares bien organizadas, a semejanza de los «pedazos de cuentos» de la tribu xhosa de África (Gough, 1990). Se trata de fragmentos coherentes de narrativas, que se combinan de diferentes

maneras para crear una narrativa mayor. El narrador xhosa es libre, dentro de ciertos límites, de combinar novedosamente estos pedazos de cuentos.

Apoyándose en su saber pedagógico sobre los contenidos, los maestros experimentados revisan constantemente las viejas unidades narrativas de su currículum y construyen con ellas otras, al mismo tiempo que tratan de imaginar nuevas maneras de hacer que algo interese a sus estudiantes. Pongamos un ejemplo. «Torolf» y «Hallgerd» enseñan literatura en un colegio secundario en Noruega. El currículum les exige que enseñen los poemas de un poeta del siglo XVI cuyo lenguaje resulta de difícil comprensión para los estudiantes. Los profesores están constantemente imaginando maneras de hacer más fácil que los estudiantes se interesen por el poeta y comprendan su poesía. Encaran esa tarea construyendo una elaborada unidad de currículum, con una clara estructura narrativa, en la que presentan al poeta y hacen conocer sus poemas y el mundo del siglo XVI.

El motivo que está detrás de esos procedimientos no es sólo que los estudiantes entiendan esta literatura: es también que entenderla les resulte valioso. Esto indica un segundo sentido de transformación, el sentido que Jackson discute en un capítulo anterior: que las narrativas de los maestros no pretenden sólo informar a los estudiantes sino también transformarlos.

### *Conclusión*

Como cuerpo de saber que se desarrolla sobre todo a través de la práctica, el saber pedagógico sobre los contenidos conserva algunos de los elementos que caracterizan el saber de quienes trabajan con gente en el ámbito de las actividades prácticas. El conocimiento pedagógico del contenido es «hecho en casa», se desarrolla en la práctica, trabajando con textos, materias y estudiantes en diferentes contextos año tras año; y en el caso de los profesores experimentados, a lo largo de décadas. Narrativas e historias son herramientas de trabajo que los profesionales usan con frecuencia para dar sentido a la experiencia y organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico. La teoría de la interpretación textual indica que comprender una historia es reconstruirla: a partir de textos viejos se crean textos nuevos. Los docentes están en una situación singular, porque tienen que interpretar esos mismos textos también pedagógicamente, es decir, teniendo en cuenta la comprensión de sus alumnos.

Creo que lo que está en el meollo del saber pedagógico sobre los contenidos es precisamente la interpretación pedagógica. Los buenos maestros interpretan pedagógicamente: lo nacen y lo han hecho siempre desde los albores de la humanidad. Creo que ha llegado el momento de empezar a considerar a la enseñanza lo que es, «un texto intemporal», una interminable tradición de historias contadas y vueltas a contar con el expreso propósito de interesar a los estudiantes.

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores.





Para seguir leyendo...

Si la lectura de este ensayo despertó en ustedes la inquietud de continuar indagando y profundizando en las distintas temáticas, la consulta de esta **Guía de lecturas** los orientará.

Podrán realizar la búsqueda de la siguiente manera:

- Identificar núcleos temáticos
- Seleccionar los que resulten de su interés
- Leer las recomendaciones bibliográficas correspondientes

### **Núcleo temático: Relatos pedagógicos y narrativa docente**

Para las cuestiones referidas a los procesos de escritura, reflexión y re-escritura de experiencias de enseñanza orientadas a la documentación de la propia práctica pedagógica, como así también los procesos de lectura y reflexión sobre relatos de experiencias de enseñanza, se sugiere la revisión detenida de los siguientes autores y textos:

Alvarado, Maite (1996), "La escritura en la escuela secundaria, de la expresión a la producción", en: *Revista Versiones, N°6*. Buenos Aires.

Arnaus, Remei (1995), "Voces que cuentan y voces que interpretan", en: Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Barthes, Roland (1994), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

Barthes, Roland (1996), "Introducción al análisis estructural de los relatos" en: Barthes, R.; Eco, U.; Todorov, T. y otros, *Análisis estructural del relato*. México: Coyoacán.

Benjamín, Walter (1971), El narrador, en: *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*, traducción de Roberto J. Vernengo, Montevideo: Monte Avila.

Goodson, Ivor y Walker, Rob (1998), "Contar cuentos", en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Graham, Robert (1998), "Historias de enseñanza como tragedia y novela. Cuando la experiencia se transforma en texto", en: McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Greene, Maxine (1995), "El profesor como extranjero", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Jackson, Philip (1998), "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Larrosa, Jorge (2003), "El ensayo y la escritura académica", en *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas. Julio de 2003.

Larrosa, Jorge (2003), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Proyecto "Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar" (2004), *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas: Módulo 1 "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2 "La documentación narrativa de experiencias escolares"*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo de la Organización de Estados Americanos (AICD/OEA)

Ricoeur, Paul (1995), *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (2001), "De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción", en: Ricoeur, P. *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Richardson, Laurel (2003), "La legitimidad de la escritura", en: *Propuesta Educativa*, Año 12, N°26. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas. Julio de 2003.

Suárez, Daniel (2003), "Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente", en: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. [www.lpp-uerj.net/olped](http://www.lpp-uerj.net/olped)

Suárez, Daniel; Ochoa, Liliana; Dávila, Paula (2005), "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes", en: *Nodos y Nudos*. Revista de la Red de Cualificación de Educadores, N° 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Verón, Eliseo (1999), *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

### **Núcleo temático: Formación docente y documentación narrativa**

Para el tratamiento de los temas relativos a experiencias de formación horizontal, desarrollo profesional de docentes y de fortalecimiento de las instituciones escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, puede ser de utilidad la lectura de los siguientes textos:

Antelo, Estanislao (1999), *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires: Santillana.

Birgin, Alejandra (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Troquel.

Birgin, A.; Duschatzky, S.; Dussel, I.; Tiramonti, G. (1998) *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel.

Bullough, Robert (2000), "Convertirse en profesor: la persona y la localización social

de la formación del profesorado", en: Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1999), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hargreaves, Andy (1998), Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente en: Birgin, A.; Duschatzky, S.; Dussel, I.; Tiramonti, G. *La formación docente*, Buenos Aires: Troquel.

Huberman, Michael y otros (2000), "Perspectivas de la carrera del profesor", en: Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Huberman, Michael (1998), "Trabajando con narrativas biográficas", en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Kincheloe, Joe (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Larrosa, Jorge (1995), *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*, en: Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: la Piqueta.

Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

McEwan, Hunter (1998), "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Suárez, Daniel; Ochoa, Lilliana y Dávila, Paula, "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes" en: *Revista Nodos y Nudos Nro. 17*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia

### **Núcleo temático: Gestión del currículum, prácticas escolares y documentación narrativa**

Si el interés se centra en ahondar en una mirada del currículum escolar, de las prácticas pedagógicas y los modelos de gestión en el marco de modelos de participación docente, en contraposición a la tradición tecnocrática basada en modelos top-down, les recomendamos la siguiente bibliografía:

Bolívar, Antonio (1996), "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en: Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.



Brito, Andrea (2003), "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros", en *Propuesta Educativa*, Año 12, N°26. Buenos Aires: FLACSO/ Novedades Educativas. Julio de 2003.

da Silva, Tomaz Tadeu (1998), "Currículum y cultura como práctica de significación", en: *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, N°1. Barcelona: Pomares-Corredor.

De Alba, Alicia (1995), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores

Goodson, Ivor (2000), "Investigar la enseñanza: de lo personal a lo programático", en: Goodson, I. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Goodson, Ivor (2003), *Estudio del currículum*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Jackson, Philip (1991) *La vida en las aulas*. Morata: Madrid

Jackson, Philip (1999), *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu

Pendlebury, Shirley (1998), "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Reid, William (2002), *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona: Pomares Corredor.

Stenhouse, Lawrence (1991), *Investigación y desarrollo del currículo* Madrid: Ediciones Morata

Suárez, Daniel (2000), "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en: Téllez, Magaldy (comp.) *Otras miradas, otras voces*. Repensando la educación en nuestros tiempos. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.

### **Núcleo temático: Narrativa docente e investigación cualitativa interpretativa**

Para abordar y profundizar los principios teóricos del enfoque narrativo como método de investigación cualitativo interpretativo, dentro del giro metodológico hermenéutico de las ciencias sociales, les recomendamos consultar estos autores.

Bolívar, Antonio (2002), "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.

Bruner Jerome (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, Jerome (1997), "La construcción narrativa de la realidad", en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Eco, Umberto (1986), *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Buenos Aires: Gedisa.

Eagleton, Terry (1994), *Una introducción a la teoría literaria*. Santafé de Bogotá: FCE.

Eisner, Elliot (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Geertz, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.

Geertz, Clifford (1994), "Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social", en Geertz, *Conocimiento local*. Buenos Aires: Paidós.

Giddens, Anthony (1997), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías de la comprensión*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Növoa, Antonio (2003), "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación", en Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.

Pampillo, Gloria y otras (2001), *Permítame contarle una historia. Narración e identidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Sarchione, A. (2001), "La narratología literaria", en: *Permítame contarle una historia: narración e identidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Witherell, C. (1998), "Los paisajes narrativos y la imaginación moral", en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Woods, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Zeller, Nancy (1998), "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

## Algunos sitios, revistas y páginas para ser consultados por Internet

### Argentina:

El Proyecto Multilateral "Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar", coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por AICD OEA, cuenta con un sitio Web en el que se publican relatos escritos por docentes de escuelas medias que lograron retener a sus alumnos: <http://tqnue.educ.ar/oea>

El sitio Web del Programa Memoria y Documentación Pedagógica del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, que desarrolla actividades de documentación de proyectos educativos democráticos e innovadores así como talleres de documentación

pedagógica y la producción, publicación y difusión pública de documentos específicos, se propone la reconstrucción, publicación, difusión y discusión pública de la memoria docente y la documentación de los proyectos y experiencias democráticas de gestión pedagógica (a nivel gubernamental, sindical o de colectivos docentes: <http://www.documentacionpedagogica.net>)

En la siguiente página Web se presentan 39 relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes de toda la República Argentina en el marco del Proyecto Centros de Actualización e Innovaciones Educativas (CAIEs) del Ministerio de Educación de la Nación durante el año 2001: <http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones2002/expecaie/exped.html>

Se describe un proyecto de capacitación a partir de las experiencias de los docentes: [http://www.mejujuy.gov.ar/download/acciones/Micro\\_archivos/frame.htm](http://www.mejujuy.gov.ar/download/acciones/Micro_archivos/frame.htm)

El portal educativo del Provincia de Buenos Aires presenta cinco experiencias relacionadas con el área de lengua: <http://abc.gov.ar/Docentes/CapacitacionDocente/LaEscuelaLeeMas/ExperienciasDocentes/Default.cfm>

Banco de experiencias pedagógicas de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, organizadas por niveles y áreas de enseñanza, escritas en un formato estándar. <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bep/index.php>

#### **Italia:**

Centro studi di Pedagogia Fenomenológica: <http://www.encyclopaideia.it/encyclopaideia1.htm>

#### **España:**

Bolívar, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?": Epistemology of biographical-narrative research in education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1): <http://www.redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contents-bolivar.html>

#### **Uruguay:**

En el marco del Proyecto Multilateral "Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención", este sitio recupera experiencias institucionales de trabajo de aula y/o comunitarias, que dan cuenta del diseño y ejecución de acciones que mejoraron la retención escolar en el Uruguay: <http://www.anep.edu.uy/retencion>

#### **Colombia:**

La Expedición Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia también cuenta con su sitio Web: <http://ciup.pedagogica.edu.co>

#### **Narrativa docente e investigación educativa:**

Keller, D. (1994) "The Text of Educational Ideologies: Toward the Characterization of a Genre", Department of Community and Social Education, Beit-Berl College

Rice, S. (1996) Teaching and Learning through Story and Dialogue Department of Educational Policy Studies University of Illinois at Urbana-Champaign

Franzosa, S.D.(1992) Authoring the Educated Self: Educational Autobiography and Resistance , Department of Education University of New Hampshire

*[http://www.ed.uiuc.edu/EPS/Educational-Theory/Contents/44\\_1\\_Keller.asp](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/Educational-Theory/Contents/44_1_Keller.asp)*

**Narrativa y Ciencias Sociales:**

Pallotta L., Ferrari M., " Narrative and conceptual dimensions of immigrant ethnic identity"  
Volume 29, Number 1 Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto

*<http://www.piaget.org/GE/2001/GE-29-1.html#item1>*

Narrative Psychology Internet and Resource Guide.

Profuso sitio Web dedicado a la narrativa en psicología, educación y otras ciencias humanísticas y sociales: *<http://web.lemoyne.edu/~hevern/narpsych.html>*

---

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

*Lic. Daniel Filmus*

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

*Prof. Alberto E. Sileoni*

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

*Prof. Mirta Bocchio de Santos*

DIRECTOR NACIONAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

*Lic. Miguel G. Vallone*

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

*Lic. María Eugenia Bernal*

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

*Lic. Alejandra Birgín*

DIRECTORA NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

*Lic. Margarita Poggi*

---



La documentación narrativa de experiencias pedagógicas

UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES