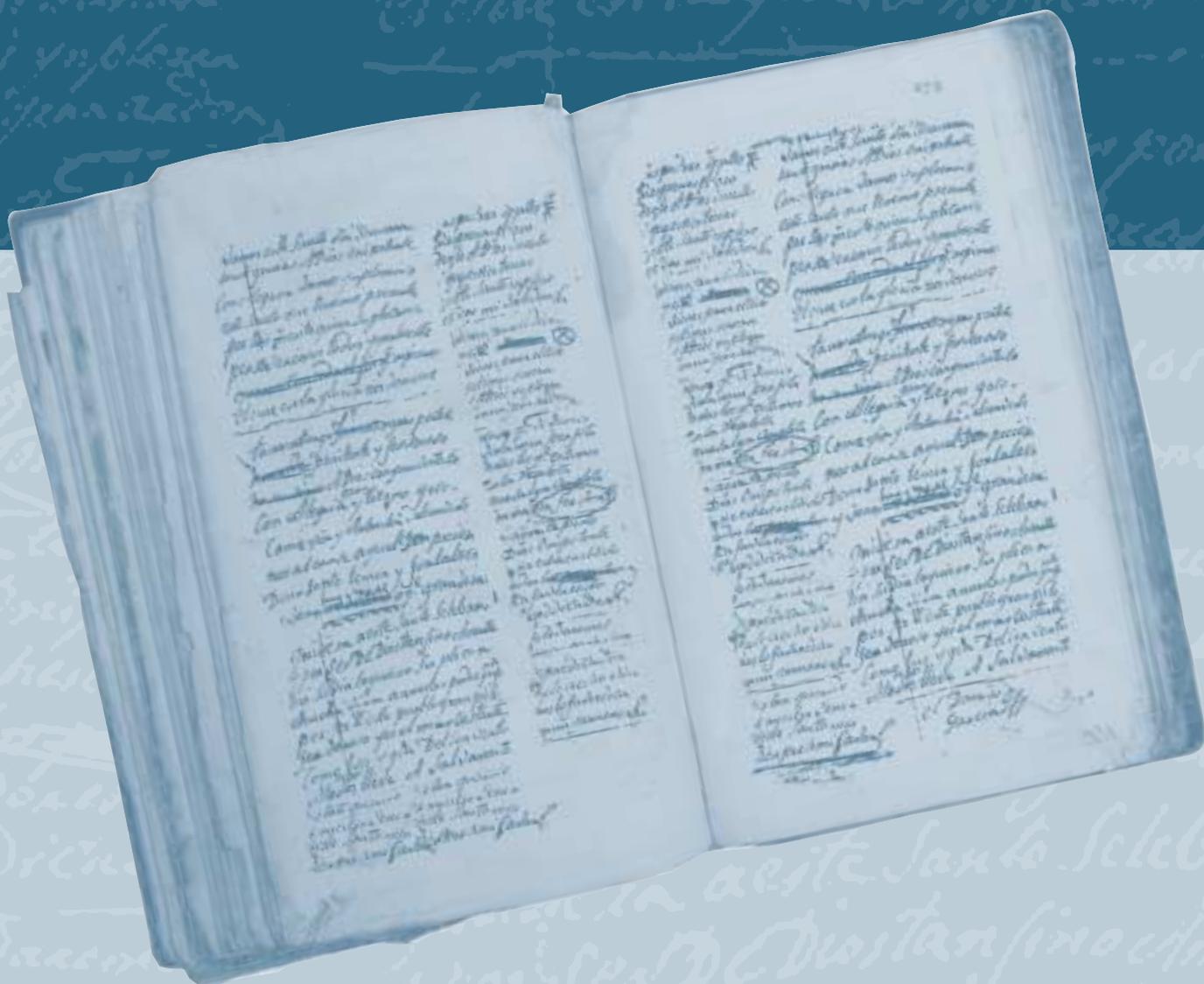


La documentación narrativa de experiencias pedagógicas

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

Introducción	5
1. Una carta de invitación	7
2. Formación de docentes y relatos pedagógicos.	
Hacia las reconstrucciones narrativas de formación	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
3. Algunas orientaciones para incorporar la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en las instituciones de formación de docentes	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
4. Dossier de relatos narrativos de experiencias de formación	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
Anexo	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.

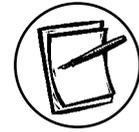
El apartado 1. *Una carta de invitación*, es un convite a los docentes para escribir sobre lo que saben y hacen, sobre sus saberes expertos construidos al ras de sus experiencias pedagógicas en las instituciones educativas. Supone una invitación a escribir, leer, pensar y conversar sobre experiencias 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 (El 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)¹;
- las caravanas educativas² desarrolladas por docentes, que recorren determinados territorios e interactúan con otros docentes munidos de ciertas herramientas de investigación pedagógica, y las expediciones pedagógicas³ 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 autoformación⁴; 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 encuentros⁵ 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 educativa⁶, 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 Benjamin⁷ 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 Kunsminsky⁸ 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”⁹. 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 académicas¹⁰ 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 currículo 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 escolar¹¹. 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 debilitadas¹². 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^I (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^{II} (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^{III} (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 ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus establecimientos, comunidades y alumnos, los dijieran 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 acción¹³

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^{IV} (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^V (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^{VI} (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 cotidianeidad 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 vida¹⁴. 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”¹⁵.

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. 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 pedagógico²². 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 rescribirlos 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 Roizman¹⁷, 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 Bajtín, 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 Bajtín, 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),

¹⁷ 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 acercar 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 Smith¹⁸

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 grado¹⁹ 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.B²⁰.

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!²¹”

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 Olivieri²²

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

²² 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 Kunsminsky²³

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.

²³ 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 Gallardo²⁴

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 dedicué 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 totalmente “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 desaprobarlas! ¡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 Roizman²⁵

*“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, María 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 residencia²⁶ 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 Suárez²⁷

“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.

²⁷ 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).

