



La documentación de experiencias de clase:
Aproximación a una herramienta alternativa para la formación docente

Tesis de Maestría

Lic. MARCELA HIDALGO

DIRECTORA DE TESIS: Dra. Andrea Alliaud

Fecha: 31/03/2014

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo 1: Una mirada a la formación docente en narrativas	7
Problema de investigación	7
Justificación	11
Capítulo 2: Herramientas de trabajo	16
Anexo: Entrevistas realizadas (por orden alfabético)	23
Capacitadores/Expertos:	23
Docentes y Estudiantes:	23
Fuentes secundarias (docentes):	23
Capítulo 3: Caminos recorridos, enseñanzas recogidas	24
1) De la formación: ¿qué docente se busca formar?	24
2) De la reflexión: Reflexionar, sí, pero ¿cómo?	28
3) De la relación compleja entre el docente y su saber	32
5) De cómo debe ser un docente – profesional - constructor de saberes	45
Capítulo 4: Conceptos clave	48
1) Si se documentan experiencias, ¿qué entendemos por ellas?	49
2) ¿Qué decimos cuando hablamos de saber pedagógico?	51
3) La escuela considerada como comunidad de aprendizaje	55
4) Relato, narración, ¿qué es la narrativa docente?	61
Capítulo 5: La documentación de experiencias de clase	76
1) Sus comienzos	76
2) ¿Qué se entiende por documentación de experiencias?	78
3) El rol de la institución en la documentación	82
4) ¿Cómo se documenta?	83
5) Análisis de los tres casos seleccionados	86
6) ¿Cómo podemos definir una documentación?	115
Cuadro comparativo	118
¿QUÉ APRENDIMOS EN ESTE TRABAJO?	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128

RESUMEN

La presente tesis desarrolla el análisis de tres propuestas de capacitación docente que recurren a narrativas y/o documentación de experiencias de clase. Realiza un abordaje epistemológico y metodológico de cada una de las propuestas para poder comparar sus similitudes y diferencias.

En la documentación de experiencias pedagógicas surgen varios conceptos que subyacen a las propuestas prácticas y que son abordados en el trabajo: el saber del docente y las distintas miradas que recibe del campo académico, el concepto de formación como un continuo que empieza en el preciso momento en que el docente comienza a ejercer, la consideración de éste como un profesional crítico y la posibilidad de esta herramienta de formación para desarrollar la reflexión.

Palabras clave: formación docente, narrativa, documentación de experiencia, reflexión.

ABSTRACT

The following thesis analyzes three ways in which teachers can be trained, ways that make use of real experiences of teaching lessons in regular classes. This study has an epistemological and methodological approach to each of the proposals in order to be able to compare its similarities and differences.

The gathering of real pedagogical experiences throws out many concepts: the knowledge of the teacher and his different views of the academic sphere; the concept of information as a *continuum* that starts when the teacher starts to educate; the concept of the teacher as a professional with critical capacity and the possibility of using the latter tool to shape him into a reflective professional.

Keywords: narratives, teachers assesment, teachers knowledge, reflective.

Introducción

Esta investigación se propone indagar en las capacitaciones que se ofrecen a los docentes y que utilizan narrativas y/o documentación de experiencias de clase.

El interés en las narrativas y en la documentación de prácticas se inserta en la consideración de su importancia como elementos indispensables y a la vez formadores de docentes reflexivos, de los que tanto se habla hoy.

La experiencia de clase y su adecuado registro revela ese saber específico que tan importante resulta para conocer cada vez más qué ocurre en la escuela, cómo enseña un docente, qué se propone frente a un curso y, sobre todo, qué piensa y qué le acontece en la titánica tarea de formar niños y jóvenes. Un saber de la experiencia que busca, bajo ciertas normas, convertirse en saber pedagógico.

La relevancia de la reflexión en la práctica se inscribe en la necesidad de capacitar/formar docentes creativos, capaces de enfrentar los escenarios actuales¹. La enseñanza, hoy, exige estrategias nuevas, que permitan a cada maestro construir sus experiencias de clase de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Desde el punto de vista metodológico inscribimos nuestra investigación en la indagación narrativa y recurrimos a las herramientas del estudio cualitativo: entrevistas y observaciones.

Nuestra intención primera es hacer conocer un campo de formación docente en auge: la utilización de narrativas y la documentación de prácticas y las variadas

¹ “La escuela ya no es objeto de un consenso institucional definido en término de valores y objetivos compartidos: es el lugar de una “experiencia” individual donde cada uno, alumnos y en gran parte profesores, construye el significado subjetivo” Ch. Delory-Momberger, *Biografía y educación*, p. 80 (comillas en original)

posturas que subyacen en él. Este novedoso dispositivo formativo está siendo cada vez más utilizado por numerosos capacitadores y en diversos congresos se apela a él. Sin embargo, hay pocos trabajos académicos que den cuenta de su existencia y, los que lo mencionan, difieren muchas veces en su definición. Su empleo se asocia no sólo a nuevos conceptos formativos (fundamentalmente la transmisión horizontal del saber) sino a la idea de la reflexión en la práctica, enunciado que también precisa de definiciones acerca de su alcance y propósito.

En la actividad cotidiana que desarrolla, el docente aplica los conocimientos adquiridos e inventa, crea, fabrica, implementa otros. Son aquellos saberes que, en el ejercicio de su profesión, van impregnándose en él, como una huella indeleble pero pocas veces consciente. Se precisa entonces sacarlos a la luz, dotarlos de existencia. La potencialidad de estos conocimientos generados a través de la práctica consciente y reflexiva, estriba no tanto en lo que se puede transmitir sino en lo que permite pensar, para influir a otros generando un campo de significados en común y disparando formas de reflexión.

En toda la vida profesional, desde que empieza a ejercer hasta su jubilación, el docente se cuestiona sus conocimientos y su práctica, en todo momento aprende de su experiencia y no hay requisitos de edad ni de antigüedad para reflexionar y construir saber. Lo que sí se precisa es la voluntad clara de repensar lo cotidiano, de cuestionar lo conocido y para hacerlo se necesitan herramientas que lo hagan posible.

Nuestro interés en este objeto de estudio surge al considerar que las documentaciones de experiencias generan un espacio transformador para los docentes involucrados. En este trabajo buscamos también observar de qué manera interpretan los docentes las propuestas de documentación, si esta práctica les resulta novedosa, creativa, sencilla o por el contrario complicada y difícil de utilizar.

Cuáles son las condiciones para poder implementarla o si está al alcance de cualquier docente de nuestro país.

Consideramos que la construcción de conocimiento sobre la documentación de experiencias pedagógicas contribuirá a poner de relieve esta propuesta de formación y resaltaré la importancia de observar y valorizar el saber que se produce en el reflexivo ejercicio de la práctica docente.

Capítulo 1: Una mirada a la formación docente en narrativas

Problema de investigación

Hoy el docente es muy consciente de las limitaciones de su formación inicial, que, como la de cualquier profesional, precisa seguir actualizando permanentemente. Por eso es fiel asistente a cursos y capacitaciones que, justo es decirlo, se le ofrecen por doquier.

Existen, actualmente, ciertas formas de capacitación que buscan hacer hincapié en lo que trae el docente en su bagaje personal, en la riqueza de su experiencia profesional y partir de ella para ayudarlo a mirarse y reflexionar sobre sí mismo, a valorar su potencial.

Nosotros, en un doble rol de observadores y docentes también, queremos poner el foco en estas nuevas (y no tanto) propuestas y describirlas lo mejor posible.

Los dispositivos centrados en lo que se denomina “narrativas docentes” o aquellos que se utilizan para la documentación de experiencias de clase rescatan el saber específico de los docentes y por eso se convierten en un lugar pertinente para indagar algunos aspectos relevantes de la profesión. Siguiendo esta mirada, este estudio se propone incursionar en el tema de las narrativas docentes y, dentro de ellos, más específicamente, en los dispositivos denominados documentación de experiencias, a partir de los siguientes interrogantes:

¿A qué se llama documentación de experiencias de clase? ¿Existe un consenso alrededor de qué es esta herramienta formativa?

¿De qué manera se encara la formación en ejercicio del docente con narrativas, específicamente con la documentación de experiencias?

¿Dentro de estas estrategias de formación encontramos diferencias metodológicas? De ser así ¿cuáles son y a qué responden las diferencias?

¿Se basan en los mismos presupuestos teóricos?

¿Qué interés despiertan en los docentes?

¿Cómo interpretan los docentes lo aprendido? ¿Qué producen los docentes a partir de ello?

¿Qué herramientas necesita un docente para documentar una experiencia?

¿Cuál es el papel de la institución escolar en este tema?

¿El aprender a documentar experiencias de clase produce consecuencias en las prácticas de un docente? ¿Qué cambios produce en él, si es que produce alguno?

¿Cuál es la relación entre la documentación de experiencias y la capacidad reflexiva de un docente?

Este abanico de interrogantes se organizará en torno a varios ejes de trabajo que indagarán los distintos planteos desde una perspectiva teórica, fundamental para encontrar los principios de análisis que nos ayudarán a delimitar nuestro objeto de estudio, a comprenderlo, a inscribirlo dentro de las teorías existentes.

Varios son los temas y/o conceptos que subyacen a la idea de un docente documentando una experiencia de clase y sólo al tener el panorama conceptual completo y elegidas aquellas definiciones más pertinentes y afines a nuestra postura epistemológica, abordaremos nuestro objeto de estudio que surgirá, a partir de lo precedente, suficientemente fundamentado y coherente.

Los enunciados, entonces, que precisan de un análisis detallado son: el saber del docente, su capacidad de reflexión como posibilidad de enriquecimiento profesional que lleva a la definición de qué entendemos por docente reflexivo, la formación en ejercicio y la experiencia.

Desde ya que muchos de estos conceptos se encuentran imbricados unos en otros: un docente reflexivo lo es porque pudo formarse en la reflexión sobre su experiencia y al hacerlo produce un saber peculiar. En esta frase se ve de qué manera cada concepto se apoya en el otro, por lo cual la separación de los conceptos para su análisis es simplemente una construcción teórica a los efectos de presentar el trabajo.

Sabemos, además, que el docente pertenece a instituciones, a grupos identitarios dentro de una sociedad. Su trabajo se desarrolla en comunión con otros individuos y en ese entretener con los demás aprende y cambia, siempre que encuentre espacios para poder desarrollar un trabajo colaborativo. Por esto dedicaremos unas líneas a la noción de escuela como comunidad de aprendizaje, y a las redes docentes como nuevos espacios de permanencia, comunicación, discusión y formación.

Experiencia, saber, reflexión serán tres palabras permanentemente relacionadas en este trabajo. A ellas se incorporará en el próximo párrafo el término “narración” en cuanto será esta capacidad, la de narrar, la que terminará por dar sentido a una experiencia que crea saber pedagógico a través de la reflexión y que se expresa en una narración. Como dice Andrea Alliaud (2011), la recuperación de experiencias pedagógicas se da a partir de narrativas, relatos de experiencias pedagógicas que informan sobre problemas o cuestiones que permiten crear teoría.

La utilización de narrativas en la formación del docente es un fenómeno relativamente nuevo y se hace necesario conocerlo para, a su vez, presentar el dispositivo elegido como objeto: la documentación. El narrador es alguien capaz de escuchar, retener lo que pasa y transmitirlo. Así, lo hace transitar por su cuerpo, por su yo y recién entonces recupera aquello que aprendió en su narración. El docente, siguiendo las ideas de Dubet (2006), tiene que poder construirse a sí mismo.

El narrar aparece desde chicos, y al pedirle al docente que narre, aparecen formas culturalmente estereotipadas. Lo que el capacitador intentará es quebrar ese estereotipo, Andrea Alliaud lo explica: *“Estos relatos se convierten en provocadores. Suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo potencialmente ricos para producir prácticas, pensamientos y reflexiones”* (2011, p.89).

1) Objetivo general

Analizar qué es la documentación de experiencias de clase a partir del estudio de distintas propuestas de formación docente. Diferenciar posturas teóricas y/o metodológicas en cada propuesta. Considerar la hipótesis de la narrativa/documentación como elemento de valor en la formación de un docente reflexivo.

2) Objetivos específicos

- De los formadores:

Indagar las diferentes propuestas de documentación que se ofrecen y a qué objetivos y fundamentos epistémicos y metodológicos responden.

- De la documentación:

- i. Comprender de qué manera la documentación de experiencias es una herramienta válida para la formación de un docente reflexivo.
- ii. Definir qué entendemos por documentación de experiencias.
- iii. Comparar las distintas modalidades de documentación encontradas en el “campo”. Mostrar sus diferencias metodológicas, teóricas, epistémicas.

- De los docentes-formados:

Indagar de qué manera se apropian de lo recibido.

Justificación

El docente, como cualquier profesional, comienza su vida activa una vez que termina su formación inicial y comienza a ejercer. Como cualquier profesional, es en este momento bisagra en su vida, en el cual se enfrenta a la “realidad” de la disciplina que eligió. Cuando descubre cuánto aprendió en sus estudios, cuánto no aprendió y necesita aún aprender y cuántas cosas comienza a aprender en la práctica, junto a otros colegas y a sus propias audacias y estrategias.

Nunca se podrá conocer del todo cuánto influyen en cada docente sus experiencias pasadas como alumno (tema muy investigado actualmente) pero sí se sabe que el desempeño de cada profesional resulta de una suma de saberes-experiencias-historia de vida.

Hay mucho de intangible en esto de cuánto se aprende en la formación inicial y cuánto en la práctica de la disciplina o en la comunión con los colegas, sobre todo en una profesión en la cual, además de las herramientas disciplinares específicas y las pedagógicas, el contacto cuerpo a cuerpo con los alumnos exige de otras cualidades y saberes, difícil de establecer dónde se adquieren.

Es por esto que el tema de la formación está siempre en el tapete y década a década se pueden encontrar (en nuestro país y en todo el mundo) distintas propuestas, distintas concepciones de lo que necesita recibir el docente como formación una vez comenzada su práctica profesional.

Estas propuestas nacen de la concepción de docente que subyace en ellas. Cuando se creía que el docente era (o debía ser) un reproductor de conocimientos de otros, lo que se le ofrecía era más de esos conocimientos. Ahora que la mira se puso en la valorización al profesional, a su saber específico y a las herramientas que

puede descubrir en su práctica, las propuestas de formación adquieren otros matices y surgen ideas novedosas.

Una de estas propuestas es la que este trabajo se propone investigar. Es relativamente nueva y creemos en su importancia, porque lleva en ella los elementos para potenciar ese profesional reflexivo que se constituye en el paradigma de los últimos tiempos.

Nos referimos a la documentación de experiencias que propone, a grandes rasgos, una reflexión escrita de una determinada práctica. Se inscribe dentro del marco de lo que últimamente se conoce como investigación narrativa, o sea, considerar que cada persona pasa por experiencias indelebles (en este caso profesionales), que al narrar logra plasmar, y así tener material para poder reflexionar, discutir su práctica.

Al observar el estado del arte sobre documentación de experiencia de clase hemos encontrado material sobre este “objeto” definiendo qué es, aunque muchas veces de manera ambigua, sin precisar expresamente qué es y qué no dentro de las variadas manifestaciones de las narrativas docentes: diarios de clase, autobiografías, relatos de experiencias, relatos pedagógicos.

Por eso consideramos oportuno delimitar y conceptualizar como objeto de estudio la documentación de experiencia de clase, lo cual traza un principio de relevancia a la propuesta.

La documentación de experiencias, como dispositivo de formación docente, “se mete”, como se verá en el desarrollo del trabajo, con temas tales como: las experiencias de la práctica, la reflexión sobre ellas, el saber que esta reflexión produce a un profesional reflexivo.

Es por esto que, cuando comenzamos a armar esta tesis, encontramos que, para acceder a comprender y analizar la documentación de experiencias teníamos

que analizar y comprender qué tipo de propuesta formativa es; a qué tipo de experiencias se refiere, qué entiende por reflexión, qué características posee el saber que se produce en ellas y, finalmente, qué tipo de profesional exige y forma.

Una vez comprendido esto comenzamos a investigar de dónde salió la idea de una formación centrada en el docente y no en imponerle nuevas teorías elaboradas por otros. Y así reconstruimos una breve historia de la formación en nuestro país que nos sirvió para comprender en qué momento y a raíz de qué se comienza a buscar nuevos horizontes formativos.

Nos era necesario también, para entender qué es aquello que el docente precisa observar, saber qué significa la palabra experiencia, sobre todo en el contexto del aula.

Y entender que, cuando un docente empieza a observar y registrar sus experiencias pedagógicas, empieza también a pensar, a criticar, a buscar nuevas maneras de hacer. Comienza a descubrir que hay algo que necesita aprender, que hay cosas que no le gusta como son, que hay teorías aprendidas que no se adaptan a sus necesidades frente a los alumnos, y que hay otras teorías que su práctica diaria modifica.

Y en estas páginas buscamos también saber desde cuándo y quiénes alentaron esta noción de docente pensador en su aula. Investigamos a qué se llama reflexión, qué autores tomaron esta idea y cuáles conceptos desarrollaron.

Para encontrar así que la reflexión produce saber. ¿Pero qué saber? Y sobre todo, cuáles son sus condiciones, sus bases, sus alcances. Para esto investigamos previamente la historia del saber del docente, para poder entender cómo se llegó al momento actual en que se empieza a considerar a la par del saber “teórico” el saber “práctico” alumbrado en el aula.

Se llega así a un docente que, al prestar atención sistemática a su práctica, construye saber para sí y para otros, y, de esta manera, se define como un profesional reflexivo, que no solo “enseña” a sus alumnos sino crea, modifica, critica, investiga y transmite conocimiento.

Además de estos temas, necesarios para abordar la tesis y darle coherencia al tema que expone, era necesario trabajar con el concepto de narrativa, ya que la documentación es un tipo de relato.

Finalmente, sostenido por los conceptos expuestos, este trabajo se propone hacer foco en las distintas estrategias de los capacitadores, compararlas, establecer similitudes y diferencias y, por otro lado, ver cómo llegan a sus destinatarios. Hemos encontrado formas muy diferentes de abordaje del tema, muchas veces basado en presupuestos teóricos distintos que, al ser expuestos, van a permitir un interesante diálogo entre las experiencias y los conceptos que están detrás de cada documentación.

Una última herramienta de análisis será ver si esta propuesta produce reflexividad en los docentes y, de ser así, cómo lo logra. Esto debido a la alta consideración que tenemos del poder de la reflexión en la formación de profesionales (en cualquier campo de acción) más capaces y conscientes. Los estudios de Andrea Alliaud (2011), Daniel Suárez (2004), Liliana García Domínguez (2007), Jorge Cardelli y Miguel Duhalde (2002/2003) entre otros autores, consideran que la escritura misma de una experiencia vivida ya es un acto reflexivo donde priman las elecciones personales. Esta posibilidad de reflexión se extiende también al receptor que recibe un relato escrito por alguien con quien comparte dilemas, cuestionamientos, inquietudes y conocimientos, un par.

De esta manera se pretende profundizar en este dispositivo y destacar algo que es evidente: que el relato de una experiencia pedagógica no es una charla (escrita) de café entre docentes, ni una obligación propia de la formación inicial. Es

un acto voluntario de producción y transmisión de conocimientos adquiridos en la práctica, que responde a cierta sistematización.

Esperamos en nuestro trabajo generar conocimiento sobre este dispositivo y, así, alumbrar su trascendencia.

Capítulo 2: Herramientas de trabajo

“... ¿Cómo se narra la vida “a varias voces”? ¿Cómo se entrama el trabajo de la identidad? (...) ¿Cómo se articula lo íntimo con lo público, lo colectivo con lo singular? Leonor Arfuch, 2007:24

Para poder realizar este trabajo de tesis, se procedió metodológicamente, a partir de la toma de decisiones teóricas acerca de cómo debía abordarse un estudio que partiera de la singularidad de los actores, imbricada, a su vez, con los posicionamientos teóricos que soportan nuestras reflexiones.

Se partió de las entrevistas realizadas. De ellas (de ellos, los entrevistados) se extrajo la materia prima desde la cual, no sólo se construyó la narración, sino también la teoría que sustenta este trabajo.

La mayor parte de los entrevistados² no son “ingenuos”, son personas sumamente capacitadas en el tema, con vasta experiencia, y posición teórica en él, y por estas razones fueron elegidos. Por lo tanto escucharlos es como leer un texto escrito por ellos. Sin embargo, el transcurrir de una charla es diferente de leer un libro. Fundamentalmente porque el lector, que en este caso fue el entrevistador, estuvo presente interviniendo en el diálogo, exponiendo dudas y preguntas.

Una vez realizada la entrevista, llegó el momento de analizarla, y, en el contexto del trabajo, se eligió construir teoría con las voces de los entrevistados, y con las interpretaciones teóricas que surgían de ellas. Sus relatos pasaron a constituir reflexiones sobre un mismo tema: la documentación de experiencias de clase.

Luego, había que lograr que el material recogido en las entrevistas cobrara vida, a través de un tejido narrativo que las contextualizara y las ubicara en un campo teórico. Así surge el meta-relato que funda esta tesis (Capítulo 5: Documentación de experiencias. Análisis de los tres casos, página 86).

² Ver en Anexo (página 23) el listado completo de los entrevistados.

Las voces de los entrevistados se entremezclan con la nuestra y las de otros autores que, desde la teoría, ayudan a dar un sentido a la categorización y análisis realizado.

Pero, para analizar los relatos, era necesario encontrar una herramienta de trabajo que nos permitiera trabajar desde las entrevistas como fuente de conocimiento.

Esta herramienta metodológica es la perspectiva interpretativa que Antonio Bolívar (2011) define, siguiendo a Paul Ricoeur (2004) y la línea de trabajo narrativo de Jerome Bruner (1998), como "perspectiva interpretativa que lee la cultura como un texto" (2011:1). Según el actor, este texto tendrá diversos significados, dependiendo del momento y el contexto.

De esta perspectiva se deriva el enfoque narrativo que considera las interpretaciones como narraciones. Polkinghorne describe el análisis en este tipo de investigación: el investigador construye una narración basada en la información que cada relato provee. Este nuevo relato que surge debe compatibilizar la información y al mismo tiempo brindar un orden y un sentido que no estaban aparentes en la información. (Polkinghorne, 1995:16). En el enfoque narrativo, entonces, el investigador recopila los relatos y les otorga un significado de acuerdo a lo que encuentra subyacente en ellos, de manera de construir su propuesta de conocimiento tratando de no anular las voces que le sirven de guía.

Este trabajo se enmarca en una investigación interpretativa porque está dirigida a dar sentido y a comprender la experiencia vivida y narrada por los entrevistados. Ubica en un plano central sus voces y a partir de ellas construye una interpretación de lo narrado. El producto final es un ensamble de las narraciones, articuladas con el marco teórico que permite organizar los datos, identificar las líneas de relación, y presentar un análisis que guarde coherencia, tanto con las teorías que acompañan, como con los actores que nos brindaron sus "textos".

Se inscribe dentro del tipo de investigación cualitativa que retoma las tradiciones de esta modalidad de indagación. En los últimos años se revitaliza con las concepciones de comprensión de la realidad, como la desarrollada por Clifford Geertz (1983), en la cual el investigador es un intérprete de las interpretaciones de sus observados. La investigación cualitativa, hoy en día, no se define más por contraposición con la cuantitativa, sino por una serie de decisiones que toma el investigador en su acercamiento a la realidad, su postura epistémica y metodológica y los criterios de validez que defiende.

La selección de entrevistados respondió a la construcción de una muestra intencional en la cual fueron invitadas personas conocidas por su labor en el campo de la formación docente con narrativas. Ellos, a su vez, nos indicaron algunos docentes que asistieron a sus capacitaciones. Estos últimos fueron seleccionados de acuerdo al criterio del capacitador que, en general, responde a elegir a aquellos que mejor comprendieron lo enseñado.

Tomando como punto de partida metodológica la entrevista en profundidad, en nuestro caso caracterizada como una “entrevista conversacional” (Erlandson, 1993 en Valles, s./f.: 178), en la cual entrevistador y entrevistado dialogan entremezclando conversación con preguntas en una atmósfera de comodidad e intimidad, elegimos la denominada: “entrevista a élites”.

Dexter (1970 en Valles, s/f.:188) define este tipo como una entrevista en la cual el entrevistado es un experto a quien el investigador alienta a estructurar el relato, definir la situación u objeto investigado, e introducir sus nociones de lo que considere relevante respecto del tema. Esta técnica permitió obtener en las entrevistas una información crucial, profunda y completa de las ideas de cada uno de los expertos elegidos.

También se realizaron otro tipo de entrevistas a docentes que participaron de experiencias de documentación. Estas fueron realizadas también con las técnicas

de la entrevista en profundidad y dentro de ellas podríamos encuadrarlas dentro de las que Patton (1990, en Valles s./f.:180) llama “entrevista estandarizada abierta”.³

Así definimos una serie de categorías de análisis que aparecían con fuerte presencia en todas las entrevistas y que, además, mostraban su importancia dentro de la situación. También encontramos ciertas diferencias sustanciales que permitieron descubrir las variaciones en los relatos de nuestros entrevistados y en el análisis de las situaciones que proponían. En la riqueza de estas diferencias encontramos las características principales para poder determinar que, dentro de un mismo paradigma, podíamos señalar “especies” bien delimitadas.

Si bien la ida al “campo” de estudio fue a partir de ciertas hipótesis de trabajo construidas desde el estudio teórico, las primeras entrevistas realizadas permitieron ampliar el abanico de nuestras concepciones y, al cruzar los datos obtenidos, aparecieron estas categorías. Ellas se constituyeron en ideas fundamentales en la concepción de qué es una documentación de experiencias, y permitieron definir categorías comunes y el cuadro (página 117) a través del cual se exponen de manera esquemática las diferencias entre los “tres casos” que definen la muestra.

Dejamos en claro que el hallazgo de tres modalidades (“casos”), diferentes, de documentación, apareció a posteriori de las entrevistas y estuvo determinada por los relatos de nuestros entrevistados, siempre remarcando que toda interpretación es nuestra y los entrevistados pueden acordar o no con ella. La interpretación de las entrevistas tiene siempre un carácter subjetivo y, en este caso, está impregnada de nuestras hipótesis previas y de la posibilidad de contrastarlas en las entrevistas realizadas.

³ *La entrevista estandarizada abierta se caracteriza por “el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre y abierta”. Patton (1990 en Valles, s.f.:180)*

Para sostener teóricamente estas decisiones metodológicas recurrimos al estudio de casos (“recurso a casos”). Éste comenzó a tener una importante fundamentación en la investigación de las ciencias sociales. Se trata de captar e interpretar el sentido de lo particular siempre dentro de un contexto, de situar un caso en relaciones de interdependencia con otros, establecer comparaciones circunstanciales. “... identificar un hecho como “un caso” supone admitirlo como información novedosa susceptible de revisar nuestras creencias, cuestionar nuestros juicios habituales y reconsiderar nuestro orden de prioridades” (Hidalgo, 2010: 130).

Lo importante de este tipo de estudio, es que no pretende ofrecer un producto terminado, una definición a contrastar, una teoría científica rigurosamente establecida y probada. Más bien se trata de poner en juego la imaginación y la creatividad para entender un fenómeno que existe en la realidad y que no es cualquier cosa. Es algo dentro de un corpus teórico, que responde a ciertas ideas y conceptos claramente definibles y observables, que necesita ser presentado, y, sobre todo, comparado.

Cecilia Hidalgo (2010) considera que en la investigación social se puede distinguir un tipo de estudio del recurso a casos que sería: “la consideración de casos diferenciales que permitan distinguir matices conceptuales relevantes en las cuestiones o relaciones estudiadas” (op.cit.:132). Es un uso del recurso a caso de tipo conceptual-comprensivo en el cual se da un proceso de conceptualización y teorización amplio dentro del cual se articulan y consolidan interpretaciones y explicaciones. Los casos muestran las diferencias conceptualmente significativas dentro de un orden general.

Así se presentan en esta tesis los tres casos, como una casuística dentro del orden general “Documentación”, en el cual las diferencias encontradas permiten englobarlas dentro de un mismo paraguas conceptual o paradigma, y encontrar los rasgos generales que nos animan a sugerir una definición del contexto.

La idea de establecer un paradigma vino, una vez más, a posteriori de la construcción de los “casos” y a partir de lo que ellos conceptualmente permitieron inferir.

Un paradigma⁴ ofrece un sistema de creencias o supuestos sobre lo que se investiga, la postura elegida para abordar el campo y el modo de obtener conocimiento.

Se toma la idea de paradigma emergente interpretativista de Erlandson (1993 en Valles s./f.:28) que asume las “realidades múltiples, con diferencias entre ellas que no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando los tamaños muestrales”. Se encuentra una definición, un contexto, un paradigma de “documentación”, en la cual estos tres casos son sus “realidades múltiples”. Las que se encontraron, sin con eso pretender abarcar todas las realidades ni todo el objeto estudiado.

Se realizó también observación no participante, entendida como una técnica de observación científica en la cual el investigador no manipula el contexto donde se desarrolla la acción, en nuestro caso congresos de documentación de experiencias pedagógicas. En ellos se realizaron entrevistas a sus participantes y organizadores. La intención fue conocer presupuestos y objetivos, y percibir el interés de los participantes, su grado de involucramiento en las propuestas, su conocimiento del tema.

Este tipo de observación permite contar con una “versión” personal de lo que acontece, sumada a las versiones de los protagonistas⁵. La idea fue encontrar en

⁴ “Un paradigma representa un conjunto entrelazado de supuestos que conciernen a la realidad (ontología), el conocimiento de esa realidad (epistemología), y las formas particulares para conocer acerca de esa realidad (metodología)” (Crabtree y Miller, 1992 en Valles s.f.:30)

⁵ Ver más en “Técnicas de observación y participación: De la observación participante a la investigación-acción participativa” (Valles, op.cit.)

otros espacios, como son los constituidos por congresos, las similitudes y diferencias que permitan acercarlos a los “casos” explicitados.

Para finalizar, en este trabajo se apuntó a construir un relato entre las distintas voces de los participantes que diera cuenta de la singularidad de cada una de ellas, haciendo notar, en todos los casos, las teorías que los sustentan. Se ha hecho hincapié en las intenciones de las propuestas, y en el significado que ellas adquieren para los entrevistados. De esta manera se hiló una “colección” de casos individuales, interpretados y analizados profundamente. Cada relato fue tomado como una producción discursiva particular que luego, a partir de una cierta interpretación, generó un nuevo relato.

Dice Cristina Sarasa, “el análisis de los materiales recogidos es ante todo un proceso de interpretación de los datos extraídos que permite generar categorías conceptuales para iluminar metafóricamente los datos” (2008: 189).

El objetivo, como ya fue dicho, no apunta a generalizar. Como expresa Bolívar (2011), si bien los relatos de vida hacen referencia a la singularidad de esa vida, reflejan la colectividad social de la cual emergen y la cultura a la que pertenecen.

En definitiva, desde la presentación de los casos, buscamos mostrar una manera de hacer en la educación. En palabras de Geertz (1994: 89) es preciso lograr “un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularlo en una concepción simultánea (...), situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente”.

Como diría el célebre escritor ruso León Tolstoi *Pinta tu aldea y pintarás el mundo.*

Anexo: Entrevistas realizadas (por orden alfabético)

Capacitadores/Expertos:

ALÉN, Beatriz; APEL, Jorge; DAMÍN, Roberto; DUHALDE, Miguel Ángel;
GOLZMAN, Guillermo; KUITKA, Ruth; LARRIBAU, Mónica; LIBEDINSKY, Marta;
PIRES, Claudia; ROIZMAN, Gabriel; SVERDLICK, Ingrid; SUAREZ, Daniel

Docentes y Estudiantes:

BARRAGÁN, Mariana; GONZÁLEZ, Daiana; LAPOLLA, Paulina; MUCCI, Mariana;
SEGURA, Guido.

Fuentes secundarias (docentes):

GALLI, María Laura; PEREYRA, Ludmila; SCAFATI, César; TEIRA ROMANO, María
Jesús., Escuela Génesis, Instituto Esteban Echeverría.

Capítulo 3: Caminos recorridos, enseñanzas recogidas

Al empezar esta investigación alrededor de la documentación de experiencias, nos encontramos con la necesidad de ahondar en porqué surge esta propuesta diferente en la formación docente. Poco a poco apareció el hilo de la madeja: en un momento determinado, la oferta de formación provocó, por la positiva y por la negativa, la necesidad de repensar qué se estaba ofreciendo a los docentes y, sobre todo, a qué docente se apuntaba a formar.

Para entender ese momento particular hay que analizar previamente qué se consideró en la Argentina como formación docente.

1) De la formación: ¿qué docente se busca formar?

“El mejor profesor de profesores es otro profesor”.

Proyecto de Escritura UCLA, 1998 (página1)

La inclusión de una breve introducción al tema del perfeccionamiento docente responde a dejar explicitado el punto de vista que sobre este tema defendemos en este trabajo. Uno de los conceptos que subyacen a la documentación de experiencia es, para el docente, la necesidad de encontrar fuentes y lugares que le permitan aprender aquello que su formación inicial no le proveyó, o bien seguir profundizando en temas que el ejercicio de la docencia le demandan.

Por esto se menciona brevemente y a modo también de “historia reciente” algunas modalidades que tuvo la capacitación en nuestro país en la consideración que la mención, en esta tesis, da cuenta también de un hartazgo que este tipo de capacitación produjo, dando lugar a la búsqueda (¿por contraposición?) de nuevas maneras, nuevas prácticas, dentro de las cuales aparece con fuerza la documentación de experiencias, las narrativas, las autobiografías, los diarios de clase, los portafolios de desempeño, la cooperación entre pares y finalmente, las redes docentes.

El docente ha adquirido para sí la comprensión de su tarea como la de un profesional que exige y demanda estar informado y poner a prueba sus conocimientos. Es parte, además, de una sociedad que torna obsoletos los conocimientos que ayer eran tenidos por buenos y que considera que la educación dura toda la vida, en un proceso de cambio que exige rápida adaptación (Bauman, 2007).

Hoy en día “no se pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para reproducir los estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe” (Esteve, 2006:41 en Terigi, 2012). Estos son nuevos tiempos para la escuela: nuevas infancias (Narodowski, 1994), nuevas tecnologías (Burbules, 2006), globalización (Bauman, 2007) con sus nuevas situaciones: bullying, PISA, rankings, exigen un nuevo tipo de docentes y la pregunta es: ¿dónde se forman?

Incide también la idea de que la educación ya no es algo dado para siempre, que los contenidos, las modalidades, las problemáticas y las herramientas cambian. Dubet, al analizar las instituciones y su declive, concluye que el docente ha perdido su “aura”, su profesión ha perdido autoridad y sacralidad y debe justificarse para no perder credibilidad (2006:19).

El docente, entonces, tiene que estar permanentemente revisando sus conocimientos y sus prácticas. Su formación inicial no alcanza para cubrir las necesidades que la realidad le impone. Hoy se considera que el docente, como la mayoría de los profesionales de cualquier otra disciplina, empieza a formarse en sus primeros estudios y termina sólo cuando decide dejar de ejercer.

Popkewitz(1994) acuña la expresión “cosmopolita inconcluso”, una persona que necesita, dentro de una comunidad que lo ampara culturalmente, formarse permanentemente. El cosmopolitismo del ciudadano como estudiante permanente. El “cosmopolita inconcluso” toma la responsabilidad sobre su vida, el control de su

destino mediante la maximización continua de la aplicación correcta de la razón y la racionalidad, dentro de una pertenencia colectiva.

Se exige, entonces, formar al individuo (el docente en nuestro caso) en la línea de la resolución de problemas, para que pueda ordenar y planificar la acción en un mundo en constante cambios al tiempo que construye conocimiento. El tiempo es flexible dentro de la incertidumbre en que se vive, la persona precisa tener responsabilidad y control de sus riesgos y decisiones. El docente debe poder hacerlo para poder transmitirlo y educar con el ejemplo ya que la sociedad actual requiere estudiantes autónomos que estén preparados para actuar en la incertidumbre.

Comunidad y colaboración son ejes fundamentales. La construcción de la práctica individual y la elección de la propia vida se producen en forma conjunta con una comunidad de aprendizaje. La comunidad es parte integral de la tesis cultural sobre los modos de vida cosmopolitas. (Popkewitz, op.cit.:136).

A continuación, como nuestro recorte de investigación es la manera en que los docentes reciben la proposición de documentar, debemos referirnos a las diferencias conceptuales que subyacen tras las palabras capacitación o formación continua o formación en ejercicio. Haciéndonos eco de las ideas de Carla Rinaldi (2011) y los profesionales de Reggio Emilia, en este trabajo se considera la formación del docente como un proceso que empieza pero nunca termina. En toda la vida profesional del docente, desde que empieza a ejercer hasta su jubilación, el docente se cuestiona sus conocimientos y su práctica, en todo momento aprende de su experiencia y no hay requisitos de edad ni de antigüedad para reflexionar y construir saber desde la práctica. El docente se forma trabajando en una comunidad de aprendizaje que lo alberga, da contexto a sus reflexiones y lo estimula a crear.

Pequeña historia de la formación. ¿Cómo y cuándo cambian las cosas?

La capacitación docente en Argentina cuenta con una historia centenaria. A los fines de esta tesis se saltean unos cuantos años para analizar a partir de 1994 cuando se crea la “Red Federal de Formación Docente Continua”. Esta red nació de la necesidad de la reforma educativa que buscaba integrar a los docentes con las nuevas políticas. El discurso oficial se basaba en la pérdida del saber académico de los docentes y la necesidad de profesionalizarlos. Se consideraba que la formación inicial era deficiente y que había que paliar esta falla con cursos dados por “expertos”, para capacitar, actualizar, perfeccionar a los docentes de todos los niveles (Pineau, 2012:45).

Se partía del concepto de un docente pobre en conocimientos y prácticas al que había que modernizar, en una etapa que todo el Estado argentino pugnaba por hacerlo. Siguiendo a Dubet (2006) cuando afirma que la escuela como institución inscribe un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, la concepción que alentó esta década de los 90 instauró en cada docente un escaso reconocimiento de su tarea, incluyendo, como si fuera poco, sueldos bajísimos.

La idea de la formación o capacitación en servicio, se instaló en la conciencia de los docentes y las instituciones (amén de su obligatoriedad). Era necesario “formarse” y “capacitarse” para los tiempos que venían.

De allí en más esta Red fue desarrollándose, cambiando sus objetivos, ampliando sus propuestas, ofreciendo distintas alternativas adaptables a las diferentes necesidades de los docentes: cursos cortos (mensuales-semanales-diarios), talleres, postítulos terciarios, carreras universitarias, maestrías, institutos de investigación (como el Marina Vilte de CTERA), de tipo presencial, semipresencial y a distancia.

El panorama era amplio y los docentes, por necesidad de puntaje (para escalar en la pirámide de ascensos del Estado), por expectativas propias o presión de

las instituciones en las que trabajaban, constituyeron y lo siguen siendo, un público fervoroso y consumidor de propuestas.

No hay todavía suficientes estudios que demuestren cómo se beneficia un docente de estas “capacitaciones”. La Red recibió muchas críticas y aún hoy es difícil discernir qué tipo de capacitación promueve un aprendizaje para el docente.

Sin dudas se puede afirmar que detrás de cada propuesta de formación existe una clara noción de qué docente se está formando. No son casualidades, son políticas. Precisamente el cambio de mirada hacia el docente, que permite superar estas propuestas anacrónicas que sólo veían un docente incapaz e incompleto al que llenar de datos, cursos y cursitos, tiene que ver con la nueva mirada hacia el docente como profesional constructor de conocimientos.

Así considerado, lo que se propone entonces es ayudarlo a desarrollarse, a descubrir dentro de sí, en su práctica cotidiana, las estrategias que despliega, su manera personal de utilizar la teoría aprendida, y aparece, junto con los teóricos que desarrollan este tema, la necesidad de ofrecerle herramientas de reflexión para entenderse.

La idea de formación que se plantea en este trabajo es aquella que parte de la reflexión que cada profesional debe hacer sobre sus conocimientos, sus posibilidades, su práctica, siempre dentro del contexto real en el que se desarrolla.

2) De la reflexión: Reflexionar, sí, pero ¿cómo?

La posibilidad de reflexionar no viene ínsita en el rol docente, ni en la persona como ser pensante. Para que haya reflexión el individuo tiene que gozar de cierta libertad, de racionalidad, del deseo de hacerlo y, obviamente, de conocimientos y de un contexto que avale y estimule este tipo de operaciones mentales.

La reflexión no aparece sola, tiene que ver con una intención, con la búsqueda. Se trata de analizar cómo se piensa, de observar cómo se actúa, de

comprender las reacciones, de poder situarse levemente separado (pero comprometido) de las situaciones. Gracias a los aportes teóricos de autores como Donald Schön y Lee Shulman, este tipo de reflexión en el ejercicio de la profesión, es hoy día sumamente estudiado y valorizado y, por supuesto recibe distintas denominaciones y marcos teóricos.

Shulman (2005) llama reflexión a lo que un profesor hace cuando analiza, en forma retrospectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar, y reconstruye o vuelve a experimentar lo realizado. Así es como el profesional aprende de la experiencia. No importa si utiliza para recordar fotos, grabaciones o sólo su memoria, lo fundamental es la disposición a revisar objetivos, logros y procesos.

La clasificación de Schön (1998) en su libro “El profesional reflexivo” es la piedra fundamental sobre la que hoy se erige el desarrollo de este tema. Para este autor la reflexión implica una inmersión consciente de la persona en una determinada experiencia a fin de analizarla y elaborar una propuesta totalizadora.

Distingue tres momentos o fases diferentes: el *conocimiento en la acción*, que es el componente inteligente que orienta toda actividad del hombre, la *reflexión en la acción*, que es un componente del pensamiento práctico por el cual pensamos sobre lo que estamos haciendo mientras lo hacemos.

El tercero, la *reflexión sobre la acción* es un análisis a posteriori de la acción. Y por último la *reflexión sobre la reflexión en la acción*, que le permitirá leer, interpretar y pensar los cambios necesarios en su accionar. Luego de este último paso construirá un conocimiento sobre lo que ocurrió, sobre su actuación y sobre su reflexión. Se convierte en un “investigador en el contexto práctico” (op.cit.:72) y esto le permitirá construir teoría, que es, a los efectos de este trabajo, lo que más nos interesa.

A partir de sus definiciones, podemos enmarcar esta actividad fundamental que permite al docente construir un saber situado en su práctica a partir de sus conocimientos previos, y con la riqueza de la experiencia que lo impulsa a cuestionarse permanentemente.

Otro ítem fundamental de la reflexión en la práctica es el que nadie construye conocimiento en la soledad, tampoco un docente, quien trabaja dentro de un organismo colectivo por excelencia como es la escuela. El desarrollo profesional personal sólo se puede dar en la práctica colaborativa entre docentes para construir conocimiento de la práctica (ver apartado “La escuela como comunidad de aprendizaje” página 55).

Existen otras propuestas que motivan la reflexión del docente y que surgieron, en algunos casos, previamente a los estudios de Schön. Entre éstas vale la pena mencionar la desarrollada por Kurt Lewin, en 1946. Él denomina “investigación-acción” a una propuesta metodológica de reflexión basada en ciclos de tres pasos llamado ciclos de acción reflexiva. Los ciclos se van retroalimentando y cada uno consta de: planificación, acción y evaluación de la acción. O sea, primero se diagnostica y planifican las acciones que luego de llevarlas a cabo se evalúan para comenzar nuevamente.

Otro autor, Elliot (2000), al visitar esta propuesta, la modifica. Él entiende la investigación-acción como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los docentes. El docente debe realizar un diagnóstico de cada situación, lo que significa, ni más ni menos, poder comprender ante qué problemas se encuentra situado. Una vez realizado este diagnóstico, llevará a cabo acciones para modificar esa situación problemática. O sea es una investigación dirigida a desplegar una acción sobre la que se construye un plan. Este es el primer paso que llevará a una acción concreta que luego será evaluada y se revisará si necesita cambios o adecuaciones.

La investigación-acción tiene, a pesar de ofrecer un método, pocos ejemplos de aplicación práctica.

Grimmett (1989, en Gimeno 1994:420) se refiere a la relación de la reflexión con la experiencia. Se trata de una reconstrucción que redefine la situación problemática vivida. El docente se reconstruye a sí mismo tomando conciencia de cómo se estructura su conocimiento y cómo despliega sus estrategias de acción. En último lugar, estas reconstrucciones le posibilitan un salto hacia la reflexión de sus supuestos acerca de la enseñanza y le dan un instrumento para cambiarlos.

Así vemos como, para todos los autores mencionados, la reflexión produce un conocimiento que se genera en un proceso de teorización dentro de un acto pedagógico. Se convierte en teoría ya que no se limita a responder cómo aplicarlo a una situación concreta sino que da forma a marcos conceptuales e interpretativos que los docentes elaboran para realizar juicios, teorizar sobre la práctica, y finalmente para poder incorporarlos a las teorías existentes.

Los docentes, entonces, generan conocimiento de la práctica al hacer de sus aulas lugares de indagación y al adoptar una perspectiva crítica (en el más profundo sentido del término) sobre la teoría y las investigaciones de otros.

No se trata de incorporar un nuevo corpus teórico basado en experiencias de clase, estamos hablando de prácticas reflexivas que promueven cambios. Es la promoción de una actitud cuestionadora de los propios conocimientos y la propia práctica, como la práctica y los conocimientos de otros. Es una manera de establecer una relación crítica y creativa con el conocimiento (Cochran-Smith y Little, op.cit.:69).

Por esto no hay diferencia entre novato y experto ya que lo fundamental no son los años frente al aula sino la actitud de permanente cuestionamiento u observación sobre la práctica. Siempre dentro de una comunidad de trabajo en la

cual se plantean problemas y resoluciones y se discuten las diferentes perspectivas con sus colegas. El trabajo cotidiano resulta de un carácter experimental, se convierte en una práctica sensible, en un arte en el cual las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora (Stenhouse, 1984 en Gimeno, 1994: 425).

Todas estas teorías y la puesta en práctica de estas nociones de reflexión llevaron al afianzamiento de los saberes específicos que posee el docente. La relación entre el docente y su saber pasó por muchísimas instancias que es importante comprender para poder resaltar la importancia del momento actual y la relevancia, que después de muchas idas y vueltas, adquirió este saber.

3) De la relación compleja entre el docente y su saber

1) Los inicios: El docente y el educador son una misma persona

En nuestro país, en los primeros tiempos de la expansión de la enseñanza, la preocupación era que los docentes fueran tales, que estuvieran matriculados. Los sistemas educativos nacionales, que buscaban homogeneizar a la población a través de la educación, necesitaban de un arma poderosa para llevarla a cabo: maestros formados de la misma manera, que aplicaran el método de la enseñanza a diestra y siniestra. La educación era política pública, y sus ejecutores los maestros formados en el país, ni los curas, ni los padres, ni los maestros extranjeros. Eran funcionarios públicos, encargados de impartir los “valores” culturales, considerando cultura como lengua, costumbres, sentimientos cívicos, moral.⁶

A principios del XX los maestros normalistas (cuyo título de maestro normal otorgaba legitimidad) exigían ser los únicos especialistas en la enseñanza. La

⁶ Andrea Alliaud (2007) “El papel del maestro se define (...) no tanto por “enseñar”, como por instruir, marcar pautas morales. La enseñanza de contenidos pierde relevancia frente a la educación moral. Esta es una peculiaridad de “origen” muy significativa”(comillas en original, p.92).

importancia de la tarea de educar y su fundamentación política mostraba un lugar de poder que no iba a ser entregado fácilmente.

En esa misma época, fundacional de nuestro sistema educativo, los docentes sentían la imperiosa necesidad de dejar por escrito sus experiencias, sus memorias. Tal vez por percibir la importancia de aquello que estaban contribuyendo a crear, tal vez porque no había libros en donde encontrar ejemplos para su obra, seguramente por lo que tenía de desafiante la tarea de fundar una escuela, de conseguir alumnos y retenerlos.

Cuenta Pablo Pineau (entrevista en Revista *12Ntes*, 2007) que

...todo aquel que se consideraba buen docente dejó sus memorias. Son libros muy parecidos, muy típicos, hasta con nombres similares: “recuerdos de una maestra en aquellas épocas”, “una escolita perdida”, “añoranzas”, digamos. Son textos que dan cuenta de los relatos de los maestros y de que había algo circulando en la época sobre la importancia de dejarlos, transmitirlos (comillas en original).⁷

Gabriela Diker (2006) realizó un importante relevamiento de las primeras revistas educativas de nuestro país buscando, entre otras cosas, develar quiénes escribían en ellas adjudicándose así el rol de dispensadores de conocimiento.⁸

⁷ Pablo Pineau (2007), cita completa: “La cultura letrada se constituye para la escuela argentina en la fundación como la única forma posible de transmisión de la cultura. Hay una aleación muy fuerte entre formación docente, escuela y escritura. Por eso se puede ver que una de las formas de consagración de un docente raso era escribir, escribir libros, generalmente géneros menores. Había dos cosas que un docente tenía que escribir y que se relacionan con la narración de experiencias. Por un lado, sus memorias: todo aquel que se consideraba buen docente dejó sus memorias. Son libros muy parecidos, muy típicos, hasta con nombres similares: “recuerdos de una maestra en aquellas épocas”, “una escolita perdida”, “añoranzas”, digamos. Son textos que dan cuenta de los relatos de los maestros y de que había algo circulando en la época sobre la importancia de dejarlos, transmitirlos. Por otro lado, un libro de lectura. Cuando un docente escribía sus memorias y/o un libro de lectura, se había consagrado. Por ende, estaba la cuestión de registrar las experiencias.” Entrevista en “12Ntes”

⁸ En el siglo XX cambian varias cosas en la profesionalización de los docentes en la Argentina y aparecen los especialistas en educación: académicos, investigadores y científicos publicando en la revista: Archivo de

A modo de ejemplo citamos “Anales de la Educación Común”, fundada por Sarmiento en 1858, una publicación que se proponía hacer conocer a la opinión pública los esfuerzos educativos que se estaban realizando en el país. ¿Y quiénes escribirían en esa revista? El propio Sarmiento y algunos pocos docentes (en general normalistas) elegidos por él. De esta manera inaugura, en una de las primeras publicaciones pedagógicas, la separación del docente de una tarea que debería ser suya: difundir lo que se hace en las aulas. El maestro pierde poco a poco la autoridad para hablar de lo que sabe, se tiene que limitar a leer.

De aquí en más ya será muy difícil encontrar publicaciones donde los docentes recuperen la función de autor.⁹ Siempre son otros los que definen lo que maestros y profesores tienen que aprender, los que les enseñan lo que necesitan para enseñar.

2) El docente se separa del educador

El docente, a lo largo del siglo XX, fue considerado un semi-profesional sin control ni autonomía sobre su saber.

El campo especializado de la educación (los denominados educadores, pedagogos, investigadores educativos) se ocupó, cada vez más, por relegar al “hacedor” del “creador” de conocimiento y el docente mansamente fue aceptando ese rol y ocupando un lugar cada vez más desprestigiado y con menor autoridad en la sociedad.

Ciencias de la educación. Si bien se encuentran también otras dos publicaciones hechas por maestros: Elevación y Tribuna del Magisterio, no se ocupan del saber pedagógico sino de literatura y política. Anteriormente, en 1875 aparece una revista escrita por maestros y dirigida a ellos: El Monitor. Periódico mensual de educación y enseñanza primaria, una revista corporativa en la que autores y lectores eran los mismos maestros. Proponía un intercambio entre pares. En 1886 aparece una nueva revista: La educación, destinada especialmente a los maestros normalistas, unos pocos dentro del total de docentes argentinos, un profesional “distinto” de sus pares. Gabriela Diker (2006).

⁹Para profundizar el tema ver conferencia “Qué es un autor” de M Foucault donde analiza históricamente el devenir de la palabra “autor” y le atribuye cuatro características.

Reconocer la autoridad docente implicaba reconocer al mismo tiempo que esa autoridad le era delegada por el Estado en cuanto éste era depositario de la pedagogía oficial. Así, la autoridad del docente fue cediendo autonomía intelectual en cuanto no era quien decidía lo que se debía enseñar. Sólo se le permitían comportamientos, estrategias para canalizar lo que sabía. La docencia se fue pareciendo a un oficio que exigía sólo la apropiación de herramientas para desarrollarlo.

Ya bien entrados en este siglo, Tedesco nos muestra cómo, a partir de 1950, se produjo un fenómeno de universalización del acceso a la escuela y masificación de la profesión docente junto con la “difusión de teorías que descalificaban el papel de los maestros ya sea porque eran considerados agentes de dominación o actores no relevantes por parte de los técnicos y los planificadores de la educación” (2012, p.64).

Cuenta Pablo Pineau (entrevista Revista *12Ntes*, 2007) que:

En la segunda mitad del siglo XX la situación cambia por dos motivos. El primero es porque se genera el especialista.(...) En la década del cuarenta y cincuenta el especialista aparece en tanto docente consagrado, pero luego ya no es sólo un docente sino algo más y cada vez es algo más que un docente hasta llegar a la figura del técnico que diseña. Es decir, de los docentes consagrados, a los docentes consagrados que tienen además otros estudios, - generalmente son universitarios-, hasta llegar a los consagrados solos. Es decir, en esta transición la condición docente se va perdiendo y el maestro va considerando que aparece ya una lógica de estructura distinta que él no conoce.

Andrea Alliaud refuerza estos datos al analizar cómo, junto con el surgimiento de la profesionalización de la docencia, tarea para la cual la práctica era un factor decisivo de formación, surgen las Ciencias Pedagógicas aportando el saber teórico,

con principios, leyes y teorías sobre la enseñanza. El saber práctico y el teórico exigían distintas formas de apropiación y se aprendían en lugares distintos (Alliaud, 2007, p.101).

En su libro *Los maestros y su historia*, esta misma autora estudia en profundidad las numerosas causas que produjeron anomalías de origen en la constitución de la profesión del docente: una formación de baja calidad (pocos años de estudio y pocos contenidos) y baja remuneración. La imposición casi exclusiva a las mujeres, más como poseedoras de ciertas características supuestas en el género como la bondad y la paciencia que por sus características intelectuales. La profesión docente surgió priorizando la esencia del maestro (de la maestra), como persona de conducta y moral intachables, por sobre sus conocimientos específicos (pedagógicos y didácticos). De allí la expresión “maestro se nace”, una persona con “vocación” para enseñar, dedicada a la más noble de las misiones: educar a los niños (Alliaud, 2007, p.136).¹⁰

3) Los tiempos actuales: Revalorización del saber docente

El saber pedagógico que producen los docentes en su trabajo cotidiano dentro de la escuela, es hoy un tema de debate infaltable en cualquier congreso, charla, conferencia sobre educación o revista especializada.

La responsabilidad de que este conocimiento se encuentre valorizado la tienen un importante número de investigadores que, tanto en nuestro país como fuera de él, han comenzado a mirar dentro de la “caja negra” escolar, para observar qué cosas se producen en su interior que determinan la educación de los alumnos.

En gran medida la razón de poner el foco dentro de la escuela y no fuera de ella –por ejemplo, en las grandes políticas educativas del sistema- responde,

¹⁰“Incluso pareciera que el exceso de instrucción (y saberes) sólo lograban separar al maestro de su vocación y volcarlo hacia otras disciplinas. El maestro no se apropia del saber sino que lo admira a distancia, tiene una peculiar relación con el saber: respeta el conocimiento”. (Alliaud, 2007, p.149).

precisamente, a la constatación del fracaso de muchas reformas educativas cuyos postulados “novedosos” llegaban a la escuela y allí morían. Graciela Frigerio (2000) analizó esta situación mostrando cómo las escuelas siempre han encontrado “intersticios insospechados sobre las que desplegaron su autonomía” (:1). Los docentes, explica, enseñan dentro de una cultura institucional poblada de reglas (gramática escolar) que, generalmente, las reformas desconocen o desestiman y, por tanto, no logran hacer pie en una institución que continúa viviendo con sus normas. Para esta autora, el sentido de la institución educativa se encuentra en los “múltiples y variados sentidos de las prácticas cotidianas en relación con el componente simbólico” (op. cit.:22) que toda escuela posee.

Es cuestión, entonces, de ver qué sucede tras esas paredes escolares devenidas en muro de contención de nuevas propuestas, por lo que inmediatamente el ojo comienza a posarse en los dueños de esa parcela de la educación muros adentro: los maestros.

Y son las investigaciones las que sacaron a la luz algo que durante años permaneció invisible en el campo pedagógico: los maestros saben algo que les es propio y que no aprenden en su formación inicial formal, sino que proviene de la experiencia y el trabajo cotidiano va forjando.

Y gracias a estos estudios, ese saber resulta visible y empieza a ser tomado en cuenta y se descubre que si algo caracteriza a un docente, su saber profesional específico, es el conocimiento de cómo enseñar. Es un saber diferente del producido en el campo de las investigaciones educativas. El docente posee saberes y habilidades que le permiten garantizar el aprendizaje de una disciplina y la transmisión de una concepción específica del mundo. Este saber es un conjunto instituido de conocimientos y prácticas relativas al oficio de enseñar y un discurso ideológico.

Tiene en su haber un repertorio de estrategias laborales que le dan resultado, que constituyen su cultura profesional y en las que basa gran parte de su identidad. Hoy se valora mucho este tipo de saber, se considera que la recreación que hace cada docente en su clase de los contenidos pedagógicos y la interpretación de la didáctica es lo que le permite poder enseñar, armarse de un grupo de herramientas que él mismo ha fabricado conjugando los saberes que adquirió en sus estudios y la experiencia del día a día frente al aula (más todo su bagaje cultural con el que se define como persona).

La reflexividad sobre sus actos le permitirá, no sólo observarlos sino hacerlo de una manera crítica. Esto le servirá para cambiarlos, producir cosas nuevas, desecharlos y sobre todo comprenderlos y así poder transmitirlos. Una de las investigadoras que más trabajó en nuestro país poniendo de relieve el saber pedagógico y la importancia de conocerlo e incorporarlo a los saberes tradicionales es Flavia Terigi (2007).

Es interesante constatar que, a partir de que este saber se torna visible y se convierte en objeto de estudio, numerosos estudiosos pasan a nombrarlo y definirlo dándole distintos significados y alcances.

4) Saber docente, distintos autores, distintos nombres

Uno de los autoras que investigan sobre el tema, Elsie Rockwell (1995) expone su posición distinguiendo el saber docente del saber pedagógico. Saber docente es aquel saber práctico y esa “conciencia práctica” que tienen los docentes para conocer determinadas cosas y que lo aprenden “en la cancha”. Ella dice que ese saber docente puede convertirse en saber pedagógico si está validado al objetivar esa experiencia a través de un proceso reflexivo conducido con recaudos metodológicos. O sea hay que operar sobre ese saber docente para que se convierta en saber pedagógico.

Considerando que el conocimiento que producen los maestros no proviene de las teorías disponibles en el campo educativo, varios autores lo denominan “conocimiento tácito”. Para Gimeno Sacristán (1994) el docente posee “esquemas prácticos”, “esquemas de acción” que le permiten la toma de decisiones en la inmediatez de su práctica y no tienen racionalidad explícita.

Fenstermacher (1987) (Gimeno Sacristán, 1994) habla de “argumentos prácticos”, un conjunto de premisas a través de las cuales pone en juego su propia sabiduría práctica, sus conocimientos previos y la comprensión del contexto. Este conocimiento práctico resulta de la participación en la acción. El docente, según este autor, debe incorporar conocimiento significativo y relevante para poder comprender cada situación en que se encuentre.

Para Schön (Gimeno Sacristán, 1994: 417) el conocimiento práctico que el docente pone en juego es un “proceso de reflexión en la acción” o una “conversación reflexiva” con la situación problemática. La mayor parte de los recursos que intervienen en la acción son tácitos e implícitos, están dentro de la mente del profesor y se manifiestan en sus acciones.

Shulman (Mc Ewan, 1998:243) propone el término “raciocinio pedagógico” para referirse a un proceso de comprensión que llevan a cabo los docentes para producir un saber pedagógico sobre los contenidos de enseñanza.

Perrenoud (2004) denomina a este saber “habitus profesional” (tomando la expresión “habitus” de los estudios de Bourdieu), son rutinas que exigen la movilización explícita de saberes y reglas. Aboga por el fin de la separación entre saberes teóricos y prácticos y hace hincapié en la formación de un docente reflexivo, aquél que logra interiorizar la disciplina a enseñar y a la vez estabilizar sus esquemas de acción. Todo este conocimiento, entonces, bien distinto del conocimiento académico, se forja, para este autor, a lo largo de toda la vida de esa persona que será luego maestro, desde que comienza a ejercer su “oficio de alumno”.

Desde otros territorios epistémicos (la antropología), Clifford Geertz (1983) utiliza el término “conocimiento local” (local knowledge) para señalar tanto una forma de aprender acerca de la enseñanza como aquello que los docentes y las comunidades llegan a saber al construir el conocimiento de manera colaborativa. La única manera de representar este conocimiento es a través de lo que los “nativos” ven (en nuestro caso serían los docentes), es decir de las perspectivas interpretativas que aplican sobre sus propias experiencias. Al construir el conocimiento local el docente está cuestionando su accionar, dentro de un grupo particular de alumnos, aula, escuela, con ciertos marcos conceptuales, culturales, sociales y políticos.

Es interesante constatar que, si bien estos autores ubican al docente en un lugar creativo respecto de sus conocimientos, distan de darle un lugar dentro de la jerarquización de su saber como teoría. De todas maneras la discusión sobre la validez o no de este conocimiento es algo que está hoy vigente ya que no por considerarlo “práctico” es menospreciado. Lejos de eso, todos los autores mencionados dedican sus trabajos a visualizar y reconocer este saber que consideran específico y valioso.

Sin embargo, una vez aceptado el saber específico del docente como saber jerarquizado, el ir un paso más y considerar que ese conocimiento es fruto de una labor de investigación, trae aparejado diferentes posturas y cuestionamientos.

Un estudioso de las tensiones en el campo de la pedagogía, Mario Díaz (1995), afirma que la producción del discurso educativo daría lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía. Sus análisis acerca del control del poder y del saber lo llevan a registrar una pugna por la apropiación de éstos. Existe, para este autor, un campo intelectual, de los pedagogos, siempre académicos, que crean

y producen saber educativo y se oponen a la jerarquización de los docentes como productores, a su vez, de conocimiento.¹¹

Si esto es como Díaz lo explica, podemos entender lo complicado que resulta aceptar que el docente detente un saber específico generado a partir de una investigación que, generalmente, dista mucho de tener las características propias de una investigación académica.

A partir de la aparición de numerosas investigaciones que buscan legitimarse, muchos autores intentaron delimitar o, por lo menos, encuadrar, los rasgos propios de una investigación educativa.

Latorre (1996) consigna alguna de las características generales (de la cual ofrecemos una selección) de la problemática específica de la investigación de los fenómenos educativos cuando son llevados a cabo por docentes y que influyen en las dificultades para abordarlos sistemáticamente:

- a) Son complejos.
- b) Plantean dificultad epistemológica, ya que el carácter irreplicable de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación.
- c) Tienen carácter pluriparadigmático, plurimetodológico y multidisciplinar.
- d) El investigador forma parte del fenómeno social que investiga por lo que se establece una relación peculiar entre investigador y objeto investigado (riesgo de subjetividad).

¹¹ “El conflicto de identidades entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico se expresa y ejemplifica en la clasificación rígida generada entre la docencia y la investigación. Esta oposición corresponde a dos lógicas diferentes: la lógica social de la producción del discurso y la lógica social de su reproducción. Por lógica social de producción del discurso entendemos el proceso por el cual agentes, posiciones, discurso o prácticas constituyen un campo especializado dedicado a la producción y elaboración de lo que se denomina nuevo conocimiento. La lógica social de reproducción del discurso está fundamentalmente relacionada con las prácticas pedagógicas y crea su propio campo que se denomina, generalmente pedagógico. La distancia entre estas dos lógicas produce una clasificación rígida entre aquellos que producen y los que reproducen. Los maestros devienen especialistas de la reproducción del conocimiento más que en su producción.” (Díaz; 356, en Larrosa, J. 1995)

g) La investigación educativa no tiene un marco claro y definido para delimitar lo que puede considerarse propiamente investigación educativa.

Sin embargo, Schön (1998) considera la investigación como un elemento esencial en el trabajo ya que permite identificar problemas de enseñanza y construir propuestas para solucionarlos desde la propia experiencia. Estimula la investigación por parte del docente ya que le permite comprender mejor tanto su trabajo, como el de sus alumnos, y a la vez lo convierte en productor de conocimientos.

Dentro de la misma línea de pensamiento, Carla Rinaldi (2011) considera que la investigación docente debe hacerse cargo de describir la tensión cognitiva presente en cada proceso de aprendizaje y que debe encararse como una búsqueda.

Otros autores, tal vez retomando el problema citado por Díaz sobre las jerarquías de los campos, difieren en la mirada hacia la legitimidad de una investigación educativa hecha por maestros. Richardson (1994), entre ellos, exige una categoría diferente para las investigaciones producidas por docentes o académicos. La de los maestros, asegura, se trata de una “investigación práctica” que sólo sirve para mejorar, como su nombre indica, las prácticas. También en nuestro país, Flavia Terigi aboga por “discutir las reglas epistémicas que convierten a los conocimientos producidos en la práctica en componentes de la teoría educativa pública, la construcción del saber pedagógico en la experiencia tiene dos propiedades correlativas a la singularidad de las situaciones: baja escala y ajuste al contexto” (2012:127). O sea el problema es que estas propiedades (baja escala y ajuste al contexto), dificultan la generalización y la transferencia de los llamados saberes pedagógicos. Formular como transferibles las estrategias que resultaron valiosas como respuestas a los problemas de la enseñanza, conceptualizar esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición y contexto para producir aquellas estrategias. Sin embargo, esto no quiere decir, continúa la misma

autora, renunciar a la comprensión y aprehensión de las prácticas concretas de la enseñanza (op.cit.:128).

Siguiendo con esta postura, Michael Huberman (1996) considera que la investigación docente carece de la metodología necesaria para aportar conocimiento al campo de la educación (citado por Anderson en Sverdlick, 2007).

Hay autores como Zeichner (1993) que argumentan que la investigación debe tener un papel relevante en la formación docente pero no es lo más importante. Él considera que los docentes son *consumidores críticos* de las investigaciones educativas y *participantes activos* de proyectos de investigación. Habla de “reconstrucción social”: convertir al docente en un consumidor crítico capaz de participar en la creación de procesos de investigación.

Miguel Duhalde, en nuestro país, sostiene que los docentes no cuentan con respaldo, no están jerarquizados ni se les presta atención a sus investigaciones. La lucha gremial por conseguir mejores condiciones laborales que incluyan tiempo pago para realizar investigaciones académicas siempre es dejada de lado por la problema salarial que, en contextos inflacionarios, domina la pugna por conseguir mejores condiciones laborales. A pesar de lo consignado, Duhalde considera que, a lo largo de los últimos quince años sí se ha progresado en la conciencia del docente respecto de su lugar y su capacidad como generador de conocimiento. También se ha dado un paso más en la aceptación de la importancia de la rigurosidad de la investigación realizada por los docentes.¹²

El caso de Fernstermacher (1994) es interesante citar ya que, si bien en sus anteriores trabajos negaba legitimidad académica a las investigaciones realizadas por maestros al considerar que la reflexión sobre la acción y la experiencia están limitadas por el contexto local, en los últimos años (1994 en adelante) revisó su

¹² Referido en entrevista personal

posición. Actualmente afirma que coexisten dos tipos de investigaciones realizadas por maestros. Una es de tipo “práctica” (coincidiendo con Richardson) y otra “formal”. Estas diferencias se basan en los métodos utilizados, los resultados que se buscan y el problema estudiado. Uno de los puntos que hay que tener en cuenta, dice este autor, es que el objetivo de las investigaciones docentes no es mostrar cuánto o qué sabe el maestro a los investigadores, sino mostrarle al docente que sabe lo que sabe (:53).

Con este contrapunto de ideas se buscó mostrar distintas concepciones de saber y diferentes miradas hacia la categoría de la investigación docente. Otra cuestión a discutir podría ser qué criterios de validez se utilizan para legitimar este tipo de estudios. Se puede considerar la validez por su utilidad para resolver los problemas de aprendizaje, pero muchas veces estas investigaciones son realizadas para realizar una contribución a la comunidad educativa no estrictamente relacionadas con problemas en el aula.

Sobre este tema, Cunnigham (1983) habla de “validez local”, lo que significa que las preguntas y soluciones tienen que ver con un contexto específico, con su relevancia o con su aplicabilidad. Otra propuesta es la denominada “validez catalítica” que mide el grado en que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes para analizar y entender la realidad a fin de transformarla. También la “validez dialógica” que otorgan los pares con su diálogo durante o después de la investigación (Cunnigham, en Sverdlick, 2007). Aún en este terreno queda mucho por discutir y acordar.

Una vez realizada esta presentación de cómo el saber del docente fue ganando territorio y posicionándose como un conocimiento potente que exige ser reconocido, es necesario volver sobre el docente para conocer qué características tiene o desarrolla este profesional que aprende a reflexionar y así a construir un saber que le permita, si lo desea, desarrollar investigaciones. Presentamos, a

continuación, los estudios alrededor del profesional reflexivo, el docente de este siglo.

5) De cómo debe ser un docente – profesional - constructor de saberes

“ My intention was not simply to present for its own sake a picture of the teacher as a holder of knowledge. Rather I assumed that to change our view of the teacher is to open up new possibilities for action. Further, since knowledge is power, to see oneself as holding knowledge is also to see oneself differently in relation to existing sources of power.” (Elbaz, 1983, p. 165)

En las últimas décadas se empezó a trabajar la noción del docente como *sujeto autónomo*, pragmático, capaz de resolver problemas, que reflexiona a través de la investigación-acción, que participa y colabora en la construcción social del conocimiento, noción relacionada con la necesidad de darle poder y voz al profesional que ejerce. (Popkewitz, Birgin 1998: 60).

Junto con esta nueva mirada, también surgieron teóricos, filósofos especialmente, dedicados a reivindicar la función del docente como transmisor de la cultura que selecciona conscientemente los contenidos a ser transmitidos.

Diversos estudios sobre micropolítica escolar, entre ellos los de Stephen Ball (1994) y de Georges Lapassade (1998) reconocieron junto con su saber, un tipo de *docente comprometido* con su tarea. Un docente que ya no será un simple reproductor de conocimientos que otros le proveen a través de diseños curriculares o manuales de didáctica, sino un mediador entre esos diseños establecidos y su propia capacidad para transmitirlos a sus alumnos. Destacaron su creatividad para elegir, de entre todos sus conocimientos teóricos, los más adecuados para llevar adelante el proceso de enseñar y formar a sus alumnos. Un *docente profesional* que se ve a sí mismo como un engranaje fundamental (y no un mero ejecutor de decisiones ajenas) en la inmensa maquinaria de la educación. Un docente que

reflexiona sobre su práctica y puede dar cuenta de ella responsabilizándose por sus errores y enorgulleciéndose de sus aciertos.

Henri Giroux (1990), retoma el concepto de reproducción empleado por Pierre Bourdieu en su célebre libro “Los herederos” (1964) y desde una perspectiva neomarxista, exige del docente una concientización de su rol como *productor de cambios* en la conciencia de sus estudiantes y una actitud de colaboración en la creación de un nuevo orden social. La escuela, afirma, no puede existir fuera de su contexto sociopolítico, por esto considera que el trabajo del docente es una tarea intelectual destinada a la formación de ciudadanos críticos y activos. El docente es definido como un *intelectual transformativo*, que combina reflexión y práctica académica, y que debe pelear por el reconocimiento de su labor en la formación de sujetos críticos. Este reconocimiento, dice Giroux, “deberá luchar a brazo partido no sólo con la pérdida creciente de poder entre los profesores en lo que se refiere a las condiciones básicas de su trabajo, sino también con una percepción pública cambiante de su papel como profesionales de la reflexión” S/f.

Stenhouse, en la década del 60, a partir de su participación en la reforma educativa inglesa, ha sido quien acuñó la idea del *profesor como investigador* con el fin de promover una elaboración efectiva del curriculum. Afirma que no puede producirse revisión de éste sin desarrollo del profesor, lo que significa el desenvolvimiento de sus capacidades reflexivas. La adopción de los profesores de una “actitud investigadora” la define como “una disposición para examinar con sentido crítico y- sistemáticamente la propia actividad práctica” (Stenhouse, 1985, p. 209). Distingue además teoría y práctica y sostiene “...en esta situación (se refiere a la actitud investigadora), el profesor se preocupa por comprender mejor su propia aula. En consecuencia, no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor.”(...) Para ello

insiste en que, en este género de investigación, los profesores deben comunicar sus trabajos con el fin de desarrollar conceptos y lenguaje.

Todos estos antecedentes permiten ahora pararse frente a un docente dueño de sus saberes que busca propuestas formativas para desarrollar su capacidad de reflexionar en su práctica. Dentro de esta búsqueda, en esta tesis se destaca una de las propuestas que se ofrecen, y que trabaja con la narrativa como herramienta fundamental.

Capítulo 4: Conceptos clave

Cuando comenzamos a acercarnos al material que habíamos elegido como objeto de nuestro estudio, la documentación de experiencias, encontramos numerosos caminos a recorrer para llegar a la comprensión y análisis de nuestro objeto. Varios de esos caminos fueron recorridos en el capítulo anterior para tener puntos de partida y reconocer desde cuándo y dónde comenzó esta nueva manera de proponer al docente la concientización y reflexión sobre su saber.

Era necesario, además, encontrar aquellas herramientas teóricas que nos permitieran entender qué queríamos decir al hablar de “saber”, de “experiencia”, de “reflexión”, de “docente reflexivo”, de “escuela-comunidad de aprendizaje” y de “narrativa”.

Todos estos términos suscitan, como se pudo ver en el capítulo anterior, diferentes posturas, y, entre ellas, era necesario encontrar la que resultara más operativa y, sobre todo, que cada una de ellas guardara coherencia con las restantes. O sea que la manera de entender al profesional reflexivo que trabaja en una comunidad de aprendizaje derivara de la misma concepción de reflexión, y ésta, a su vez, derivara de lo que surge de una experiencia, y así, que todas ellas arribaran a la construcción de saber.

Entre todos los autores leídos, se eligieron a los que ayudan a fundamentar este trabajo. Esto no quiere decir que se los destaque como los “mejores”. Simplemente, en el devenir de las indagaciones, sus propuestas teóricas resultaron claras, poseedoras de una potencia que permitía discutir con ellos nuestras reflexiones, y poder así definir mejor nuestro objeto.

Es por esto que se presentan a continuación las teorías que están detrás de cada uno de los conceptos fundamentales, de aquellos troncos y ramas que sostienen la arboleda.

1) Si se documentan experiencias, ¿qué entendemos por ellas?

“El narrador toma lo que narra de la experiencia, la suya propia o la transmitida” (Walter Benjamin, 1991:4).

Al ser la experiencia (del docente en este caso) el foco principal de este estudio, se hace imprescindible contar con una definición del término que sirva para operar.

Para ello se eligió a Jorge Larrosa (2011) quien define “experiencia” desde una posición teórica de trasvasamiento, de involucramiento, y con un agregado de sensibilidad que nos parece fundamental en cuanto a cómo un docente se relaciona con sus situaciones en el aula.

Así Larrosa habla de experiencia como: “eso que me pasa”(op.cit.:14). La experiencia contiene, en el término “eso”, un principio de alteridad o de exterioridad. Es un alguien, un algo exterior a la persona, extranjero, extraño, que no le pertenece, es “otra cosa” que se sostiene como algo irreductible al saber o a la voluntad (op.cit.:15). Tiene existencia propia, sin embargo...

El pronombre reflexivo “me” lleva el significado al interior de cada persona: me pasa a mí, en mí. El lugar de la experiencia es la persona que la vive, hay un principio de reflexividad o de subjetividad, o sea que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Ida porque sale de sí mismo para ir a su encuentro y vuelta porque el acontecimiento le afecta directamente. (op.cit.:16)

El verbo conjugado: “Pasa” habla de la experiencia como un viaje, un recorrido hacia otra cosa. Al pasar por una persona la experiencia deja una marca, en ese sujeto pasivo que está, que es. (op.cit.:17)

Para captar la experiencia el sujeto parte de sus pasiones y reflexiona desde éstas. La experiencia está del lado de la pasión, es atención, es el momento en que

la lógica se interrumpe, dejando lugar a una incógnita que lo atraviesa, justamente por el desconocimiento que produce (op.cit:38). Este desconocimiento se interpreta en el sentido de sorprenderse porque algo que está pasando, resulta, de un modo u otro, inesperado.

“Eso que le pasa” al docente en una experiencia, es algo que sucede fuera de él y que lo atraviesa dejándole una marca que puede ser una reflexión pedagógica, una impresión vital, o la comprensión de algo que no sabía que podía pasarle. Un impacto que lo lleva a preguntarse por sí mismo, por sus conductas, por sus prejuicios o por lo que sea, lo importante es que lo lleva a preguntarse, o a observar algo que anteriormente no había observado, y que lo modifica, y, en definitiva, lo induce a querer transmitir.

Esta noción de experiencia, tan bien delimitada por Larrosa, y por otros autores que participan de estas concepciones, como Contreras (1997, 2010), Pérez de Lara (2010), Skliar (2011), van sutilmente marcando el territorio de nuestras indagaciones y ayudan a delimitar el terreno. En esta tesis se considera que no cualquier práctica que realice un docente constituye una experiencia pedagógica. Es más, muchas experiencias pueden ocurrirle fuera del aula y no dejan de ser válidas por eso, ya que le ocurren a él en tanto “docente”. Se ampliará en la tesis sobre este tema.

¿Qué surge de la vivencia de una experiencia?

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Antonio Machado

¿Porqué investigar la experiencia del docente? Porque ella nos habla de un saber peculiar, distinto al que adquiere leyendo y estudiando, un saber que es fruto de lo vivido y pensado. La experiencia no es sólo algo que se vive, sino algo que se piensa a partir de lo vivido, hay una reflexión que va a permitir una comprensión, una adquisición de ese saber. *Es la esencia del saber pedagógico.*

María Zambrano explica el saber como “la experiencia sedimentada en el curso de una vida” (1989:107 en Contreras, 2010). Los aprendizajes que deja la experiencia se convierten en saberes explícitos que hacen que la práctica docente se enriquezca. La práctica tiene que dar lugar a que algo suceda, convertirse en el lugar donde las cosas pasan, donde la experiencia se da. Al darse, obliga a pensar en un significado, en qué produjo en el interior de quien la vivió. El saber pedagógico tiene sentido cuando produce nuevos significados que provienen de las reflexiones producidas por las experiencias. Es un saber que vuelve sobre sí mismo para repreguntarse.

Dewey(1967) en Alliaud (s.f.:4) aclara que la experiencia implica un control deliberado de lo hecho. Para el autor, la experiencia no sólo es hacer, sino pensar, reflexionar e interpretar lo hecho. Este es el sentido de experiencia que buscamos cuando hablamos de documentar una experiencia docente.

2) ¿Qué decimos cuando hablamos de saber pedagógico?

De todas las definiciones de saber pedagógico (ver en “Caminos recorridos...” página 24) se eligió para trabajar la de Cochran-Smith y Lytle (2003, 2009): el “conocimiento *de* la práctica”. En esta definición, lo fundamental es que no se separa el conocimiento teórico del práctico. El saber se produce cuando los docentes convierten sus aulas en laboratorios de indagación, incorporando todos los saberes, teorías y conocimientos producidos por otros (otros docentes, investigadores académicos, etc.) para, a partir de todo este acervo, producir nuevo conocimiento. Conocimiento que surge de sus interpretaciones, de sus observaciones, y de las reflexiones acerca de lo que está viviendo.

Este nuevo conocimiento está localizado en la práctica del docente, regado por todos sus saberes previos y por la reflexión posterior que surgirá de estas prácticas. Dicen Cochran-Smith y Lytle (2003: 69) “... la elaboración del conocimiento se

entiende como un acto pedagógico (...) (y) también como un inevitable proceso de teorización.”

Esta autoras, definen tres tipos de conocimiento que se atribuye a los docentes: conocimiento *para, en y de* la práctica

El primero (*para* la práctica) es el generado por los investigadores universitarios, los llamados pedagogos o especialistas, aquellos que elaboran teoría pedagógica o didáctica para ser utilizada por los docentes, y que estos aprenden, tanto en su formación inicial, como en cursos a los que asisten ya recibidos para continuar formándose.

El segundo, “*en la práctica*” es, si se quiere, al que aluden generalmente todos los autores cuando se refieren al saber específico del docente, aquel conocimiento práctico que aparece en la praxis y en la reflexión sobre ésta. Coincidentemente, Cochran-Smith y Lytle afirman que los docentes aprenden “cuando tienen la oportunidad de profundizar en sus propios conocimientos y pericia a la hora de emitir juicios de valor sensatos y de diseñar interacciones que propicien un aprendizaje fructífero dentro del aula” (2003: 68).

El tercer enfoque es el que más nos interesa señalar por su originalidad al encontrarle una vuelta de tuerca más al tema. El “conocimiento *de* la práctica” concepto que considera la “indagación como actitud”¹³, refiere a una actitud de búsqueda, necesaria para que el docente pueda observar e investigar lo que sucede en sus aulas.

¹³ Alfredo Hoyuelos (Aletheia, 2009: 117/118) sostiene que la formación continua es fundamental para la profesión docente. Para poder desarrollar “su inspiración creadora es necesario un estado de disponibilidad que se da cuando hay una actitud de apertura química, psíquica, racional, emocional que permite que sentimiento e intelecto se estimulen y sean parte del aprendizaje”(cursiva es nuestra) Este estado consiste en transformar los pensamientos en reflexiones y volverlos a nutrir con la práctica diaria para generar nuevos pensamientos e interrogantes.

Este enfoque, a diferencia de los que hemos analizado más arriba, no divide entre conocimiento teórico y práctico, unifica lo que sucede en la cabeza de esos docentes que utilizan sus aulas como laboratorios de investigación explícita, en las que aplican la teoría generada por otros y que les sirve para generar interrogantes e interpretaciones de las situaciones de aprendizaje.”...los profesores aprenden cuando construyen conocimiento localizado en la práctica mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.” (op.cit.: 68).

Consideran que desde los inicios de su vida profesional, los docentes adoptan una actitud cuestionadora de sus propios conocimientos y su práctica, así como de los conocimientos y prácticas de otros, estableciendo una relación crítica y creativa con el conocimiento.

Sin embargo, uno de los grandes problemas aún hoy, que tantos autores reconocen la validez del saber docente, es que ese conocimiento no se encuentra sistematizado. No hay dónde buscarlo, dónde estudiarlo. Por esto resulta necesario dejarlo por escrito. No hay otra forma de que perdure y se conozca, y que sirva como conocimiento para codificarlo, analizarlo y poder derivar de él teorías nuevas.

Los profesores simplemente poseen un extenso bagaje de conocimientos que nunca han intentado siquiera sistematizar. Parte importante de la agenda de investigación para la próxima década consistirá en recopilar, cotejar e interpretar los conocimientos prácticos de los profesores a fin de crear una bibliografía de casos y codificar sus principios, precedentes y parábolas. (Shulman, 1986 en Shulman, 2005)

En esta tesis el concepto de saber es relevante ya que no hay documentación sin su explicitación escrita. Por esto, en este trabajo se considera que estas autoras proporcionan una definición en la cual subyace la idea del docente al que queremos referirnos en este trabajo: un docente investigador en su práctica desde su aula.

Para hablar de “ese” docente, el que usa su espacio como laboratorio, luego de conocer en el apartado “Del docente- constructor de saberes...” (página 45) distintas concepciones, elegimos la definición de docente reflexivo, sujeto activo de su profesión de Melloucki-Gauthier (2004). Para estos autores, el docente es *heredero*, *mediador cultural*, *intérprete* y *crítico* de los mandatos del sistema, lo que le posibilita elegir, seleccionar y adaptar los contenidos y las metodologías necesarias para transmitir a sus alumnos la cultura que representa.

Melloucki y Gauthier ahondan en un *docente-mediador cultural* dotado de tres cualidades: heredero, crítico e intérprete. *Heredero* ya que forma parte de su cultura, *crítico* porque la herencia se puede aceptar o rechazar, y, para ello, se precisa una conciencia preocupada en saber discriminar, elegir, optar. El docente se revela consciente de sus saberes, de aquello que recibió como patrimonio cultural, de su capacidad para analizar y comparar. Es *intérprete* ya que sabe cómo y cuándo transmitir su cultura, diariamente selecciona contenidos, establece los tiempos.

El docente (como cualquier otra persona) existe dentro de una determinada cultura que le permite definir, elaborar o modificar la relación consigo mismo, con los otros, con el mundo. Esta cultura nos ofrece visiones o versiones siempre construidas que precisamos comprender, interpretar, adoptar, aceptar o rechazar. Para esto la reflexión sobre su accionar es la herramienta fundamental para mantenerse abierto a los cambios y adaptarse a ellos. Todo momento frente al aula exige decodificación, lectura de las situaciones que se presentan, comprensión.

El docente tiene una función social imprescindible, la de difusión y creación cultural. “...Posee el poder simbólico e institucional de modelar las actitudes y percepciones de los jóvenes y a través de éstas modelar el devenir de la colectividad” (op.cit.:552, traducción propia).

Este docente comprometido, sujeto activo de su profesión, consciente de su rol en la sociedad, conoce claramente cuáles son sus límites y posibilidades dentro de la inmensa y fundamental tarea que se le asigna: la transmisión cultural.

En estos breves párrafos presentamos las herramientas teóricas que nos posibilitan operar con los conceptos sustento de nuestro objeto “documentación”: la experiencia y el saber que surge de ella, a través de la reflexión de un docente consciente de su rol de productor de conocimiento teórico.

Experiencia, saber, reflexión serán tres palabras permanentemente relacionadas en este trabajo.

3) La escuela considerada como comunidad de aprendizaje

El lugar por antonomasia donde se desarrolla la tarea docente, la escuela, reviste una importancia fundamental, por cuanto constituye el espacio de socialización del docente, así como el de aprendizaje y ejercicio profesional.

Los docentes realizan muchas veces su formación fuera de la institución, sin embargo, en este trabajo se considera que el clima y el apoyo institucional que reciben es el motor que los impulsará a seguir buscando y profundizando sus conocimientos. En sus aulas, además, encontrarán el material indispensable para aprender e indagar, el lugar donde sus experiencias podrán convertirse en reflexiones y estas dar lugar a las documentaciones que tanto interesan en esta tesis.

Para apoyar los conceptos de conocimiento de la práctica del profesional reflexivo al que se hace referencia, apelamos al concepto de escuelas como comunidades de aprendizaje. Este es un concepto que hoy en día ayuda a definir instituciones que buscan crecer, cambiar, aprender, considerando a todos sus integrantes como partícipes de la construcción del conocimiento.

Las escuelas, sostiene Crozier, son, como organizaciones, lugares de acción colectiva respaldadas en una interacción interpretativa, hecha de relaciones e

historias pasadas y presentes (Crozier, 1982; Bolívar, 2003). El autor considera que, a pesar de esta colectividad de base, pocas veces se encuentra en ellas una conciencia colectiva, y los docentes realizan su trabajo sin comprender la parte del todo que representan.

Nos pareció interesante mencionar esta descripción un tanto negativa de la institución y sus integrantes, ya que precisamente, hablamos de un trabajo, el de la documentación, que sólo tendrá efectos positivos si se trata de algo grupal, de trabajo conjunto y de discusiones compartidas.

La reflexión personal de un docente en solitario no produce ni producirá grandes cambios, es sólo su efecto catarata el que puede tener incidencia en las prácticas.

Esto tiene que ver por un lado, con el costado colectivo de todo proyecto educativo y por el otro, con las complejidades de la “caja negra” escolar que diluye los propósitos individuales.

Por otro lado estamos en un mundo que apela a la conectividad entre las personas y exige cada vez mayores vínculos.

Entonces, la insistencia en proyectos comunes, en el diálogo sobre las experiencias de clase, ayuda a crear un sentido y una historia compartida así como un lenguaje común. Ayuda a derribar barreras y a desarrollar una “experiencia emocional” (Dejours, 1995 en Hernandez,2011:29) en el trabajo.

A partir de ahora, haciendo esta salvedad del comienzo, y en la inteligencia de que no toda institución escolar cumple los propósitos de la escuela a la que se aspira, se adoptará en este trabajo la definición de escuela de Gairín (1999), de Hargreaves (2003) y de Vera Godoy (2013).

La escuela puede ser definida como una *comunidad crítica de aprendizaje* (Gairín, 1999 en Santos Guerra, 2002: 43). *Comunidad*, en cuanto conjunto de personas que comparten vínculos, finalidades comunes, y relaciones estables. *Crítica*, hace referencia a la capacidad reflexiva del conocimiento y de la realidad, a la posibilidad de elaborar y analizar los conocimientos, y tomar posición frente a las

diferentes teorías y métodos. Finalmente, es *de aprendizaje* ya que la búsqueda del conocimiento se pone al servicio de los valores de la sociedad.

Por lo tanto es esencial el rol que la institución cumple en el desarrollo profesional del docente, no para tener los “mejores” docentes, sino en la búsqueda conjunta de una mejor escuela por una mejor educación. La escuela se reconoce así como una institución cultural, un organismo de participación, cuyos actores son los docentes, como ya se dijo, depositarios, intérpretes y críticos de la cultura.

Hargreaves (2003: 183), por su parte, habla de las escuelas como “comunidades profesionales de aprendizaje”, definición que aúna el conocimiento y las habilidades de los docentes de cada escuela para promover el aprendizaje y la mejora compartidos. En estas comunidades se promueve el trabajo en equipo y la formación permanente. Luego, estos equipos pueden salir de la escuela y armar o sumarse a redes profesionales.

Actualmente se considera que para producir cambios en la escuela hay que actuar sobre la cultura del sistema y para hacerlo hay que permitir a los docentes el trabajar juntos, que planifiquen y prueben nuevas prácticas, que discutan y se involucren en la cultura de la institución en la que trabajan. El desarrollo profesional se define como la colaboración entre docentes con el fin de construir el conocimiento de la práctica.

Hargreaves (1994) las llama “culturas de colaboración” y desarrolla este concepto que considera se convirtió en un metaparadigma de cambio educativo, considerado como el principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la calidad, el desarrollo, la organización y la investigación. Incluye el apoyo moral que acompaña los cambios, un aumento de la eficiencia al contribuir en la coordinación de actividades (y reducción de exceso de trabajo al compartir responsabilidades), una mejora de la eficacia a lo que contribuye ya que al contribuir a la mejorar de la enseñanza también lo hace del aprendizaje, fortalece la confianza

en sí mismo y en el grupo humano de pertenencia. Obviamente favorece la comunicación, sincroniza las inquietudes y las expectativas.(op.cit.:268)

Este autor considera que una institución colaborativa contribuye directamente a la reflexión sobre la práctica de sus docentes, los ayuda a pensar en forma crítica y estimula su perfeccionamiento continuo.

También Little (1990) sostiene que la colaboración es la base del trabajo conjunto: enseñanza en equipo, planificación, observación a pares, investigación, formación y tutorías inter-pares, responsabilidades y compromisos compartidos, saber escuchar y dar críticas y reflexionar juntos.

El docente, en esta idea de institución colaborativa, se forma trabajando en una comunidad de aprendizaje que lo alberga, da contexto a sus reflexiones y lo estimula a crear, que le ofrece un contexto para poder investigar y trabajar y un grupo de pertenencia.

La comunidad de aprendizaje, dice Vera Godoy (2013: 4) es una “cadena de aprendizajes” que partiendo de las necesidades del alumno, va integrando los aprendizajes de éstos, de sus docentes, de los supervisores y las autoridades, siempre basándose en la posibilidad de aprender a partir de la reflexividad sobre las prácticas.

Una comunidad de aprendizaje constituye una unión de voluntades, una suma de esfuerzos, un sistema de profesionalización de la práctica docente, en cuanto son ellos los que desarrollan competencias para poder aprender a partir de su práctica, producir conocimiento situado, desarrollar sentido de pertenencia con la institución. (Vera Godoy, op.cit.:8)

Así como la imagen del docente como investigador se va volviendo habitual (ver párrafos anteriores en Capítulo 3), también cunde la idea de que cada institución puede y debe convertirse en una comunidad de práctica e indagación

para, finalmente, devenir en una comunidad de aprendizaje en la cual todos los que pertenecen a ella aprendan.

La idea es que estas comunidades de aprendizaje, plenas de profesionales activos que repiensen su práctica y la adecuan a las necesidades específicas de su comunidad, deben lograr cierta autonomía para actuar.

Santos Guerra (2002) traza algunas características necesarias para implementar esta autonomía, una de ellas es investigar y escribir el resultado de las reflexiones y el proceso que hubo para poder compartirlo con otros. Además debe difundir las investigaciones realizadas y debatirlas para generar discusiones que generan retroalimentación.

La riqueza de las instituciones está en su capital humano que, en la escuela, son los docentes, los administrativos, las autoridades, los padres y, desde ya, los alumnos. La manera de crecer profesionalmente tiene que ver con una actitud rigurosa de conciencia del trabajo que se realiza, de su análisis compartido y constante escuchando voces diferentes, con distintos puntos de vista. Así, las comunidades de indagación conversan, discuten, ponen sus teorías y normas institucionales en crisis y generan evidencias de estas discusiones y situaciones de aprendizaje.

Una institución se convierte en comunidad de aprendizaje por una decisión clara en la que participan todos los integrantes e incluye no sólo lo que ocurre en el aula sino lo que sucede puertas afuera de la escuela. Es la idea de una educación integrada, participativa y permanente que se emparenta con la idea de la formación continua, tanto de los alumnos como de los docentes. Y está íntimamente relacionada con la idea de una cultura compartida y de un aprendizaje, que no sólo se produce formalmente, sino que está permeado por innumerables “poros” por donde se cuelan otros aprendizajes. El docente no debe olvidar nunca que construye conocimiento en la interacción con sus alumnos.

Para que se pueda realizar, la institución, como lugar de la participación, tiene que ofrecer contención, estímulo y sobre todo tiempo. Tiempo como paciencia para esperar que los docentes comprendan y se entusiasmen con la idea de la discusión y reflexión; y también como tiempo estipulado (y pago) para reunirse con sus pares para presentar y discutir las prácticas. Ofrecer tiempo para la reflexión y discusión, para dudar, poder observar y observarse, para aprender a escuchar.

Dar lugar a la innovación, a la autonomía profesional, a la búsqueda, a la confrontación de ideas, como una condición indispensable para que cada docente pueda desarrollarse como práctico reflexivo. La escuela, una institución que enseña y aprende. (Rinaldi, 2011)

Hay diferentes maneras de estimular la indagación dentro de la institución, puede ser la reflexión conjunta de todos los docentes alrededor de un tema puntual que importa a toda la institución, puede ser constituyendo pequeños grupos alrededor de temas comunes, y/o fomentando la reflexión individual dentro de un pequeño grupo.

Este último implica un trabajo de introspección personal que más que mirar las experiencias de trabajo mira al docente, cómo está, qué cosas le pasan, qué creencias subyacen a sus prácticas, todo dentro del análisis y reflexión sobre las prácticas. Busca, más que la producción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, focalizar en el autoconocimiento, en las conductas, los valores, las creencias.

Otra posibilidad es la de ofrecer un espacio quincenal, mensual, para discutir las prácticas en un ambiente cálido y crítico que estimule la conversación entre pares. Cada institución-comunidad de aprendizaje, por otra parte, sabrá encontrar la mejor modalidad para promover la profesionalización de las prácticas de sus docentes.

4) Relato, narración, ¿qué es la narrativa docente?

“Contamos historias porque finalmente las vidas humanas necesitan y merecen ser contadas.” Paul Ricoeur, Temps et récit.

“...soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos (...), aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas. Barbara Hardy

Para abordar el estudio de la documentación de experiencias, es necesario analizar la materia que la constituye: la narración.

La documentación de experiencias constituye un relato, una narración, por lo tanto es imprescindible en este trabajo, abreviar en sus fuentes: qué es la narración, cómo se construye un relato, qué significa narrar. Y, desde ya, que esto se hace desde la postura sostenida hoy por varios autores fundamentales para esta tesis, aquellos que subrayan la importancia del relato como constructor de la vida y de la identidad de una persona.

En primer término Jerome Bruner, quien da al lenguaje un papel central en la interpretación del mundo en que vivimos. En su libro *Realidad mental y mundos posibles* (1998) sostiene que el lenguaje no sólo transmite, sino crea o constituye el conocimiento o la "realidad". Parte de esa realidad es la actitud que el lenguaje implica hacia el conocimiento y la reflexión y que permitirá crear un sentido de identidad.

El lenguaje nos impone una perspectiva desde la cual ver el mundo. Es nuestro medio de expresión, y el que va creando la realidad y modelando nuestros pensamientos; como dice Derrida (2009), nadie puede nombrar aquello que desconoce, nadie puede conocer aquello que no sabe nombrar.

En la misma línea, Popkewitz (1994) afirma que el lenguaje es el modo de expresión por excelencia pero también el mecanismo por el cual se produce y reproduce el mundo. Por su intermedio tomamos las categorías, distinciones y diferencias que lo definen y crean (op.cit.:38).

Giddens (1987) habla de significado textual, de la comunicación como proceso de interpretación, y del papel de la significación en la producción de mundos y de la individualidad. El mismo autor señala que “las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es sólo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible”. (Giddens en Bolívar,2005:72)

Toda cultura, como organismo vivo, se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. La narración, el teatro, la ciencia, incluso la jurisprudencia, son, asegura Bruner, “maneras de explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata”. Los integrantes de esa cultura participan activamente (aún sin proponérselo) en la elaboración y reelaboración de las pautas culturales. Giddens también afirma el papel preponderante del lenguaje en la formación y transformación de las instituciones sociales por obra de sus integrantes.

Estos autores (y son sólo algunos que se han tomado como modelos), ubican la preponderancia del estudio del lenguaje y el medio en que se manifiesta: la narración, como instrumento insustituible para comprender una cultura.

Y estos estudiosos han profundizado en la investigación, develando no sólo la importancia del lenguaje y las narraciones, sino formalizando una propuesta diferente de indagación que parte de la narrativa como medio eficaz para conocerse y conocer.

Este nuevo escenario se ha desarrollado dentro de las ciencias sociales buscando metodologías y herramientas que respondieran a una nueva epistemología de las ciencias, en la cual la visión de la realidad se basara más que en verdades probadas en interpretaciones, en las cuales la subjetividad del investigador y de lo investigado cobran una importancia singular en la descripción y presentación del proceso u objeto que se estudie. Antropólogos, historiadores, sociólogos,

epistemólogos han encontrado una nueva forma de ver y de dotar de sentido a los fenómenos investigados.

Es la investigación narrativa (ya mencionada en “Herramientas de trabajo” página 16), que no busca generalizaciones ni enunciados contrastables sino develar “partes”, sectores, voces de la sociedad con sus características particulares y específicas.

Jean Clandinin (2008), Antonio Bolívar (2012) y Michael Connelly (2008) entre otros dentro del campo de las investigaciones educativas, sostienen esta postura crítica de la búsqueda de la “verdad” científica, proponiendo una forma de estudio basada en la narración como una forma de construir conocimiento social.

Muchos de los mencionados abrevan en el pensamiento de Paul Ricoeur (2004), autor insoslayable, quien en su importantísima obra “Tiempo y narración” afirma que los relatos tejen nuestra experiencia de vida anudando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido (Ricoeur en Connelly y Clandinin, 2008). La narración es interpretación y reinterpretación, transforma el saber en decir, implica interpretación, reflexión y transformación.

A partir de la aceptación de la metodología interpretativa desarrollada por Bruner numerosos investigadores (Lopes (s./f.), Hernandez (2011), Sancho (2005), Woods (1993), Rivas (2011), Alliaud (2011,2012), Anijovich-Cappelletti-Sabelli (2012), Alén (2004), Bracciale (2013)), se volcaron a recoger historias de vida (biografías, autobiografías) de docentes para desde ellas investigar qué pasa en las escuelas, cómo se produce el acto enseñanza-aprendizaje, qué cosas funcionan y qué no en el campo de la formación, entre múltiples trabajos que parten siempre de la mirada subjetiva del docente entrevistado y luego interpretado por el investigador.

Estas investigaciones demostraron también ser muy potentes como estrategia formativa, y es por esto que se empezaron a utilizar en propuestas de formación docente. Incorporaron un nuevo rango de análisis a los docentes que les permite bucear en sí mismos y dejar aflorar sus conocimientos, estrategias y emociones a la hora de enseñar. Estos nuevos mecanismos formativos cada vez se imponen más, aunque aún es difícil “demostrar” su potencialidad como estrategia masiva, tal vez porque precisamente su valor no esté en su masificación.

Asimismo, los trabajos de Clandinin y Conelly (1995) usan la narrativa para conocer qué saben, qué dicen, y qué hacen los docentes, para que el conocimiento práctico personal surja liberándose de teorías impuestas. Para construir el conocimiento práctico profesional es necesario una reflexión posterior a la escritura de los relatos que incluya un análisis de las situaciones vividas.

Dentro de la formación “narrativa” se encuentra un dispositivo relativamente nuevo, es el que se aborda en este trabajo: la documentación de experiencias. La necesidad entonces, de entender más profundamente de qué se trata obliga a continuar profundizando en el tema narrativa.

1) ¿Qué es un relato?¹⁴

“Todo ser nuevo que encontramos viene de otro relato y es el puente que une dos leyendas y dos mundos” Ursúa, William Ospina

El relato constituye una unidad lingüística concreta que transmite un tipo particular de significado que terminará de construirse en la mente de cada uno de

¹⁴ En este apartado sólo realizaremos una brevísimas presentación ya que no es el objetivo de esta tesis entrar detallada y profundamente en el relato, sino sólo para poder ordenar los conceptos-guía que sirven para la comprensión de este trabajo.

sus lectores. El relato no existe antes de ser narrado, o sea que, para que exista un relato tiene que haber un narrador.

La necesidad de construir y contar relatos, antigua como la humanidad, tiene que ver con la posibilidad de comprender los acontecimientos que pueblan la existencia de cada uno de nosotros. Al narrarlos, le damos cierta dimensión que los estructura y nos permite aprehenderlos y así comprenderlos, Sutton-Smith, (1988:22) afirma que la mente es un “asunto narrativo”.

La narración, entonces, organiza, estructura, da sentido. Permite, a quien narra, destacar algo valioso, hacer hincapié en aquello que quiere contar, mostrar, explicar, recrear. Las palabras, las frases, son como fotos de una realidad que, ya observada, vivida, pensada, soñada o imaginada, aparece bajo una nueva luz: ahora es contada.

Desde ya que el relato, en su acepción general, no tiene porqué tener relación con hechos reales ni situaciones personales de aquel que lo narra. La historia del hombre está poblada de todo tipo de relatos (y narradores) que cuentan, para entretener, para educar, para asustar, para comprender. Hay relatos míticos, relatos de epopeyas, de aventuras, históricos. Relatos que se han ido transmitiendo por tradición oral, relatos escritos.

Lo poderoso del relato es que crea empatía en quien lo escucha (o lee) a través de la asociación con vivencias o necesidades del lector. El relato es un tipo de texto que provoca emoción.

Este trabajo no se refiere a cualquier tipo de relato, de ficción, maravilloso, de aventuras, etc. Sino que se dedica a analizar aquél en el cual el sujeto, con mayor precisión, el docente, narra una experiencia vivida dentro del contexto del ejercicio de su profesión.

¿Cuál es el proceso por el cual una experiencia se convierte en un relato? En esta frase vemos cómo se introduce el concepto “experiencia” (desarrollado más arriba) junto al de “narración”. Esto es así, como ya hemos dicho anteriormente, porque el relato que aquí nos ocupa es precisamente el de una experiencia.

El docente pasa, como vimos antes, por experiencias que lo alteran, que le dejan huella. Esas experiencias, para no quedar en la subjetividad del que las vivió y servir de puente para producir aprendizaje e intercambio, se escriben. El escribirlas es otra experiencia de la experiencia y que, a su vez, contribuye a reflexionar al pensar sobre lo vivido, a indagar en el porqué nos pasó, y qué fue lo que pasó.

El narrar, a su vez, produce un distanciamiento de lo vivido, ya que se trata de elegir o detectar que hay que contar. Hay que recuperar vivencias y situaciones que porten un significado especial y decidirse a legarlo, compartirlo, transmitirlo a otros.

Pero ¿cómo?, porque la experiencia como algo subjetivo que le pasó a una persona es intransferible. La respuesta es: escribiéndolo, entonces, lo vuelca al papel para, de ese modo, lograr que otro, al leerlo, pueda sentirse a su vez impactado por esa lectura.

Para el que escribe, narrar por escrito los recuerdos le permite tomar distancia de la vivencia y da lugar al análisis reflexivo, las interpretaciones. Aparece el concepto de “reflexión” al que ya aludimos, necesario para que esa experiencia, además de texto escrito, se convierta en algo más. Como aclara Milstein, la reflexividad nos informa de las prácticas y la reflexión sobre ellas “otorga visibilidad a problemas que no se presentan como tales o a aspectos de los problemas que no aparecen en primer plano” (2005:27). La experiencia toma dimensión de relato. Y así forma parte de la producción de la experiencia constituyéndola como una “unidad con sentido” (Milstein, 2005: 22).

Pero ese relato, una vez escrito se independiza, vuela hacia otras manos, hacia otras subjetividades que lo leen y pasan por la experiencia de la lectura.

Esa lectura los traspasa y deja huella que puede (o no) transformarlos, y que dependerá del grado de involucramiento sensible como los impacta en sus creencias, actitudes, conductas, pensamientos. “Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos.” (Larrosa, 2011:23)

La experiencia los encadena en un intercambio, creativo y, a la vez, profundamente pedagógico. En primer lugar porque su lugar de origen es la escuela (espacio social por antonomasia) y la experiencia pedagógica. En segundo lugar por el contenido de enseñanza (no dogmática, sino transmisión de vivencias) que adquiere esa experiencia al ser escrita y leída. Más que una herramienta de formación, la narrativa lo es de transformación. (Alliaud, 2004)

Entregar esa valiosa experiencia para que otro la recoja y la utilice constituye un acto generoso de transmisión. Como sugieren Connelly y Clandinin (2008) es una invitación que llama a participar, a comprometerse, a criticar, a compartir, a replicar. Y generar un circuito virtuoso de transmisión de experiencias o, mejor dicho, transmisión de impacto.

2) ¿Qué entendemos por relato de experiencias?

Es un relato contado en primera persona y que alude, explícitamente a esa experiencia que lo impulsa. Se convierte en un espacio de producción y construcción de saber vinculado a dicha experiencia. Es el relato, como afirma Bruner, el que tiene la capacidad de modelar la experiencia (2002:21)

A través de un relato se busca iluminar, dentro de la catarata de situaciones que pueblan una vida, aquellas más destacables a criterio del narrador. ¿Por qué las eligió? Eso es un misterio que a veces, ni él mismo puede explicar.

Al narrar, al recordar, agrega, modifica lo que pasó, todo pasa por el filtro de su memoria, su subjetividad e imaginación, que interviene en la composición de las narrativas. El componente afectivo es parte ineludible del relato, afirma Egan (1999), ya que nuestra memoria registra mejor las asociaciones afectivas que las lógicas y por esto recordamos mejor en estructuras narrativas.

“Los textos experienciales son representaciones de las vivencias en la clase y proporcionan a los docentes la oportunidad de centrar su atención y examinar ese trocito de práctica capturado en el texto” (Richter Erhsler, 2003: 196)

Hay 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, 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 autores para ordenarlas y otorgarles sentido. Se narran en el lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y tiempo de las escuelas y de aquellas 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 sentido del currículum puesto en práctica. Como dice Rockwell, los maestros se comunican anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con sus alumnos, se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre su trabajo. Es una manera de transmitirse “tradiciones” institucionales que en algunos casos pueden modificar dinámicas de trabajo o currículos oficiales. (Rockwell, 1995: 28)

Una experiencia pedagógica se convierte, entonces, en relato relevante y constituye un material inigualable para conocer lo que piensan, hacen, sienten los que hacen la escuela diariamente. Cada relato permite interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de uno de sus protagonistas que, por medio de esta narración, devela su sabiduría práctica, produce ideas y reflexiones, transmite consejos.

Es una forma también de volver sobre lo hecho a través de la escritura para transformar la propia práctica. Es por esto que el docente se convierte en un “practicante reflexivo”, concepto al que aludimos más arriba, al tomar conciencia de sus saberes y capitalizar su experiencia. El conocimiento que transmiten estos relatos tiene que ver con lo que hacen y son los maestros, es un saber que abre posibilidades y promueve producciones. En palabras de Alliaud: “Un saber que nos une a otros a partir de lo que nos pasa. Un saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma” (2007, p.90).

Hablar del relato entonces, (desde la perspectiva de la dimensión configurativa de toda experiencia), no remite solamente a una disposición de acontecimientos –históricos o ficcionales–, en un orden secuencial, a una ejercitación mimética de aquello que constituiría primariamente el registro de la acción humana, con sus lógicas, personajes y tensiones y alternativas, sino a la forma por excelencia de estructuración de la vida y por ende, de la identidad, a la hipótesis de que existe, entre la actividad de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana, una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta una forma de necesidad “transcultural”. Arfuch, (2007:88, comillas en original).

Los relatos de experiencias pedagógicas suelen partir de un problema o una inquietud que se quiere transmitir. El que cuenta elige esa situación que por alguna particularidad la diferencia del resto de sus experiencias. Algo ordinario que por un motivo particular se vuelve extraordinario, diferente, interesante. Las situaciones que disparan la necesidad de un relato se presentan de improviso, sin control ni previsión, aparecen y el docente consciente está atento a ellas y las retiene.

Cuando lo vivido tenga algún significado que desea dar a conocer, allí el docente encontrará la materia prima del relato. El significado puede provenir de diferentes fuentes: una enseñanza que provocó cierta situación, una experiencia fuera de lo común, una idea particular, un consejo sobre algo que salió mal. Cada narración aporta, velada o abiertamente, una utilidad que muchas veces se manifiesta como consejo: “el consejo es sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida” (Benjamin , 1936:3).

Para que el relato sea interesante, el autor previamente tiene que identificar, seleccionar, conversar, escribir, reescribir (siempre hay que considerar que será leído por pares).

La idea del relato surge espontáneamente, pero la escritura es un proceso complejo que exige varias reescrituras hasta quedar acabada. Escribir ayuda a fijar lo que ha pasado. Se escribe relatando los sucesos y luego se volverá sobre lo escrito hasta considerar que refleja la importancia, la sustancia de lo que pasó. Porque una cosa es conocer el desarrollo de una experiencia y otra es poder contarla. Cuando se trasciende y se encuentran los porqués y se piensa en lo que pasó, esa experiencia o conjunto de experiencias adquiere un valor pedagógico.

¿Qué indica que una experiencia sea importante para registrar? La medida del valor de una experiencia está en la percepción de quien la vive, la necesidad que tiene de transmitirla. No hay recetas para decir que una situación puede constituirse en una experiencia que deja rastro. Solo hay que estar atento y dejarse sorprender.

Una de las características interesantes que tiene la escritura del relato es que el docente tiene la posibilidad de verse a sí mismo dentro de la historia relatada. Verse “objetivado” en la escritura. Esto le permite conectar consigo mismo, algo fundamental para aprender de su práctica, de sí mismo, de sus actitudes, de su trabajo, de su experiencia.

Más arriba se mencionó que cada relato se termina de armar en la mente de quien lo lee, que la otra pata de un relato está en la mente decodificadora de su lector. Es quien toma ese relato que le fue entregado y, a partir de su lectura, esas palabras enhebradas se mezclan en su cabeza con sus propias palabras, con sus propias situaciones, expectativas, imaginación, y finalmente encuentran un sentido. La narración es una actividad compartida entre el oyente (o lector) y el narrador. (Benjamin, 1936)

Las historias de maestros evocan en el maestro lector su propia historia, lo llaman a reflexionar sobre ella y lo convocan para que se reconozca en otro como él. Larrosa, habla sobre el impacto de la lectura de un libro: la experiencia no es el texto sino la relación con él. Tampoco es la comprensión de las palabras, es lo que pasa al leerlo, lo que impregna, es la transformación que produce, como ayuda a transformar los pensamientos (2008:19).

Esto ocurre cuando un maestro lee, de manera comprometida, lo que otro docente escribió sobre su experiencia. Carole Conle (2000) utiliza el término *resonancia* (résonance) como esa particular relación que uno puede encontrar en relatos que comparten rasgos culturales, que se interpretan metafóricamente de la misma forma.

En el caso de este trabajo, en que el redactor (o redactores) y el lector (o lectores) pertenecen a una base común de conocimiento y ejercicio de ese conocimiento, hay algunos problemas que se pueden dar por superados.

En primer lugar hay un código en común repleto de lenguaje específico que no necesita ser traducido. Hay también señales, expresiones, modalidades, circunstancias que no precisan ser explicadas, o, como dice Alliaud (2004: 91) citando a su vez a Tiack y Cuban, los maestros se encuentran “formateados” por la institución escolar a la que pertenecen desde que comenzaron a asistir como alumnos.

Gracias a Comenius, a su ánimo unificador y a nuestra escuela que continúa manteniendo sus tradiciones, un maestro de cualquier latitud reconocerá en cualquier continente, un aula y a su maestro. Tendrán problemas similares y se formularán, acá y allá temas que, aunque la cultura del lugar haga distinta, la cultura escolar reducirá a una clara comprensión del mismo.

Aulas numerosas, chicos distraídos, repitencia, adolescentes apáticos, deserción escolar, maestros mal pagos, maestros poco valorados, o, para pensar en positivo, maestros cada vez más capacitados, nuevas herramientas para el trabajo escolar, nuevas tecnologías, son temas que se discuten en países muy diversos culturalmente. La escuela uniforma.

Es así que los relatos de experiencia docente, los relatos de escuela, las biografías escolares, los cuadernos de clase, los registros de experiencias, incluso los informes escolares, son documentos que cualquier docente puede leer de otro colega y comprenderlo. Posiblemente no logre empatizar con el relato, o lo encuentre francamente distinto a lo que él haría, pero sabe de qué le están hablando y, debido a eso, puede entrar en diálogo con el texto.

Por eso también los docentes pueden trabajar sobre un relato en un grupo. Porque todos saben de qué se está hablando y pueden, cada uno, aportar a la elaboración de un relato más complejo.

Es interesante dedicar algunos párrafos a las consideraciones sobre la “veracidad” de los relatos de experiencia. Spence (1982) afirma que las verdades que los investigadores narrativos ofrecen son “verdades narrativas”, no verdades históricas. A su vez, Polkinghorne (2007) agrega que no sirven para buscar evidencias fácticas de los eventos que narran sino que son respuestas a eventos vitales.

Clandinin y Connelly (1995:31) afirman que el relato debe cumplir con una serie de condiciones: claridad, verosimilitud y transferibilidad. Debe ser plausible

(op.cit.:35), sonar como verdadero. Ellos mismo también afirman que “en ocasiones la falsedad puede sustituir al significado y a la verdad narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor e intención” (op. cit.:43).

El narrar no es inocente, explica Bruner, oculto en cada relato existe un mensaje que incluso el mismo narrador puede desconocer (2002:18.) Hay un juego dialéctico entre la realidad, que provee contenido al relato y el relato que a su vez, otorga sentido a la realidad. En este juego resulta difícil e improductivo, buscar cuáles son las “verdades” de un relato y cuáles aquellas “deformaciones” que la imaginación o la memoria del narrador le impuso.

El relato es y punto. Se lo puede analizar, estudiar, comprender, transmitir, discutir, pero “comprobarlo” carece de sentido. No busca explicar sino transmitir.

Con este mismo criterio analizamos los relatos de experiencia. Sabemos, nos dice su autor, que se trató de una situación vivida por él (a menos que explícitamente quiera narrarnos una situación que le fue contada). Sin embargo, como es simple suponer, en la narración de esa situación se cuelan sus propias configuraciones de la realidad. Si no, es fácil probar pidiendo a distintos participantes de una experiencia que la relaten, cada uno construirá un relato distinto, con detalles diferentes, otro “color”, un mensaje distinto, un subrayado particular.

¿Importa conocer el grado de verdad? ¿O interesa lo que se está relatando, las impresiones que en cada oyente/lector van quedando de ese relato, lo que el relato mismo dice de su narrador, la personal interpretación del mismo?

Por otro lado, una de las objeciones es que muchas veces estos relatos no reflejan lo que ocurrió en la clase. Pero, nuevamente, ¿importa el grado de “verdad”? ¿Son necesarias evidencias que demuestren que esa experiencia tuvo lugar y que lo que se narra haya ocurrido?.

En este trabajo se sostiene que no, lo que importa es ese relato que da cuenta de que, a ese sujeto-docente algo le pasó, en determinado lugar y en determinado tiempo, con ciertas personas. No se busca objetividad, sino por el contrario, se consideran estos relatos como narraciones plenamente subjetivas.

Así, al leerlas como historias que parten de una visión que el docente tiene de sí mismo (y que es la que quiere mostrar), muchas veces se pueden encontrar “falsedades” respecto de lo que realmente pasó (si es que existe un patrón para medir “lo que realmente pasó”). Posiblemente la “realidad” que muestra esté “adornada”, tal vez el autor la vea de esa manera.¹⁵ En estos relatos lo que anima su escritura (y su lectura), es aquello que el docente quiere transmitir como valioso. Si es producto de su fantasía o “fiel” reflejo de lo que vivió, nadie lo sabrá, en todo caso será el lector el que reconocerá en el escrito, algo que le sirva para su reflexión, para su praxis.

Lo que importa, es que el escritor pueda contar y transmitir lo que recuerda y ¿qué recuerdo no está teñido de imprecisiones? Como el relato de los sueños en el psicoanálisis, lo importante no es el contenido del sueño sino la versión que narra el paciente, su recorte, sus palabras y elecciones. “Al fin y al cabo, al recordarse, no hay persona que no se encuentre consigo misma.” (Borges, 1995:14).

En su libro *Relatos de escuela*, Pablo Pineau (2011) recopila relatos de varios escritores y docentes argentinos, mostrando cómo, desde los inicios de la educación en la Argentina, los relatos de maestros y alumnos y de los sucesos escolares sirven para conocer qué pasaba en la escuela, cómo era la disciplina, cuáles los criterios de enseñanza. A través de la subjetividad de cada escritor vemos aparecer su época y

¹⁵ Autores como Clandinin y Connelly (1995) advierten que «en ocasiones la falsedad puede sustituir al significado y a la verdad narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor e intención» (p.43). Por otro lado, existe el peligro de que el narrador, incluso inconscientemente, tienda a que en su relato «todo cuadre y acabe bien». Es cierto, no hay certificación alguna de la veracidad del relato y tan solo nos podemos orientar, como dicen estos autores, con que «sueña a verdadero» a la vez que animar a los narradores a explorar un «yo crítico» con su propio relato¹⁵.

los rasgos culturales que la marcan, así como las ideologías de aquellos maestros, sus esperanzas, sus valores.

Mac Intyre (1981) afirma que es imposible separar las historias y relatos personales del “relato” de la comunidad a la que pertenecen, porque de ellas se deriva la identidad. Cada relator es co-autores de sus narrativas, conjuntamente con la historia del lugar al que pertenece, por eso siempre hay que considerar la relación con el entorno y sus tradiciones, la cultura en la que se vive. (Conle, 2000:209). Dentro de la perspectiva de transformar la escuela, el docente es un agente innovador y la narración de sus experiencias prácticas una manera de plasmar esa innovación y que ésta devenga en conocimiento.

El esquema hasta aquí presentado de propuestas teóricas se recorta sobre nuestras preguntas de investigación, permitiendo abordar nuestro objeto de estudio desde distintas perspectivas para abarcarlo, esperamos, en su completitud, tanto para delimitarlo y analizarlo cuanto para asimilarlo a las teorías acerca de la reflexividad del docente y a la importancia de la documentación de la experiencia como herramienta de conocimiento pedagógico.

Capítulo 5: La documentación de experiencias de clase

“... no se trata de perseguir lo indescriptible ni de revelar lo oculto, ni de decir lo que no se ha dicho, sino de todo lo contrario: recoger lo que ya se ha dicho, juntar lo que uno haya podido oír o leer y todo ello con el objetivo, ni más ni menos, que de constituirse a uno mismo” Michel Foucault, La inquietud de sí (Historia de la sexualidad III)

1) Sus comienzos

“Los docentes que documenten sus experiencias actúan como investigadores narrativos de sus contextos pedagógicos”. A. Alliaud

La documentación de experiencias de clase es un dispositivo formativo relativamente nuevo y bastante desconocido aunque, como ya se explicó en los capítulos anteriores, reúne varios conceptos fundamentales en la educación.

¿Cuándo empezó?, ¿cuáles son las primeras documentaciones que se presentaron y los primeros investigadores que las detectaron o impulsaron?

Uno de los primeros antecedentes aparece en Finlandia, y no es casual ya que es un país que basa su alta calidad educativa en la formación de sus docentes.¹⁶

Otro importante antecedente lo constituyen las experiencias innovadoras de los maestros italianos de Reggio-Emilia, comandados por Loris Malaguzzi (1920-1994) y la llamada pedagogía relacional. En ella los maestros son valorados no sólo por su experiencia sino que son considerados investigadores. La filosofía detrás de las escuelas de Reggio se funda en la importancia del aprendizaje desde las necesidades particulares de los niños, con un currículum flexible que los docentes van elaborando a partir de la observación de sus alumnos. Es por esto que el registro de estas observaciones es fundamental para poder analizarlas y tomar decisiones. Se transcriben los comentarios de los niños, se los fotografía, se registran las representaciones de sus pensamientos y se elaboran documentos que sirven para

¹⁶ Fuente: Pisa, web

proyectar el trabajo, los que luego serán mostrados a los padres y guardados como archivo de la historia de la escuela. Los maestros consideran su trabajo como una reflexión en la teoría y en la práctica¹⁷.

En nuestro país se destacan diversas investigaciones acerca de los relatos de los docentes, que constituyen antecedentes de suma relevancia. Guillermo Golzman y Marta Marucco (1996,1989) crearon el grupo SIMA (Simplemente Maestros) junto a un grupo de docentes con la idea de registrar por escrito experiencias de clase. Sus trabajos dieron origen a dos publicaciones que, si se quiere, son la piedra fundamental de la documentación de experiencia en la Argentina: “Atención, maestros trabajando” (1989) y “Maestra, ud. de qué trabaja” (1996).

Unos años después (1995) Miguel Ángel Duhalde, Edgardo Datri y Jorge Cardelli llevan adelante un proyecto de investigaciones educativas llevadas a cabo por docentes dentro de la escuela de Formación Sindical “Marina Vilte” que dieron lugar a dos publicaciones que incluyen experiencias de aula y reflexiones sobre ellas.

Por otra parte, a partir de los 90 se da un verdadero auge alrededor de las investigaciones con narrativas, las autobiografías, la búsqueda de conocer el día a día del maestro, de aquello que lo formó en su vida personal como alumno y que lo llevó a ser maestro.

Si bien no son estrictamente documentación de experiencias, sí muestran un cambio de enfoque, al dirigir la mirada de los investigadores educativos hacia el trabajo con narrativas por un lado y a observar la experiencia del docente por el otro.

¹⁷ Ver *Escuelas infantiles de Reggio Emilia* (1995).

Beatriz Alén, en la entrevista que le realizamos, relató cómo a partir del regreso de la democracia (1983) se vuelca la mirada hacia el interior de las escuelas, hacia la práctica de cada maestro. Maestros e inspectores fundamentales en esta etapa como el inspector José Luis Iglesias, ponen el foco en la experiencia y el saber específico del docente. También hay que señalar otras líneas de estudio que sirvieron de plataforma para el lanzamiento de las investigaciones con narrativas en nuestro país. La Escuela de Psicología Social de Pichon-Riviere tuvo un desarrollo muy importante y una gran llegada a docentes que buscaban otras herramientas formativas.¹⁸

Graciela Batallán, antropóloga educativa (2002), Rodrigo Vera Godoy (2013) (en Chile), Daniel Suárez (2012)¹⁹, Liliana Ochoa (2010), Paula Dávila (2010), Beatriz Alén (1994), Marta Libedinsky (2001), el colegio Aletheia (fundado en 1969, perteneciente a la Red Solare), el colegio Jean Piaget (fundado en 1965), entre los más destacados investigadores e instituciones de nuestro país, que desde hace ya muchos años (aproximadamente 40), comenzaron a trabajar con narrativas docentes, experimentando con dispositivos y técnicas, analizando, decidiendo perspectivas teóricas de abordaje del problema y sobre todo, escribiendo sus reflexiones y capacitando a docentes, directivos y supervisores.

2) ¿Qué se entiende por documentación de experiencias?

Andrea Alliaud (2007,2009,2011) sostiene la importancia del relato del docente que muestre cómo un docente hizo lo que hizo, que contenga reflexiones producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones, y también brinde consejos capaces de servir para orientar acciones y decisiones de otros docentes.

¹⁸ *Pichon-Riviere crea su escuela y trabaja con observaciones y registro de los comportamientos.*
<http://www.antroposmoderno.com/biografias/pichonriviere.html>

¹⁹ *Daniel Suárez dirige el Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas.*

Daniel Suárez (2004) describe los pasos que un docente-narrador tiene que dar para llevar a cabo un relato consistente: identificar y seleccionar las prácticas que se convertirán en objeto de la narración, escribir y re-escribir en solitario y colaborativamente con otros docentes, editar pedagógicamente lo cual implica una compleja operación de interpretación, relectura, crítica de pares, toma de decisiones y finalmente, publicar y hacer circular el relato ya como documento narrativo.²⁰ Como sostiene en su blog: “Y para que puedan ofrecerlo deben recuperar la legitimidad del saber que se construye en la escuela y en ningún otro lugar, que es patrimonio de los maestros y se produce día a día”. (Suarez, 2004)

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede contribuir a recrear el pensamiento y la acción educativos y colaborar en la construcción de nuevas teorías pedagógicas. Puede verse como un dispositivo que hace explícitos los saberes de la práctica, contruidos al mismo tiempo que se despliegan las experiencias, para tornarlos pasibles de reflexiones, discusiones y reformulaciones. Ya nos explayamos sobre las prácticas y los saberes que estas implican. Sin embargo, aprender a capitalizar la experiencia de trabajo exige un aprendizaje.

El documentar forma parte de una intención de democratizar el conocimiento educativo. Es una manera de sacar del anonimato la experiencia profesional de cada maestro para que aparezcan y se multipliquen nuevos autores, docentes-autores, que en primera persona, trazando sus propias historias, tomen la responsabilidad de transmitir y escribir su palabra, de movilizarse, pensar y actuar junto con otros docentes, de promover y regenerar vínculos activos con otras instituciones, de transmitir su saber profesional poniendo en diálogo productivo discursos propios y ajenos.

²⁰ Ver instrucciones para escribir relatos pedagógicos del proyecto de Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas (Ministerio de Educación), 2007. En: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/fasciculo4.pdf>. Ver también Libendinsky, M (2001) página 100 y 101 fichas para seguir para escribir un relato y chequear que todos los componentes necesarios estén presentes.

Shulman (2005: 25) señala la importancia de poseer estrategias específicas de documentación, análisis y debate como manera de poder consolidar ese aprendizaje experiencial, generalmente transitorio y que se desvanece sin producir un repertorio de saberes.

Dar clases constituye una actividad compleja que exige múltiples niveles de atención. Son pocas las ocasiones en las que el docente puede apreciar lo que hace. La actividad misma y la necesidad de atención a los alumnos impiden, por lo general, tomar la distancia suficiente para registrar lo que está pasando. El docente observa si sus alumnos están o no atentos, si entienden o no, sabe si el tiempo le alcanza o le sobra, si necesita más o menos actividades. Percibe si su voz está cansada o se está esforzando mucho, escucha lo que está pasando en el pasillo, atiende los requerimientos institucionales, entre tantas cosas que suceden al mismo tiempo en un aula y su espacio circundante. Y la mayor parte de las veces se le pasa por alto “ver” *qué* es lo que está haciendo. De qué manera produce esa situación maravillosa que le permite lograr que sus alumnos aprendan....

En la actividad cotidiana que desarrolla, el docente aplica los conocimientos adquiridos e inventa, crea, fabrica, recrea, implementa otros conocimientos. Son aquellos que el ejercicio de su profesión va dejando en él, como una huella indeleble pero, como se analizó en el marco teórico (Capítulo “Conceptos Clave” página 48), pocas veces consciente.

Y para esto se propone la documentación de las experiencias pedagógicas. Para tomar conciencia, a la vez que se trabaja, del alto contenido (didáctico, pedagógico) de la actividad y poder así construir un conocimiento capaz de ser transmitido y, a la vez, concientizado y utilizado como saber propiamente dicho. Documentar es, principalmente generar un relato.

En relación a la subjetividad del relato, tema al que ya aludimos en el apartado dedicado a la narrativa (ver “Relatos, narración, ¿qué es la narrativa

docente?” página 61), la documentación no es una descripción verdadera de lo que ha sucedido, ni una representación directa de lo que los alumnos hacen o dicen. Es siempre una elección del documentador: una selección de contenidos, una interpretación de significados. Hablamos y nos posicionamos en la teoría de un observador que participa desde su subjetividad, que adopta la responsabilidad sobre lo que está observando y documentando, interpreta la realidad. (Steier, 1991: 163)

El hecho de que la subjetividad del documentador esté en juego, no significa que la propia construcción de la realidad sea suficiente, por eso es importante poner en duda los propios conceptos y dialogar con otras teorías, otras personas. Saber cuál es la relevancia de lo que se documenta y sobre todo tener presente hasta qué punto el maestro está capacitado éticamente para interpretar y documentar lo que los alumnos hacen.

La documentación pedagógica es un proceso de visualización, una construcción social en la que los docentes, al seleccionar lo que consideran valiosos para documentar son co-constructores participativos. El “sentido” se construye en un acto de interpretación de la realidad que observa. Es una manera de ver si el discurso del que se hace gala: metacognición, creatividad, participación, existe en la realidad.

La documentación es un relato de autorreflexividad. Al ser conscientes que el relato, la documentación, están permeados por los códigos culturales y las teorías que cada uno tiene “in mente”, permite ver, de modo crítico, dicha documentación y buscar métodos que contrarresten las propias estructuras. La documentación permite reconocer en cada uno los discursos dominantes que, en definitiva, se transmiten a los alumnos. Por eso sirve como herramienta para una práctica crítica y reflexiva que desafía las teorías hegemónicas y permite encontrar alternativas (Stedman, 1991:161). De esta manera se pueden construir conceptos nuevos.

Las prácticas pedagógicas, como el discurso que las sostiene, son siempre difíciles de cambiar. La documentación permite observarlas críticamente, y observarse dentro de las teorías impuestas para cuestionarlas. O sea, cuanto mayor sea el conocimiento y la conciencia que se tenga sobre las prácticas pedagógicas, mayores serán también las posibilidades de cambiar o de proponer cambios. (Steier, 1991)

3) _El rol de la institución en la documentación

Además de la importancia de la documentación para la formación de un profesional reflexivo y democrático, la documentación sirve para otros fines. Desempeña un papel central en la construcción de sentido, hace posible que nos responsabilicemos de crear nuestros propios significados y de tomar nuestras propias decisiones sobre lo que sucede. Contribuye también al proyecto democrático de la institución, porque aporta medios para que los maestros y la comunidad toda se impliquen en un diálogo y en una negociación acerca del trabajo pedagógico. AL hacer visible este trabajo y convertirlo en tema de debate, facilita la posibilidad de que las instituciones adquieran una nueva legitimidad en la sociedad Dahlberg (2005).

Por otro lado, el acopio de las documentaciones permite que la institución cree su memoria pedagógica, recopilando saberes, frustraciones, reflexiones de sus docentes. Se convierten las documentaciones en material de consulta para ver qué se hizo en determinados momentos de la institución, qué se cambió y porqué, ver la evolución y el sentido de esa evolución característico de cada institución y su idiosincrasia.

Sirve a los padres de los alumnos para conocer lo que se hizo en las clases y cómo se implementa el proyecto pedagógico de la institución de sus hijos.

Las documentaciones son....documentos²¹, con todo el valor de la palabra. Por la reflexión que imponen, por la saturación de la idea que exponen. Son piezas únicas que forman parte del acervo del docente, de la escuela en la que ocurrió la experiencia y merecen ser guardados.

4) ¿Cómo se documenta?

Documentar es un ejercicio que precisa de cercanía y distancia, de imbricar la teoría con la práctica cotidiana, enlazar la auto-reflexión con el diálogo, ir y venir de la propia reflexión a la de la comunidad en la que actuamos (otros docentes, autoridades, administrativos, padres, alumnos), dialogar con las pasiones, emociones, intuiciones, creencias y experiencias personales del documentador. Implica una actitud de investigación, convertir al docente y a toda la institución en una comunidad de “practicantes reflexivos” (ver más en “Conceptos clave”).

Es un proceso de aprendizaje y de comunicación, supone la creación de una cultura de la exploración, reflexión, diálogo y compromiso que incluye todas las voces posibles.

Podemos considerar que la comunicación, la reflexión y la acción son una especie de aglutinante que no sólo enlaza y cohesiona las diferentes partes del trabajo pedagógico, sino que también conecta la institución escolar con la sociedad que la rodea.

Documentar una experiencia pedagógica implica desde el vamos una actitud de observación participante, de atención especial hacia la tarea y su contexto. Una decisión que implica concentración y, sí, un esfuerzo extra de trabajo: registrar implica, como dijimos, escribir y reflexionar sobre lo escrito.

²¹ <http://definicion.de/documento/> "es una carta, diploma o escrito que ilustra acerca de un hecho, situación o circunstancia. También se trata del escrito que presenta datos susceptibles de ser utilizados para comprobar algo."

“Ver” una situación no es sacarle una foto. Es mucho más intenso, implica un compromiso. Como las documentaciones se guardan, permiten volver a ellas en cualquier momento, como una forma de revisión y examen de experiencias para construir nuevas interpretaciones.

Cuando el individuo relata una situación vivida, relata sus recuerdos de esa situación, sus impresiones, utilizando el lenguaje que tiene (nadie crea un lenguaje nuevo, lo que no se sabe nombrar, no se puede escribir).

La “situación” pasa a pertenecerle, y el relato es absolutamente suyo. El docente, entonces, recuerda y escribe. A partir de ahí vuelve a leer su relato para descubrir qué hay de interesante en él, piensa en la situación y reescribe, comenta, agrega. Cuando un docente logra objetivar el saber práctico volcado en una experiencia particular, torna a esta práctica objeto de discusión, de conocimiento y análisis. Al lograr documentarla plasma aquello que sabe y lo nombra.

En primer lugar, el relato de nuestra experiencia es un deber con **nosotros** mismos, porque merecemos que se conozca y se reconozca la puesta en marcha de una idea y de los resultados obtenidos. Es un deber con los **estudiantes** que participaron en ella, porque se sentirán tanto o más orgullosos de haberla realizado. Es un deber con la **institución** educativa, que contará con un elemento más en su archivo histórico, que facilitará la tarea de elaborar un día el relato de su andadura educativa. Y es un deber en relación con **otros docentes** y con otras instituciones educativas, porque el resultado obtenido es el fruto del árbol que alimenta a una sola persona, y la difusión (el relato) es la semilla que puede generar otros árboles fructíferos que contribuyan a iniciar un **efecto multiplicador** imprescindible en la progresión educativa” (Programa de Innovación en la Escuela, OEI, 2003:9, negrita en original)

Por último es preciso señalar nuevamente que la documentación produce, en última instancia, un texto escrito, y justamente este requisito imprescindible, a veces es el que mayores problemas plantea a la estrategia formativa. Al principio, las personas parece que se avergüenzan de su trabajo e incluso de su propia vida,

considerando que no tienen nada que pueda o deba ser contado. Narrar el trabajo, escribir sobre él, leer para los otros la experiencia de vida es darse para ser visto, - proceso costoso pero necesario y punto de partida para un proceso de aprendizaje colaborativo (Lopes en Hernandez, 2011).

En las próximas páginas expondremos diferentes tipos de documentación que fuimos elaborando a partir del cruzamiento entre el material obtenido en las entrevistas a expertos con la teoría disponible como explicamos detalladamente en el capítulo metodológico “Herramientas de trabajo” (página 16).

En la bibliografía consultada y en las entrevistas realizadas, se encuentra que la expresión “documentación de experiencias” se utiliza muchas veces con distintos criterios metodológicos y epistémicos y se utilizan marcos teóricos diferentes también.

Entonces, ¿qué caracteriza o distingue a estas propuestas? ¿Se refieren todas a documentación de experiencias? Y si es así, ¿cuáles son los rasgos similares y cuáles los diferentes?

La creación de cada caso forma parte de una construcción a posteriori de las entrevistas realizadas, como ya se explicitó en “Herramientas de trabajo” (página 16) y a unir autores leídos (a veces sugeridos por los mismos entrevistados, otras no) con los conceptos vertidos por nuestros expertos. Los tres casos son:

- Documentación narrativa²²
- Documentación de una innovación
- Documentación a partir de una situación elegida

En todos los casos se hará una introducción general describiendo de qué se tratan, quiénes son sus principales referentes en nuestro país, cuáles son los

²² Denominada así por Daniel Suárez, ideólogo de la propuesta.

conceptos y teorías que subyacen al caso y luego se establecieron categorías de análisis que permitirán compararlas. Estas categorías son:

i. La elección de la experiencia: de qué manera el docente selecciona la situación que va a narrar. El concepto de experiencia que subyace.

ii. El cómo: la manera concreta en que se llevará a cabo la documentación. Los pasos a seguir-

iii. La relación con la escritura: su importancia, consejos relacionados, actitud de los docentes documentadores en relación con ella.

iv. La reflexión: concepto que subyace, cuándo se produce, a través de qué estrategias se estimula, su importancia dentro del caso.

v. La transmisión y publicación: en qué consiste, cómo se lleva a cabo, trascendencia, qué tipo de publicación interesa en cada caso.

vi. El colectivo que sostiene: quiénes son los individuos que trabajan junto al documentador, cuál es su función e importancia.

5) Análisis de los tres casos seleccionados

Caso 1: Documentación narrativa, un trabajo colectivo

El “Caso 1” se construyó alrededor de su referente principal: Daniel Suárez, quien trabaja hace muchos años en nuestro país sistematizando su propuesta de documentación. Además de sus conceptos, aparecen las ideas de Gabriel Roizman (quien trabaja con Suárez), Guillermo Golzman e Ingrid Sverdlick, del grupo de nuestros entrevistados expertos, en aquellos casos en que consideramos que sus pensamientos aportan a la construcción del caso. Asimismo incluimos la propuesta de la Red DHIE, que, sin adscribir exactamente a este tipo de documentación, toma, a nuestro humilde criterio, muchas de las características del caso para el trabajo en

redes. Su mentor, Miguel Duhalde, también entrevistado por nosotros, nos brindó generosas explicaciones sobre su manera de trabajar.

Explica Daniel Suárez sobre la documentación narrativa:

... (es una manera) particular de indagación narrativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. (Suárez, en Sverdlick 2007: 85)

Este caso está sostenido por los estudios teóricos de varios autores que desarrollaron la importancia del uso de la narrativa y la posibilidad de la indagación narrativa como otra manera de acercamiento a la investigación social. Bruner, Ricoeur, Delorý Momberger, Clandinin y Connelly, quienes si bien ya fueron citados en nuestro apartado dedicado a la narrativa, volveremos a visitarlos para incluir sus aportes conceptuales a la construcción del caso.

Este tipo de documentación encuentra su justificación en la importancia, para la construcción de conocimiento pedagógico, de la investigación o indagación narrativa en la cual “las dimensiones personales, subjetivas y biográficas de la vida social tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos” (Ricoeur, 2001)

Connelly y Clandinin (1998: 11/12 en Larrosa, 2008) ayudan a comprender la importancia de su uso en la investigación educativa:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (...) la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales. (...) entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación.

La investigación narrativa busca la transformación desde adentro del sistema. Es una construcción colectiva de conocimientos que muestra y explica los anclajes ideológicos de las prácticas de enseñanza. Es una forma de indagación que promueve lazos de empatía, producción, diálogo y circulación entre los saberes pedagógicos y los conocimientos educativos con pretensiones de generalización, objetividad, neutralidad y rigurosidad del pensamiento formal. (Suárez, 2010)

¿Y porqué mencionar la investigación narrativa? Porque los docentes que documentan sus experiencias actúan como investigadores narrativos de sus contextos pedagógicos. Esta conciencia reflexiva-colaborativa se provoca durante el proceso de indagación y no sólo en los docentes sino también en los indagadores pedagógicos, y ofrece la posibilidad de entablar relaciones horizontales de contribución y producción.

Los relatos que se producen pasan a constituir una “cualidad estructurada” de las experiencias que se logra a través de un proceso reflexivo reconstruyendo las prácticas (Suárez en Sverdlick 2007: 82).

La narración de la propia experiencia y prácticas pedagógicas permite poner de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que un docente toma en su quehacer profesional; posibilita la socialización y la significación colectiva de lo narrado; constituye una fuente válida de información sobre aquello que efectivamente se hace, se enseña y se aprende en las instituciones formadoras de docentes y en las escuelas y es una vía para la comprensión de lo que les sucede a los actores educativos cuando lo hacen.

“El narrar no tiene reglas, se narra como a cada uno le sale. Esa primer escritura espontánea y cerca de los hechos que la generan es el material sobre el cual el docente va a trabajar luego para depurar el relato intentando elaborar un

“documento” capaz de transmitir eso que vivió a otros docentes.” Daniel Suárez, entrevista²³

Antonio Bolívar, otro referente indiscutido cuando se estudia la importancia metodológica de la narrativa dentro de la investigación sostiene:

Narrar la historia de nuestra vida es una autointerpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración.(...) Pues,(...) aquello que seamos no es una serie inconexa de eventos ni una sustancia inmutable, se constituye precisamente en la dinámica de la composición narrativa. La identidad narrativa tiene la coherencia propia de una narración, pero es al mismo tiempo fluida y cambiante, basada en hechos pero reinterpretados “ficticiamente”, contruidos por el sujeto pero en interacción y diálogo con otros. (Bolívar, 2007: 13, comillas en original)

La dinámica de trabajo de la *Documentación Narrativa* consiste en disponer tiempos y espacios que habiliten los procesos de producción autogenerada, la deliberación horizontal entre pares y la investigación-acción participativa, cualitativa e interpretativa, en torno de relatos de prácticas pedagógicas en situaciones concretas.

i. La elección de la experiencia

En primer lugar se hacen una serie de ejercicios en los cuales se identifica y selecciona la experiencia a documentar. Esto se realiza a través de prácticas narrativas, de lectura, de comentario entre pares, pero no aún de escritura sobre el relato. Esta fase es llamada por Ricoeur (2004) *mímesis*: la prefiguración del campo de la experiencia del campo de la práctica, significa que en el momento de prefigurar los docentes tienen que elegir una experiencia dentro de un universo de prácticas, actividades, secuencias didácticas, proyectos. Es un proceso de identificación, de construcción de sentido. Un proyecto puede implicar durante un

²³ La palabra “entrevista” acompaña la primera vez que aparece un texto de un entrevistado. En las otras sólo se menciona nombre y apellido. El texto de la entrevista aparece alineado de igual manera que el texto principal solo que en un número menor de letra y de espaciado.

año una serie de prácticas, sin embargo el docente tiene que seleccionar e identificar una o un conjunto de ellas para documentar.

“Estas preguntas que se hacen sobre los títulos le van dando al docente narrador una manera de comprender cuál es la experiencia que quiere documentar. Muchas veces pasa que arman tres y la tercera es de compromiso y toman conciencia que esa es la más interesante por las preguntas que les hacen y las reflexiones que se le ocurre.” Daniel Suárez

Con ese material comienza a armar una “intriga”, el hilo del relato, que va prefigurando en la etapa de preselección de la experiencia o de los componentes de la experiencia. No se está haciendo el registro de una práctica no existe pretensión de objetividad, no trae una práctica que viene a registrar con categorías previas. La práctica es sólo lo que lo inspira para su narración.”Un suceso o acontecimiento se vuelve comprensible en la medida en que se inserta en una trama, que es la que aporta inteligibilidad a lo narrado” (Bolívar, 2007:14).

ii. El cómo

En la primera reunión del grupo que va a documentar se explicitan claramente las condiciones de producción de estos documentos, la necesidad del compromiso individual y grupal, de la publicación –con nombre de autor- y la longitud del relato (por lo general textos cortos pero con potencia narrativa).

Así se empieza, haciendo ejercicios hasta que el docente sabe qué es lo que quiere documentar de una experiencia. Se rompe con la idea de registrar, aparece la idea de construir la trama. Se desvanecen los criterios de utilizar otros soportes como fotos, videos, porque el criterio de validación de ese relato es de verosimilitud e importa lo que construye el docente como propio.

“(…) porque en realidad no importa si pasó o no, lo que se trabaja es en el plano de las significaciones que construye el docente, no en el plano de la práctica que querés reconstruir, esto es lo más importante. Lo que divide las aguas digamos

que es la narrativa: es un relato de una experiencia que pasó o es una construcción, una configuración de una trama basada en una prefiguración de una experiencia. O sea, el sujeto cuando reconstruye pone a jugar configuraciones, sentido, prejuicios. Llegar al conjunto de significaciones que llevaron a esa experiencia.” Daniel Suárez

iii. La relación con la escritura

La escritura del relato es fundamental en esta propuesta, tanto es así que no sólo, como ya dijimos, se escribe una vez el relato, sino que, en función de las reescrituras el texto se va reelaborando varias veces. El autor va observando qué dejó y qué sacó, escucha los comentarios de sus colegas, reflexiona, cambian sus ideas, sus palabras, el largo del relato, lee bibliografía afín a lo que quiere expresar. Los tutores que acompañan a los docentes lo van ayudando en la elaboración de esa reescritura, pero ésta, en definitiva, se realiza en solitario y exige un ejercicio de concentración y clarificación de objetivos. Entre el primer “borrador” y el texto final puede haber tantas reescrituras como necesite el relato, pero seguro no menos de 4.

“Una vez un docente dijo que no iba a escribir y la coordinadora le dijo “déjame por escrito” y salió un texto bárbaro finalmente. Hay un rotulo de que los docentes no quieren escribir, pero nos cuesta como a todos les cuesta escribir sobre todo porque es una escritura que exige mostrarse, jugarse, sale de lo normado. Saber que hay borradores, versiones ayuda a saber que se va a reescribir, todos tienen cosas para contar, hay que encontrarle la vuelta, dos que participaron de la misma experiencia para ver.” Gabriel Roizman, entrevista

“...no tienen que explicar nada, tienen que crear interés, tener potencia, la metáfora, la palabra en sí. Contar historias, un cuento. Hay que sacar al docente y a los académicos del ¿ahora qué? Ahora nada, hay un relato con una gran potencia significativa, ojo también hay relatos que no lo llegan a tener, y también puede ser una fuente para investigadores. El docente no se queda sólo con su memoria de la experiencia, en el medio fue haciendo una proceso de reflexión y también de indagación, va a los documentos, va a las fotos, al conjunto de fuentes que están

informando esa experiencias, puede incorporar voces para dar más dramatismo al relato” Daniel Suárez

“Hay que diferenciar el relato oral del relato escrito. Muchos eran los docentes que contaban a lo largo de las experiencias de capacitación pero cuando llegaba el momento de escribir la situación cambiaba, porque los docentes están acostumbrados a que cuando algo está puesto por escrito es para cumplir con ciertos aspectos formales: cuál es el objetivo, cuál es el contenido, cuáles son las actividades y por lo tanto cuando se formalizaba, al tratar de ponerlo por escrito también se banalizaba.” Guillermo Golzman, entrevista

El texto pasa a ser el centro de la atención. La experiencia quedó en las primeras reuniones. Una vez que el docente eligió que contar y escribió su primer borrador, la mirada se vuelca a ese relato. Tiene que profundizar, poder discutirlo, tomar el texto y trabajarlo como un objeto independiente.

“La escritura lo que tiene de importante es que es un proceso de reflexión en sí y permite que lo que está escrito el otro pueda leerlo y no hablar, y de paso la mediación del texto hace que el comentario vaya al texto y no a la persona, todos hablan de textos, no de lo que hizo y no hizo. (El texto) pasa a ser un objeto, y se habla del texto, no de la experiencia.” Daniel Suarez

“En el proceso de escritura y reescritura le pedimos que justifique, y ahí le pedimos que con todo lo que pensó y lo que reescribió haga esa versión “0”. Muchas veces dicen “no me sale” y ahí les damos técnicas de escritura de taller literario: un índice, un croquis. No hay secretos, el problema de la escritura es de todo el mundo. Esto no define el proceso de documentación narrativa.” Daniel Suárez

Así, el relato se sale de lo acostumbrado, del lenguaje escolar. Cada docente le va encontrando sentido a su propia experiencia profesional. Esto produce un compromiso con el texto en medio de un proceso de formación intelectual entre pares. Se escribe siempre en primera persona y esto permite incorporar elementos biográficos.

“La invitación a la escritura a veces pasa por leerles un texto o algo relacionado al porque están ahí o sobre qué significa ser docente. Hemos tenido

distintos tipos de motivadores (de escritura). Para introducir la idea de contar algo, les pido que cuenten un día de clase, un día que llegaron a la escuela y algo pasó. Se llama “Llegué a la escuela y...” Surgieron cosas maravillosas y otras no tanto. La idea es disparar algo que los lleve a la primera persona que es lo que más cuesta a los docentes que estamos demasiado acostumbrados a escribir informes.” Gabriel Roizman

iv. La reflexión

Y aparece un proceso de reflexión y de investigación sobre la propia práctica. No siempre es fácil de descubrir, ni es fácil escribir, ni reflexionar sobre lo escrito. Son tareas que exigen entrenamiento y paciencia.

“El proceso de indagación narrativa no es algo posterior a la producción de ese texto, la reflexión se produce durante la producción de ese texto y su publicación.” Gabriel Roizman

La reflexión es su saber práctico, expuesto y escrito, y aparece en la versión final del relato convertido en una narración que el docente debe guardar en su portafolio.

“Esta propuesta nos sirvió mucho para trabajar juntas sobre el sector de bibliotecas y el sector de leer y escribir. Vimos como ambos se vinculaban estrechamente” [...] A través del cuento “Los tres cerditos” trabajamos con Viviana especialmente en la producción y apreciación literaria, en la posibilidad de generar diferentes situaciones de lectura y escritura que vincularan a los chicos con el sentido genuino de la escritura.” María Laura Galli (Gonzalez-Roizman, Alfabetización inicial, 2009: 56).

“A veces las cosas no habían salido como yo esperaba y tuve que saber distinguir que, si bien algunos resultados no eran buenos, la mayoría de las veces lo que fallaban eran las propuestas o mis expectativas al respecto.(...)lo más importante es me había animado a iniciar un nuevo recorrido con mis alumnos y habíamos logrado aprender juntos.” María Jesús Teira Romano (Gonzalez-Roizman, op.cit.: 47).

“Además, había incorporado una cualidad-con el tiempo yo comprobaría muchas veces que era producto de la satisfacción consigo mismo-: apoyaba a los compañeros en el trabajo diario (...).” César Scafati (Gonzalez-Roizman, op.cit.:60).

Es algo que vale y debe ser conservado y en lo posible publicado para ser conocido. Tomar las narraciones como herramientas de reflexión político-pedagógica para ayudar a pensar la educación actual. Al mismo tiempo que las investigaciones académicas clásicas tienen muchas cosas para decir a los docentes, los docentes cuentan lo que saben, y de esa manera interpelan a los colegas como iguales, como hombres y mujeres que viven, recrean y tornan irreplicable la experiencia de formar y enseñar.

La narración no apunta a buscar que otros repitan la experiencia vivida sino a estimular la reflexión: a J. le ocurrió esto ¿qué pienso yo?. La fuerza de esta pretensión de documentar intenta que la sabiduría de los docentes formadores y formados, no pase al olvido, sino que, al quedar escrita, fijada en 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 que ya pasaron.

“La experiencia que relataré a continuación significó para estos niños que la llevaron a cabo, descubrir uno de los usos sociales de la escritura: comunicar a otro; a partir de una necesidad y trabajo propio” Ludmila Pereyra (Gonzalez-Roizman, op.cit.: 45).

“Yo deseaba volver a trabajar con adolescentes y si era un grupo problemático mejor porque quería enfrentar ese desafío de búsqueda de otras formas de enseñar la biología. Como era el único curso que tenía a cargo, tenía todo el tiempo, las ganas y la energía puesta en esta idea. Yo me propuse trabajar de una forma diferente, es decir, lo planifiqué de esa manera, centrándome en los procedimientos básicos y las relaciones entre pares para ir anclando de a poco en la teoría. Leí mucho sobre dinámicas de grupo, acompañamiento tutorial, estrategias innovadoras, entre otras bibliografías, y me pareció que “en su justa medida”; fui aplicándolas.” Juana Inés Ruiz Díaz, Blog Escribir la experiencia, 23 de marzo de 2010.

v. La transmisión y publicación

Una vez escritos los relatos, el colectivo decide y elige su publicación, o sea ponerlos disponibles, y se eligen los circuitos de recepción de los relatos. ¿Se van a utilizar como material de desarrollo curricular, se van a presentar en congresos o en reuniones docentes? Siempre se cuida la autoría de los docentes-narradores.

La documentación narrativa de las experiencias escolares busca poner esas experiencias relatadas en circulación, establecer contactos o disponerlas como potencialmente transferibles. 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 tanto una propuesta político-pedagógica para la escuela como un programa para el desarrollo profesional docente. Al estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las experiencias escolares de los docentes, se busca 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.

v. El colectivo que sostiene

Todo este proceso de identificación y selección no lo hace cada docente solo, aislado, sino ayudado por un colectivo de docentes que van a colaborar con él en la narración de la experiencia pedagógica

La documentación narrativa forma una comunidad-interpretativa-colectiva, genera un trabajo colaborativo en red. Miguel Duhalde explica muy bien como estas redes empiezan a trabajar lentamente, a generar vínculos entre los docentes, establecer lazos entre las ideas, las reflexiones, las diferentes preocupaciones y las maneras de abordarlas. En los encuentros colectivos que proponen desde la Red

DHIE se trabaja en comisiones temáticas que van generando conocimiento diferente del académico.

“Los que van a nuestros encuentros saben que hay un modo de organización horizontal y se considera que en esos encuentros nos seguimos formando, sobre los temas y sobre cómo se investiga. Es poner a dialogar distintos modos de producción de conocimientos, que pone en tensión la relación sujeto. Muchas veces alguien lleva a esos encuentros algo que es una monografía, no una investigación como podríamos entenderla nosotros, entonces se discute qué es esto, algunos le plantean que no les parece una investigación, el autor defiende sus ideas, pero no podemos barrer lo que cree él que es una investigación. En todo caso hay que ver y discutir los criterios de validación de una investigación y ver si no se ponen en tensión con las producciones que presentan nuestros docentes. Es otro modo de producción de conocimiento, otra idea de investigación educativa desde la escuela. Nosotros nos llamamos DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. no nos llamamos investigadores, nos paramos en otro lado, en modos alternativos que ponen en tensión la objetividad del investigador. Queremos que el docente sienta que está construyendo dentro de las condiciones que tiene para trabajar.” Miguel Duhalde, entrevista.

Este tipo de documentación trabaja entonces con redes docentes, grupos de docentes, colectivo de docentes, independientes de la institución en la que trabajan. Así se conforma un *colectivo de docentes narradores*, condición sine qua non para documentar una experiencia narrativa. Porque lo que se busca es que los otros pares colaboren en la producción del relato del docente narrador. Todos escriben y dan a leer su relato a otros, en ese proceso de lectura y conversación se van generando nuevas versiones de los relatos, nuevas identificaciones de la experiencia. Las preguntas, ideas, comentarios y críticas de los pares, contribuyen a reelaborar el relato, a tornarlo más sustancioso, a iluminar aquello que es necesario narrar para hacer conocer, lo que generó impacto.

Documentar narrativamente experiencias pedagógicas significa un trabajo colaborativo que conlleva la formación de un colectivo de docentes-autores de relatos pedagógicos. Este colectivo debe comprometerse con el ejercicio reflexivo de la lectura, la discusión y la interpretación pedagógicas, con el objetivo de

reconstruir narrativamente el saber pedagógico presente en las experiencias escolares.

En síntesis los seis pasos a seguir para documentar narrativamente que define Daniel Suarez (2012) son:

1- Generar condiciones institucionales para que los docentes puedan trabajar

2- Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas o experiencias a relatar y documentar (implica un proceso de selección de personajes, escenarios, contexto, voces, se trata de relevar huellas, buscar testigos, etc.) Este es un trabajo oral.

3- Escribir y reescribir distintos tipos de textos y versiones del relato (es el momento de fijar lo sucedido, precisa de momentos de trabajo en solitario y en colaboración. Se “fija” la experiencia, el momento de mayor “objetividad” o distancia con la experiencia.

4- Editar pedagógicamente el relato: lecturas y relecturas, propias y de otros, lecturas de teorías que dialoguen con el relato, lo sustenten, lo tensionen, lo discutan. Momento de interpretación y reflexión pedagógica tanto el autor solo como en grupo. Toma decisiones finales en cuanto a la pertinencia del relato, su oportunidad, sus condiciones de publicación.

5- Publicar, hacerlo disponible, transformar la narración en un “documento pedagógico”

6- Circulación: hacerlo conocer para su utilización como material pedagógico.

Como también explica Paula Dávila, investigadora junto a Suárez:

“Una vez que estos relatos circulan, son conocidos en colectivos de docentes narradores y se tornan públicos, esas historias de enseñanza se constituyen en *documentos pedagógicos*. A través del proceso formativo y de investigación por la acción que promueve el dispositivo de trabajo, los educadores se vuelven autores de

documentos que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos de los cuales son protagonistas” Davila (2010:6).

Caso 2: Documentar una innovación²⁴, un registro individual

En la construcción de este caso se tomaron los conceptos expresados por su principal referente: Marta Libedinsky. También se utilizaron para su fundamentación teórica aquellos autores, mencionados por ella, que desarrollaron los ideales de las Escuelas de Reggio Emilia: Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Gunilla Dahlberg. Participan también en la concepción de este caso las ideas brindadas por nuestros expertos entrevistados: Ruth Kuitka, Guillermo Golzman, Jorge Apel. Las docentes que intervienen en este caso, trabajaron con Marta Libedinsky documentando sus experiencias.

Existe otra situación escolar en la cual es importante documentar. Es aquella en la cual el docente, sus pares o los directivos de la institución, deciden, previo a una situación pedagógica, registrarla, porque de antemano suponen que constituye una experiencia innovadora que justifica su documentación.

“Innovación educativa era el nombre de la jornada, La primera fue en el 2009, 2011 y luego el 2012. El hilo conductor era mostrar aquellas cosas que los supervisores detectamos en la visitas a la escuela como interesantes, innovadoras, novedosas, buenas prácticas y ponerlas a disposición de quien le interese, alguien que quiera replicarlo en su escuela, que le parezca interesante, nunca va a ser igual.”
Ruth Kuitka, entrevista

“Un proyecto para ser documentado tiene que ser innovador, pasar la barrera de lo estructural. Lo que se ve siempre no tiene sentido documentar. (...) Yo voy a

²⁴ Se eligió para operar una definición que resultó consistente y operativa tomada del Manual para las Experiencias Innovadoras de la OEI (2003) al cual Marta Libedinsky (capacitadora fundamental en este caso) ayudó a escribir. Los rasgos que definen una innovación son la ruptura, el cambio o modificación a una situación determinada, concreta, que requiere una solución imaginativa y original. (OEI: 4)

documentar un proyecto con arte, con instalaciones, ya lo estoy documentando, es algo nuevo que nunca se hizo en jardín” Mariana Mucci, entrevista.

Documentar no es observar al alumno. La documentación trata de comprender y ver qué sucede en el trabajo pedagógico y de qué es capaz ese alumno, sin que medie marco predeterminado alguno de expectativas y de normas. En la documentación no hay posición objetiva, no hay un a priori sobre lo que va a ocurrir. El observador que documenta construye una relación entre él mismo y los alumnos, sus pensamientos, acciones, palabras. La documentación mostrará cómo se construye al niño/joven-alumno y cómo cada uno se construye como docente. Nos permite ver cómo cada maestro o profesor entiende lo que sucede en la práctica. Es por esto que las documentaciones están abiertas al debate y al cambio. Dahlberg (2005)

En *El poder de la documentación*, los maestros de Reggio Emilia cuentan lo que es para ellos la documentación: las transcripciones de los comentarios y discusiones de los alumnos, las fotografías de sus actividades y las representaciones de sus pensamientos y aprendizajes. Todos estos elementos son estudiados cuidadosamente. A diferencia del Caso 1 en el cual las fotos o videos sirven como apoyatura de la memoria a la hora de recrear la experiencia pasada, en este Caso 2 esos elementos forman parte de la presentación del documento final como evidencia o ilustración de lo ocurrido.

Los documentos tienen diferentes funciones. La más importante de todas ellas es la de ser herramientas para hacer hipótesis (proyectar) acerca de la dirección que tomará el trabajo y las experiencias con los alumnos. A partir de lo que el registro mostró, los maestros analizan las repercusiones del aprendizaje y toman medidas para el futuro.

En Reggio, los proyectos proveen la narrativa y la estructura a las experiencias de aprendizaje. Están basados en la convicción que aprender haciendo es

fundamental y que las discusiones en grupos y visitar ideas y experiencias es esencial para obtener un mejor entendimiento y para aprender de lo hecho. Los proyectos pueden comenzar de algo que pasó, una idea o problema planteado por uno o más alumnos, o de una experiencia iniciada directamente por los maestros. Toda documentación consta de un proceso y un contenido.

i. La elección de la experiencia

En la escuela Jean Piaget (Institución de Gestión Privada de la Ciudad de Buenos Aires) cada fin de año el Director, Jorge Apel, pedía a los docentes que escribieran algo de lo que había pasado en el año que les hubiera parecido interesante. El docente podía elegir si relataba una experiencia pedagógica, una situación de aula, el problema de un alumno, lo que quisiera. Año a año se repetía la instrucción y de a poco los docentes fueron decidiendo guardar cosas durante el año escolar para fundamentar su elección: dibujos, trabajos de los chicos, fotos, videos, pequeños escritos tomados en el momento. Muchas veces se encontraron con la complejidad de que la sensación de haber vivido una experiencia interesante (desde el punto de vista del docente) la tenían mucho después, a veces por el comentario de un par o de un padre o de un alumno, cuando ya el docente no tenía claro ni qué había hecho ni qué había pasado. Por eso, a medida que esta exigencia de presentar “algo” a fin de año se hizo costumbre, se fue incorporando en los docentes el hábito de prestar más atención a su trabajo cotidiano y fueron apareciendo relatos más interesantes y complejos. Es que la observación de una experiencia exige un proceso de distanciamiento con uno mismo para ver de afuera lo que se está haciendo en el aula, lugar por excelencia de múltiples situaciones.

A partir de este ejemplo se muestra que, cuando se busca específicamente el registro de alguna experiencia o situación áulica innovadora, el procedimiento es diferente del mostrado en el “Caso 1” porque exige planificación de la actividad y de las herramientas que se utilizarán para documentarla (cámaras fotográficas,

filmadoras, cuadernos donde registrar impresiones, pensamientos, comentarios, computadora, grabadora de voz, etc.)

El docente intuye (su formación le habilita estas “intuiciones”) que lo que va a realizar es algo nuevo, o con aristas interesantes para mostrar, o porque quiere guardarlo en su portafolio, o porque ya lo hizo y le pareció diferente y lo quiere mostrar a sus pares, a los directivos, a sus propios alumnos, a los padres. De esta forma prepara su instrumental técnico porque acá sí importa validar con registros “materiales” lo que se está relatando.

No está recordando una situación que lo conmovió sino que está programando documentar una experiencia crítica, novedosa, una vez más: innovadora.

“El narrar un hecho a la par que lo vas haciendo te posibilita a vos ir viendo más detalladamente lo que uno hace con los chicos en la sala. Más allá de que uno evalúe al grupo cotidianamente, es como si la documentación te permitiera ver más profundamente otra cosa, otras cuestiones, como por ejemplo qué cosas fallaban. En mi caso, la comunicación. La documentación me ayudaba a solucionar, o a ver los problemas. Nosotras venimos trabajando mucho en la escuela con documentación, no por ahí escrita pero sí filmar, sacar fotos más que nada para presentar a las familias. Hemos escrito cosas pero para presentar en algún lado, no con la índole de una documentación, pero ayudaba para ver por donde uno podía seguir. Ser conscientes de la práctica, eso fue un pie que nos dio nuevas ideas de por donde se puede trabajar lo mismo pero de otra manera” Paulina Lapolla, entrevista.

ii. El cómo

El registro debe ser minucioso a fin de que quienes estén interesados en replicar la experiencia puedan comprenderla, “verla”, conocerla de la manera más vasta posible. La foto y el video ilustran, pero el relato es fundamental para “contar” qué se hizo, cómo se hizo, porqué se decidió una cosa u otra. El docente es el que debe transmitir sus objetivos, sus elecciones, sus vivencias. El registro depende de los días que la experiencia dure y al final es siempre necesaria una conclusión que indique qué se logró, qué se había planteado y a qué se arribó, cuáles son las fortalezas y debilidades de la propuesta, cuáles fueron las dificultades,

qué cosas incluso no pudieron registrarse, cómo la repetiría (o no) y porqué. Esta documentación debe también incluir la bibliografía utilizada por el docente para armar la propuesta.

Una vez terminado el proyecto, la actividad, la secuencia didáctica o aquello que se decidió documentar, el docente reúne todo el material²⁵ y selecciona, ordena, organiza aquello que va a formar parte del documento. Debe ser exhaustivo, claro, tener un formato accesible. Todo el material gráfico debe estar presentado y justificado. La narración, el hilo que recorre la presentación es fundamental para hacer visible sus intereses y comunicable la propuesta.

“Nosotras trabajamos con cámaras porque ya estábamos preparadas para hacer un video. En nuestro caso éramos dos y una se ocupaba de sacar las fotos, un ratito nomás porque también nos pasaba que (los chicos) se distraían mucho. Si se necesitaba ayuda no era momento para sacar fotos. Lo hacíamos cuando ellos no nos necesitaban.” Mariana Barragán, (relato de una práctica) entrevista

El material que constituye el contenido de la documentación registra lo que los alumnos dicen y hacen (su trabajo), y el modo en que el docente se relaciona con ellos y con su trabajo: apuntes, gráficos, fotos, videos. Este material da forma concreta al trabajo pedagógico y lo hace visible o audible.

“Yo registré todo a través de la imagen, filmaciones y fotos, preparaba la cámara antes. Eso no fue novedoso, yo ando con la cámara encima, y registro todo porque estoy acostumbrada a hacer videos para los padres, porque les llega más lo que ve que lo que uno le cuenta. Viéndolo el padre comprende y eso me dio siempre resultados, por eso esa herramienta no me resulto difícil. Tomé eso que ya venia utilizando para documentar. No necesité al principio escribir la experiencia que había vivido, sólo con fotos y videos. A veces llegaba a mi casa y después escribía algo, cada dos días me ponía y escribía lo que había hecho en esos dos días, por ahí era una frase, un comentario de un nene, o algo significativo que me pareció en el momento y después lo iba modificando” Mariana Mucci.

²⁵ “El relato se debe completar con los **documentos** que se han ido generando a lo largo de la experiencia, como son la bibliografía utilizada, los materiales empleados y los creados, así como imágenes (filmaciones, fotografías) del proceso. Ésta y otra documentación, como puede ser la presentación del proyecto, los borradores, las modificaciones realizadas en ella, el informe final, etc., son la base, los pilares sobre los que construiremos el relato de la experiencia” (OEI, 2003:9).

iii. *La relación con la escritura*

“Para mí, la escritura es lo más importante de la experiencia, ver lo que falla, lo que no. Te sirve para reflexionar. Cuando uno hace una evaluación a veces no se pone a reflexionar, pero al sentarse con el papel, te ponés a pensar. Uno sabe lo que funcionó o no, esto fue novedoso, sirvió mucho.” Paulina Lapolla

La escritura y reescritura del “guión” así como del relato debe ser hecho y rehecho tantas veces como sea necesario y, como en la documentación anterior, cuantas más lecturas y comentarios reciba de sus pares antes de su finalización, mejor será para hacer más comprensivo el documento.

“Al docente le cuesta muchísimo escribir, (nosotros) decimos que los docentes son orales. Muchas veces ves un trabajo escrito y decís: ¿qué es esto? y después cuando viene la persona y lo expone oralmente y presenta el power point y te muestra las fotos, las imágenes, los dibujos de los chicos, cambias la opinión, es otra cosa”. Marta Libedinsky

Los docentes trabajan con tutores que les ayudan en la recreación de la experiencia, en la manera de transmitirlo, en crear interés en el relato.

“El problema era cuando había que reescribir sucesivamente para que la experiencia saliera a la luz para ser presentada a los demás y allí no todos seguían el tren, teníamos una estadística de que aproximadamente eran nueve reescrituras de cada experiencia hasta llegar a una publicación en un libro. Las dificultades aparecían cuando había que pasar del relato oral al escrito y cuando era necesario reescribir las experiencias. Lo que hacíamos siempre era que alguien que lo presentaba ya por escrito lo presentara ante los demás. Los demás decían qué le faltaba, que es lo que no se entendía, que había que cambiar, o desarrollar y de ahí surgían las sucesivas reescrituras. El problema central era transformar lo que había sucedido en un material escrito.” Guillermo Golzman

La realidad del docente frente al curso impide, muchas veces, poder tomar notas en el momento y, a menos que el docente se ejercite y prepare para la documentación, muchas veces ese registro de lo instantáneo se pierde.

“Hay que buscar otros recursos que no sean la escritura porque es verdad que, por lo menos en el nivel inicial, que tenés que estar pendiente de los chicos, no podés largar las cosas, sentarte y ponerte a escribir. Pero buscando otros recursos se

puede: cámara de fotos, grabaciones, una filmación. Y la escritura la hacés después, en el mismo momento no se puede” Mariana Mucci

La Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) de la Ciudad de Buenos Aires organiza desde el 2010 congresos destinados a que los docentes de las muestren experiencias educativas consideradas innovadoras. Cada escuela, a propuesta de la institución o de los supervisores, elegía una experiencia a mostrar que luego un jurado seleccionaba para presentar en el Congreso. Esas experiencias, una vez seleccionadas, eran guiadas por un tutor para restringir la propuesta al diseño elegido por los organizadores y para lograr cierta unidad de criterio en las exposiciones. Las experiencias se presentaban a través de un docente que las relataba apoyado por una presentación visual con fotos y/o videos.

“... la idea era:”ustedes son los creadores, nárrenlo, cuéntenlo, qué fue lo importante, qué se pensó antes, que se pensó después, cuenten”. El material cambió mucho, la escritura cambió y también nos pasaba que lo leíamos y sentíamos que no estábamos ahí, que no transmitía y pedíamos reescritura, les decíamos: “no nos queda claro, se ve algo interesante pero hay que trabajarlo más”.” Ruth Kuitka

Las experiencias no están contadas como relatos sino más como “informes” de lo que pasó. Algunos ejemplos de los trabajos presentados en esos Congresos:

“Consideramos importante señalar que el aprovechamiento de las tabletas como herramientas del trabajo áulico, solo se convierten en elementos de mediación con los objetos de conocimiento y facilitadores de aprendizajes significativos a través de la tarea docente y su vínculo con los alumnos”. Escuela Génesis Proyecto “Abriendo ventanas” (2013) IV Encuentro de Innovaciones Educativas

[...] “El docente debe ayudar a los nenes a expresarse con claridad, contribuir a lograr un buen nivel de escucha, facilitar el contacto entre aquello que dice un niño y lo que dice otro, manteniendo el interés por el foco del debate. Por otro lado, el cuestionamiento mediante la pregunta y repregunta, generando problemas a partir de lo que se va diciendo, de modo que los niños puedan intentar resolverlos juntos.” Proyecto “Pensarte-Emocionarte” Instituto Esteban Echeverría, 2013

iv. *La reflexión*

El uso de ese material como medio para la reflexión será llevada a cabo tanto por el docente (en solitario) como por él en relación con otros docentes, con investigadores, con los alumnos, sus padres, con autoridades.

“Si acuerdo que cuando te sentás a escribir, reflexionás, aprendés. Sería una estrategia de desarrollo profesional divina, no tanto curso y curso, vale mucho más sentarte y compartir experiencias” Marta Libedinsky

“... al escribir al interior de las escuelas con el equipo que intervino, se recrea la experiencia, se lo vuelva pensar, se reflexiona, se fundamenta. Siempre es un paso más que se avanza y al presentarlo, al prepararlo para compartir, hay otra vuelta más y vemos proyectos que ya eran ricos, que al prepararlos para presentar se enriquecieron más aún.” Ruth Kuitka

“Yo creo que tenemos que estimular en todos los docentes (la narrativa) pero todos no van a querer por el trabajo que implica. Pero yo creo que todo docente tiene una, dos, diez experiencias que son importantes de ser conocidas por todos y que además nos sirven para crecer como docentes en la medida en que podemos plantearlas por escrito.” Guillermo Golzman

v. *La transmisión y publicación*

Una vez hecho debe guardarlo en su portafolio e intentar publicarlo.

“Creo que hay muchos encuentros y cosas sobre experiencias. Pero no hay una cultura de la documentación. Tampoco el sistema educativo lo tomó, para mí, para que tome cuerpo debería existir el famoso portafolio docente donde cada docente tenga experiencias registradas, el sistema no lo tomó” Marta Libedinsky

“Contar las experiencias, que otros las pudieran ver, fue muy significativo. No es sólo la TIC²⁶ por la TIC. Eso es lo bueno de documentar, poder mostrar y ver lo que hacen otros, todos nos inspiramos en lo que hacen otros y en TIC hay poco material. Se necesitan experiencias.” Paulina Lapolla

²⁶ TIC: tecnologías de la comunicación e información

La transmisión es una de los objetivos de la documentación sólo que no está exclusivamente dirigida a pares sino que los receptores pueden ser los alumnos, sus padres, las autoridades de la institución, un congreso.

“A mí me encantó documentar y tenemos ganas de publicarlo porque más allá de nuestra experiencia o lo que nos pasó está bueno que otros docentes de jardín se animen.” Paulina Lapolla.

vi. *El colectivo que sostiene*

Esta documentación se hace dentro del lugar de trabajo de los docentes (la institución escolar), y agrega como poderoso contexto para el aprendizaje de los docentes las relaciones que se generan en el lugar de trabajo. Difiere en esto del “Caso 1”.

Uno de los ejemplos de institución que insta a sus docentes a documentar es el Colegio Aletheia (Institución de Gestión Privada de la Ciudad de Buenos Aires) que adopta los principios de la educación de Reggio Emilia. Los docentes trabajan con reuniones donde intercambian sus ideas generando espacios de discusión de los proyectos. Dice Judith Birnbaum (Directora del Nivel Inicial) “la documentación pedagógica ha instalado en nuestras prácticas una mirada diferente hacia nuestra tarea como educadores y nos ha despertado una nueva pasión: la de la investigación”. (Aletheia, 2009: 81)

Caso 3: Documentar desde una problemática elegida, trabajar desde la disciplina

Su principal referente es Beatriz Alén quien desarrolló en nuestro país el trabajo en Ateneos. En la construcción de este caso colaboraron, del nuestro grupo de entrevistados expertos, dos docentes formados con ella: Roberto Damín y Mónica Larribau, ambos a su vez coordinadores de proyectos con muchos años de experiencia, algunas de las ideas de Guillermo Golzman, Claudia Pires, Rectora del Instituto Eccleston y estudiantes de dicha casa e Ingrid Sverdlick. Y se recurrió a los pedagogos presentados por Alén: Mario Lodi, en especial sus aportes centrados en

su creación “carta colectiva”²⁷ , Rodrigo Vera Godoy, Marcelo Percia y Philippe Perrenoud.

Parte desde un lugar diferente a los “casos 1 y 2”. Si bien se trata también de una tarea colectiva entre un grupo de docentes que comparten algo específico (el nivel, los alumnos, la disciplina académica). Es importante producir saber pedagógico y en especial saber didáctico en el marco de la investigación *disciplinada*, con reglas de producción del saber, estructuras conceptuales en las se referencian los problemas, reglas de composición de los nuevos conocimientos con las estructuras que ya existen (Terigi, 2012:128 cursiva en original). Esta propuesta busca formar lo que Perrenoud llama practicantes reflexivos para lo cual necesitan capitalizar la experiencia, el saber práctico (2004:101).

En este caso lo que se va a documentar es la experiencia del trabajo en grupo de esos docentes unidos en un proceso reflexivo-conceptual en el que buscan encontrar nuevas respuestas a situaciones relacionadas con el ejercicio de su profesión. Se dirige especialmente a los docentes noveles.

Otra de las razones que subyacen a esta propuesta es la de, precisamente, proponer algo diferente a los docentes que buscan formarse, rompiendo los esquemas tradicionales del curso ofrecido por un experto. De alguna manera, sostienen Beatriz Alén y Carmen Delgadillo (1994) la documentación “favorece una desestructuración que puede ayudar a la flexibilización” (:66/67). Su propuesta incluye “recetas pedagógicas” con contexto, esquemas que el docente debe completar incluyendo una justificación, comprensión de objetivos, análisis de resultado y la necesaria flexibilidad para comprender que a pesar de ser una receta no siempre produce el mismo resultado (op.cit.:22).

²⁷ *La carta colectiva era un escrito que toda la clase realizaba cooperativamente uniendo las ideas de cada uno a partir de una discusión crítica sobre un tema. La idea era favorecer el aprendizaje compartido, el intercambio de ideas y el enriquecimiento que esto producía.*

Beatriz Alén nos explica sobre los propósitos de este dispositivo de formación: en primer lugar desarrolla la profesionalidad del docente al escribir, en segundo lugar se documenta la experiencia para dar cuenta de ella y por último se propone publicar lo cual exige condiciones particulares para que esa publicación sea eficaz.

i. La elección de la experiencia

En primer lugar se identifica que se va a trabajar sobre algún tema puntual: disciplina escolar, hábitos, dificultades académicas, enseñanza de una materia, la búsqueda de sentido de la práctica profesional, discusión sobre decisiones tomadas en el aula, etc. Todos los participantes conocen el tema a abordar. La problemática puede surgir del mismo grupo de docentes ya sea por ser el tema que los unifica (la enseñanza de la matemática en nivel inicial por ejemplo) o del capacitador que busca profundizar en un tema determinado para generar discusión y reflexión o posibilitar un aprendizaje nuevo.

ii. El cómo

Lo primero es, individualmente, focalizar el tema elegido y, a partir de allí, elegir un problema, inquietud, duda que haya surgido en una situación de trabajo (siempre en relación con el tema) y ponerlo por escrito. Puede ser una anécdota de trabajo o reflexión personal. Si la capacitación es en una sola jornada, media hora aproximadamente es el tiempo que se les ofrece para esta instancia de trabajo, ya que acotar el tiempo ayuda a la concentración en la situación elegida. Si se tienen varios encuentros, algunos capacitadores prefieren, una vez seleccionado el tema, enviar a los participantes a sus casas a pensar y elegir cuidadosamente la situación que se va a relatar. Luego los textos se intercambian y se trata de que los asistentes lean la mayor cantidad posible.

Entonces se pasa a un trabajo oral en el cual se tratan de identificar los problemas comunes, ver cuáles inquietudes están más o menos presentes. Como la consigna es acotada, en general los textos tienden a parecerse.

Una vez definidos los temas que se discutirán (aquellos que surgen como más interesantes o más acuciantes), se busca bibliografía “ad hoc” para ayudar a la construcción del pensamiento y proporcionar herramientas para la reflexión y hacer un aporte desde lo conceptual. Esta bibliografía puede incluir videos, cortos, cualquier tipo de material, que el capacitador y/o cada uno de los participantes encuentren relacionado con el tema.

Hay veces que, cuando hay un coordinador que ya va con la idea de proponer una documentación sobre algo en particular (relación con los padres, el uso del cuaderno de comunicación, la corrección en casa, el trabajo de la alfabetización por citar algunos ejemplos), lleva textos y videos que ayuden a disparar el interés, previo a la escritura de las situaciones personales.

Esto remite a lo que la autora mencionada a continuación trabajó en una escuela de EEUU, que quisimos consignar expresamente por encontrar, fuera de nuestro país, experiencias similares a las aquí presentadas.

La metodología narrativa que hemos descrito aquí comienza cuando los profesores escriben relatos dando cuenta de diferentes sucesos o casos de su práctica docente. Estas narraciones se distribuyen después entre el resto de componentes del grupo de aprendizaje para su lectura y revisión. Los textos en sí suelen ser cortos –por lo general de 2 o 3 páginas- y cada uno de ellos se centra en un solo suceso. Las instrucciones para la escritura de la narración solicitan a los principiantes que escriban un relato para la práctica que contenga los suficientes detalles como para recrear lo más fielmente posible el acontecimiento tal y como el profesor lo recuerda. El objetivo es proporcionar una experiencia vicaria del suceso al lector. El único requisito que debe cumplir la vivencia es el de ser cierta. Anne Richter (en Lieberman y Miller 2003:202)

El uso de este dispositivo narrativo permite a los docentes, según considera esta capacitadora americana, una mayor claridad y concentración de pensamiento, una “sensación más fuerte de identidad profesional, una comprensión más nítida del papel y la importancia del aprendizaje en la enseñanza y un mayor sentido de su propio lugar dentro de su práctica de la enseñanza, (...) (y) tomar conciencia del valor de su voz” (op.cit.:207).

iii. La relación con la escritura

Al narrar por escrito las experiencias se obliga al narrador a tomar distancia de esa situación o proceso de reflexión, incluso a acotarlo al formato de entrega (una hoja, por ejemplo). La palabra escrita obliga a pensar.

Beatriz Alén, con Andrea Brito y Gustavo Bombini, trabajaron en el Normal 7 sobre consignas de escritura al considerar su importancia para tratar de ayudar a los estudiantes a escribir y reflexionar. Se parte de la comprensión de la dificultad que implica y se busca la manera de despertar el entusiasmo y allanar las dificultades. Los alumnos (futuros docentes) tenían que hacer registros, contar experiencias, relatos, biografías, cartas). Esas construcciones conceptuales provenientes de sus prácticas o su imaginación las entretrejan con los relatos de experiencias o cartas de maestros que escribieron en su momento. Es un recurso conocido como la carta impresa de contenido pedagógico y está basada en la carta colectiva desarrollada por Mario Lodi en Italia.

“Los primeros años hubo mucha resistencia a la escritura, escribían siempre para el control “mejor charlemos en el colectivo, o en sala de profesores” y yo les decía: “es que si no escribís no hay reflexión porque el solo hecho de escribir, la palabra te obliga a pensar lo que estás diciendo y no decirlo solo en caliente, si no todo se reduce a verdades lineales como este es un 4to problemático, por eso me salen mal las clases”. Entonces (les digo) “escribí porqué te salió mal la clase a ver si podes pensar y darte cuenta de las cosas que estás haciendo o diciendo”. Y los últimos años ya no había resistencia, ya había más placer sobre todo los que habían

hecho algún ateneo anterior y llevarse el cuadernillo con lo que ellos habían escrito, y saber que eso es bibliografía, y bibliografía para otros”. Roberto Damín, entrevista

“Ellos traían un primer borrador con la mitad del recorrido y yo les hacía algún comentario por ejemplo para que se jugaran más por alguna idea o que se hicieran más preguntas: “esto es interesante, ¿podrías profundizar un poco?, ¿tiene sentido enseñar las capitales de Europa?, ¿en qué contexto?”. Les orientaba la narrativa, o que profundizaran para un lector externo y que pensarán en las intencionalidades didácticas que habían movilizado sus acciones, con las contradicciones que tenemos todo el tiempo frente a la enseñanza. Yo tengo miles de contradicciones a veces porque necesito que el alumno haga algo en especial o por un problema puntual del alumno, pero entonces poder dar cuenta de porqué tomé esta decisión o hice esta acción, porque todas mis acciones están mediadas por una intencionalidad. La variedad de situaciones que atraviesan el aula, saber mediar y negociar y explicitar esto, todas las preguntas que se hacían en todos los sentidos que involucran su tarea y que se plantearan hipótesis de cómo resolverlas, o formas de resolverlas fallidas o exitosas.” Roberto Damín

La escritura aparece “a propósito” de otros temas porque más que el texto en sí se persigue el destino de ese texto: leer, discutir.

“(…) en general les cuesta mucho. Les cuesta mucho la escritura, tampoco más que a otros. La escritura cuesta en general, es un lenguaje que necesita un trabajo, yo tengo que asesorar a una maestranda y cuando la leo también me doy cuenta que le falta mucho. El lenguaje escrito y el oral tiene muchas diferencias y una de esas es tender a transcribir en lenguaje escrito lo que uno habla” Ingrid Sverdlick, entrevista

“Los alumnos trabajan con un una persona que los acompaña y los asesora, un asesor, no un tutor en los talleres 1, 2, 3 y 4. En el primero trabajan sobre narrativas autobiográficas, es una manera de que empiecen a escribir que es algo que les cuesta porque vienen muy poco preparados del secundario y por las nuevas tecnologías que no los ayudan a escribir bien. De esta manera empiezan escribiendo recuerdos de su jardín de infantes, de su maternal. Luego comienzan a observar clases y registran por escrito. Por otro lado siempre están escribiendo en sus evaluaciones y para los portafolios. Encontramos tantas dificultades en la escritura que armamos un Taller de Escritura optativo que los alumnos pueden tomar o los profesores, cuando se dan cuenta de que alguno tiene dificultad, lo mandan”. Claudia Pires, entrevista

iv. *La reflexión*

A partir de estas nuevas reflexiones y discusiones que se suscitan luego de la lectura, hay una reelaboración de los textos presentados para que los saberes específicos que se vieron de manifiesto en los primeros borradores se conviertan en saberes mediados por la reflexión y el conocimiento del grupo.

En el Instituto Superior del profesorado Dr. Joaquín V. González realizaron en diciembre del 2013 el Primer Encuentro entre Estudiantes y Docentes Autores de Textos Pedagógicos, con la idea de trabajar en comisiones, alumnos y docentes, sobre relatos de experiencias de distinto tipo considerando este intercambio como un espacio formativo.

“Para nosotras la escritura entre colegas es una producción horizontal que fortalece profesionalmente y, al compartirla y darla a leer, pone en juego una distribución democrática de saberes sobre la propia experiencia docente” Mónica Larribau y Rita Torchio (organizadoras)

En el Instituto Superior del Profesorado de Nivel Inicial “Sara C. de Eccleston”²⁸ también realizan encuentros donde los alumnos del profesorado de Nivel inicial cuentan sus experiencias de prácticas docentes.

En ambos casos lo hacen desde el relato en primera persona e incluyendo sentimientos y emociones a la hora de estar frente a un grupo. En el caso del Eccleston lo recrean con fotos o videos, en el Joaquín son sólo los relatos lo que se discute en las comisiones. En el Eccleston no hay discusión, solo unas preguntas aclaratorias sobre la experiencia que, en general, fueron elegidas por los profesores para ser mostradas

“Habíamos terminado ya el Taller 4 y la profesora nos dijo que estaba esta jornada y como le había gustado nuestro trabajo si queríamos presentarla. Habíamos sacado fotos porque queríamos tener un recuerdo de ellos, para

²⁸ *Incluimos este caso, a pesar de tratarse de estudiantes y no docentes ya que los ejemplos que se mencionan son de alumnos en sus primeras prácticas profesionales y nos pareció interesante ver cómo se están formando en la actualidad.*

mostrarle a los chicos y a los padres pero nunca pensando en presentarlo en ningún lugar.” Daiana González, entrevista

“En cambio nosotras, como era un proyecto de arte, sacábamos las fotos y filmábamos porque nuestra idea era para el cierre armar una galería de fotos para mostrarles a los otros chicos de la otra sala de 4, después nos sirvió para la presentación pero el objetivo al principio no era ese.” Mariana Barragán

“A mí me costó resumir todo en cinco diapositivas porque teníamos mucha teoría y entonces dudábamos si presentar la teoría o más la actividad y eso se nos complicó. Nos pareció poner una breve fundamentación de porqué hicimos la actividad y sin profundizar mucho en los contenidos pero fue una sugerencia de la profesora.” Daiana González

Dentro del Caso 3 vamos a referirnos a los incidentes críticos como otra estrategia formativa que comparte muchas de las características de nuestro Caso y, además, fue uno de los antecedentes en el tema de la documentación.

Tanto Fernández y Fernández (1994) como Fernández González (2003) caracterizan a los incidentes críticos como una estrategia estructurada que presenta experiencias áulicas en forma escrita a los docentes en formación para que las analicen. El proceso se lleva a cabo en “situaciones de laboratorio, sin riesgo y con posibilidad de repetir el análisis, lo que permite a los profesores acercarse a la realidad” (Fernández González, et. al., op. cit.: 104). Busca promover el análisis y reflexión sobre la práctica docente.

En un caso de los que hemos analizado para esta tesis se trabaja con incidente crítico en la formación de docentes en la Facultad de Derecho de la UBA. Se presenta la narración de un suceso de enseñanza a los docentes para que lo analicen de manera de generar una reflexión sobre algún tema que los capacitadores encuentran interesante discutir. Se procede con estrategias narrativas pidiendo reescritura de la experiencia para fomentar la comprensión y la profundización en el tema. Tanto el capacitador como los docentes en formación participan de la

estrategia e intentan enriquecer el caso presentado a través de la lectura y discusión de los “nuevos” textos escritos.

“El análisis y la reflexión sobre el incidente estará, de esta forma, guiado por un docente con un objetivo de enseñanza en particular”. Anijovich et al, 2012

Shulman (2002 en Monereo, 2010) recoge algunas opiniones que los propios docentes destacan del incidente crítico: el tiempo para la reflexión enfocada, el valor del aprendizaje situado, el cuestionamiento de los supuestos, el aumento de la comprensión y la colaboración en una comunidad de aprendizaje entre pares.

v. *La transmisión y publicación*

En último lugar y muy importante, el texto o textos finales se publican, ya sea en la web o en algún cuadernillo con título clarificador de lo que contiene para ser leído por otros docentes. Quedarse en el relato sólo no tiene sentido. No olvidemos que se trata de una tarea multiplicadora de enseñanza personal y a pares. O sea que la bibliografía específica sobre el tema que se eligió ya no sólo va a ser un libro de teoría, sino también ese saber sobre la práctica que se generó luego de un proceso reflexivo. No se trata solo de la experiencia, tiene que haber preguntas, cuestionamientos y también saberes expuestos y formalmente expresados.

La publicación de los textos escritos también precisa de un proceso formativo para cumplir con las exigencias académicas.

“ Y me acuerdo la imagen de la gente llevándose ese cuadernillo con índice y el nombre de ellos: autores de textos que a partir de su trabajo se habían convertido en bibliografía de la Cátedra”. Roberto Damín

vi. *El colectivo que sostiene*

En estos casos el colectivo lo integran los docentes de la disciplina que se está trabajando (geografía, matemáticas, música) o del nivel (inicial, primaria, media, profesorado etc.). O sea se arman los grupos por intereses comunes.

Muchas veces estos grupos están conformados por docentes que vienen trabajando juntos desde hace mucho tiempo, en general el hecho de compartir afinidades de trabajo como la disciplina que se imparte o el nivel, crea rápidamente una empatía basada en códigos comunes que provienen de la formación inicial y la problemática específica.

Ann Lieberman y Diane Wood (2003) dos pedagogas americanas relatan prácticas de trabajo dentro del marco del Proyecto Nacional de Escritura. Se trata de un gigantesco proyecto que duró varios años, basado en la idea de que la docencia exige un continuo aprendizaje y que éste se debe dar alrededor de las inquietudes y propuestas de los mismos docentes. Busca indagar en el conocimiento específico de los docentes y desde allí colocar el protagonismo de la capacitación en sus manos. La experiencia que interesa aquí se relaciona con un curso de cinco semanas de duración destinado a mejorar las prácticas de escritura de los docentes. En él se usaron diferentes técnicas destinadas a ayudar a los docentes a escuchar y ser escuchados, a aprender de la crítica constructiva, de la reflexión y la práctica. Al leer su trabajo el docente hace explícitos sus conceptos implícitos y el aprendizaje personal (y grupal) va más allá de lo específico del tema que se trató. Lo que se busca es aprender cuáles son las concepciones personales, qué se necesita para cambiar, en un proceso en el cual la crítica constructiva y la escucha son fundamentales. Se pretende que los docentes se sienten orgullosos de compartir sus trabajos y de crear conocimiento que pueda ser compartido, cuestionado, revisado y mejorado.

6) ¿Cómo podemos definir una documentación?

A partir del análisis detallado de los casos, se ofrecen aquí las variables que aparecen sí o sí en las tres propuestas y que de alguna manera constituyen lo que podemos presentar como el paradigma de la documentación.

Para que una documentación exista, debe haber:

- **Un texto escrito:** la escritura es imprescindible para fijar la experiencia porque permite objetivar lo vivido. Al escribir se reflexiona y el texto escrito facilita la transmisión. El relato escrito le da existencia y valor a la experiencia.

- **Un docente decidido:** la documentación es un acto voluntario que un docente individualmente decide emprender. El relato de una experiencia implica un compromiso emocional que no puede ser generado por coacción.

- **Un colectivo que sostiene:** para que una documentación sea exitosa tiene que existir un grupo de contención que participe críticamente ayudando al autor del registro. Estos grupos (o colectivos/redes) puede tener características bien distintas, tanto en su composición como en su origen. El trabajo de la documentación es, en sí, un trabajo colectivo y un proceso progresivo, abierto y flexible que necesita de un clima de apoyo emocional y de desafío intelectual. Las reuniones grupales se convierten en lugares de construcción de conocimientos

- **Un proceso de reflexión:** más allá de las denominaciones y las diferencias que hemos planteado en los distintos capítulos de este trabajo, la documentación conlleva un trabajo de reflexión personal y colectivo de todos los que participan de la experiencia de documentar (o de la situación de documentar o de la propuesta de documentar) en la cual se cuestionan las prácticas, los saberes previos, las teorías en juego.

- **Poner a disposición la propia experiencia:** la documentación implica brindar a otro lo consolidado en el proceso de trabajo. Esta última condición es fundamental para entender el ciclo de retroalimentación y de formación inter-pares que esta propuesta, en sus diversas concepciones, propone.

De esta forma concluye el capítulo central de nuestra tesis en el cual se buscó presentar esta novedosa propuesta formativa y, a partir de ella, construir un diálogo con las teorías que la sostienen y con los discursos de quienes la llevan adelante con éxito. Nuestro último y humilde aporte es acercar una definición al dispositivo estudiado: *Documentación de experiencias es un proceso reflexivo basado en una*

práctica profesional, donde uno o varios docentes dentro de una comunidad, elaboran un documento que produce conocimiento.

Cuadro comparativo

TIPO DE PROPUESTA	DOCUMENTACIÓN NARRATIVA	DOCUMENTACIÓN INNOVADORA	DOCUMEN. DESDE PROBLEMÁTICA
REFERENTE NACIONAL	DANIEL SUAREZ	MARTA LIBEDINSKY	BEATRIZ ALÉN
TEÓRICOS que SUSTENTAN	Paul Ricoeur, Jerome Bruner, Antonio Bolívar	Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Gunilla Dahlberg	Philippe Perrenoud, Mario Lodi, Rodrigo Vera Godoy
TIPO DE EXPERIENCIA	experiencia significativa	experiencia innovadora	situación elegida
TIEMPO DE REALIZACIÓN	a posteriori 3-4 meses	a priori antes y durante la experiencia	a priori/ a posteriori 2-3 encuentros
RELATO QUE GENERA	relato inspirador	relato fundamentado	relato explicativo
DIRIGIDO A	docentes	docentes e instituciones	docentes noveles
OBJETIVOS	el docente busca dar sentido a su experiencia	el docente busca dar sentido a su experiencia	el capacitador busca crear consenso/generar impacto
USO DE BIBLIOGRAFÍA Y ELEMENTOS	bibliografía ad hoc para inspirar, para profundizar	fotos, videos que se incluyen como evidencia	bibliografía para discutir sobre los temas puntuales
TIPO DE REFLEXIÓN Y COLECTIVO QUE SOSTIENE	reflexión colectiva en redes independientes de una institución	reflexión colectiva dentro de una institución	reflexión colectiva dentro de un grupo de intereses comunes

¿QUÉ APRENDIMOS EN ESTE TRABAJO?

“Y ser al menos una vez nosotros, tan nosotros, bien nosotros, como debe ser”

“Convencernos” Eladia Blázquez

Esta tesis trató sobre los docentes. Sobre cómo los docentes pueden mejorar la calidad de su trabajo como partícipes y creadores de esa mejora.

El objetivo al hablar de documentación y analizar las distintas modalidades que adquiere la posibilidad de formar docentes en este tema deviene fundamentalmente de la convicción de que la documentación es una de las herramientas más poderosas para la formación de un docente reflexivo.

¿Por qué? A lo largo de estas páginas analizamos los distintos conceptos que participan de este dispositivo formativo: una idea determinada de lo que significa el saber que posee el docente, la relevancia de sus experiencias pedagógicas y la necesidad de reflexionar sobre ellas que terminan generando ese docente reflexivo, creador, innovador, dueño de sus saberes y sobre todo, consciente de ellos y de todo aquello que necesita aún para seguir aprendiendo.

¿Y por qué se necesita un docente reflexivo?

Para sacar a la luz el conocimiento específico, nuevo, original que cada docente logra recrear en su práctica. No por la experiencia en sí sino por el proceso de pensamiento que sucede a continuación y que lo lleva a diseñar nuevas líneas de acción compartidas con sus colegas.

Mucho se habla de la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza. En este trabajo se desarrolló la idea de que la transformación de la educación viene desde adentro de la escuela, en comunión con todos sus integrantes. El diálogo y la reflexión compartidas generan compromiso en un grupo.

Una de las preguntas de investigación apuntaba hacia este interrogante. ¿Es la documentación una herramienta válida para generar este docente?

Como se intentó mostrar en el trabajo, la sociedad actual, el mundo en constante cambio, el futuro de la escuela y el aprendizaje de los alumnos, necesitan de un profesional que sepa y pueda cuestionarse sus prácticas, sus conocimientos y saber que tiene en sus manos una llave para generar, dentro de su comunidad y su cultura, un conocimiento que, si bien será propio, inmediatamente estará a disposición de sus colegas.

Pero para saber lo que posee, para poder construir conocimiento, precisa de herramientas o dispositivos que lo ayuden a objetivar los saberes que pone día a día en circulación. Y producir desde su acervo teórico, desde su práctica, un conocimiento localizado.

La documentación de experiencias, consideramos, le ofrece esa posibilidad, ya que revela el conocimiento al permitir tomar cierta distancia de la experiencia de clase, al exigir un relato –con las particularidades que tiene el proceso de la escritura-, al promover la reflexión, el pensamiento sobre el pensamiento, el pensamiento sobre la acción. El docente ya no está solo frente a la clase; está junto con sus colegas, discutiendo, interpretando, dotando de significado su actuar.

Aprende de sí mismo con la colaboración de los otros, crece, se replantea, vuelve a cuestionar. El proceso, una vez instalado, se afianza, va creciendo.

Sin embargo, tampoco vamos a cerrar los ojos ante las dificultades que la documentación presenta como herramienta de formación.

En primer lugar no parece ser aún una herramienta disponible para todos los docentes. En los congresos, charlas y entrevistas realizadas, muchas veces los comentarios son entusiastas ante la presentación del tema pero luego pocos se deciden a realizarlo.

Como se analizó, la documentación importa un texto escrito, y, precisamente, uno de los mayores obstáculos mencionados es la escritura, largar la pluma y dejarla correr, para no sentirse atados a una ortografía y narrativa estructurada. Desde ya que escribir cuesta hasta a los mismos escritores, entonces, hay que ofrecer, junto con la formación en documentación, un taller o ciertas pautas que ayuden al docente a expresarse por escrito.

En la opción “documentación narrativa” (dentro del capítulo “Documentación”) los docentes trabajan con tutores o capacitadores y se escribe y reescribe, pero no todos los docentes están dispuestos a esto.

En otras situaciones, como los trabajos en redes, cuesta mucho aceptar las sugerencias de los pares para cambiar algún aspecto de las narraciones.

Otra dificultad es que, extrapolados los relatos de sus autores, leídos en una revista o libro pierden la potencia que tuvieron al generarse. Al no estar expuesto el proceso de su escritura ni las miles de horas de reflexión que hubo sobre la experiencia, es difícil apreciarla en toda su riqueza.

Algunos congresos hablan de exposición de experiencias y difieren a la hora de definir qué es una experiencia y, sobre todo, qué es lo relevante de mostrarla al público. Otras veces las experiencias expuestas parecen más un “experimento” (algo preparado de antemano) que una experiencia. Incluso un experimento de laboratorio: 2 o 3 chicos elegidos siendo observados en una experiencia previamente diseñada para impactar.

Existen instituciones que buscan documentar, dejar registro de las prácticas y les cuesta encontrar el formato para guardarlas. En ocasiones arman complejas planillas para ser completadas por todos los docentes, o le dan carácter obligatorio a una propuesta que necesita sí o sí de la voluntad sin coerciones.

Esto no significa que cada intento no sea válido. La formación del docente, la presentación de herramientas nuevas, la exigencia de la reflexión precisan tiempo, pruebas y errores, para ir descubriendo la mejor metodología para cada grupo.

Uno de los aportes de este trabajo, consideramos, es señalar el papel que juega la institución como impulsora de las condiciones para que los docentes puedan documentar sus experiencias. El rol de la escuela en este particular era otra de nuestras preguntas iniciales.

La escuela, sin dudas, es un factor fundamental como impulsora de la documentación como un dispositivo de formación, de crecimiento y generación de memoria institucional. Estimulando el intercambio de opiniones y acciones y dinamizando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fuera de una institución proclive a que sus docentes documenten, con todo lo que ello implica, es arduo y estéril realizar una documentación. También los sindicatos docentes reclaman tiempo pago para dedicar a la formación docente aunque, en contextos de puja salarial, como el que actualmente caracteriza a nuestro país, estos sindicatos ven limitados sus reclamos al aumento salarial.

Un docente aislado sin una comunidad de apoyo realizará un esfuerzo que valdrá la pena individualmente, para sí mismo, pero le resultará muy complicado realizar documentaciones si su escuela no entiende la importancia de este trabajo. La manera efectiva de hacer un trabajo reflexivo e indagador es cuando la persona lo encara de forma voluntaria. Difícilmente se pueda “reflexionar” coaccionado por una autoridad. Esto no significa que la institución escolar no deba presentarlo. Por el contrario, es el contexto preciso para animar a los docentes, conversar y discutir sobre la documentación, encontrar la mejor manera de llevarla a cabo, ofrecer el tiempo y las herramientas necesarias y esperar pacientemente pero siempre acompañando a los docentes en las sucesivas pruebas hasta que se consolide en tres, cuatro, diez, veinte docentes, el dispositivo. Hasta que se generen espacios de

discusión e intercambio, de estudio y crecimiento. Los incentivos y oportunidades que los docentes necesitan para poder convertir su práctica en indagación y sus aulas en laboratorios deben provenir de las autoridades de la institución que deben proveer el tiempo, el respeto, además de los recursos y cierta flexibilidad normativa y curricular. Las escuelas son, de por sí, instituciones pesadas y enormes que cuesta cambiar, por eso se necesita un gran compromiso de todos.

En “El aprendizaje de los docentes en la intersección” Jacqueline Ancess (Lieberman y Miller, 2003) ejemplifica varios casos de instituciones en las cuales sus docentes efectuaron cambios en su práctica y en la organización curricular y escolar. Los cambios, que en todos los casos provinieron de la reflexión y acción de los docentes, de la prueba y error, de animarse a cambiar. De buscar en la experiencia caminos nuevos para ayudar al alumnado y escuchar con todos los sentidos lo que cada experiencia les decía, para rectificar el rumbo hasta llegar al lugar adonde creyeron que tenían que llegar. Estos docentes, como Ancess afirma, “tenían la autoridad y la autonomía para llevar a cabo cambios organizativos y pedagógicos, el apoyo de sus directores y un núcleo crítico de colegas para implementarlos” (100). En todos los casos los resultados de cada una de las propuestas que se ponían en práctica se compartían con los demás docentes de la institución, discutiendo, haciendo una puesta en común de objetivos y logros. Lo mismo vemos en otros artículos de investigadores sobre instituciones que han hecho cambios (aunque no siempre vengan de la mano de propuestas de documentación).

Los docentes que se acercan a las opciones de formación, ávidos de nuevos instrumentos, de seguir formándose y crecer como profesionales, están. Muchas veces, atiborrados de “novedades”, cursos, capacitaciones y talleres y, a veces, esto se ve como una opción a la que se dedica un cuatrimestre y listo. Y lo interesante de la documentación es ir generando un proceso y una actitud como maestro.

De todas formas, cada vez que un docente se acerca a una propuesta de formación, una semilla se planta, puede germinar o no y luego necesita crecer y enraizar, pero aunque se considere que no estén dadas las mejores condiciones, de todos modos hay que ofrecer, ofrecer y ofrecer.

Sin embargo hay aún muchas dudas o ideas para profundizar que precisan nuevas indagaciones. Una de ellas es ver cómo los docentes “cambian” al incluir un dispositivo que implica dos procesos fundamentales: hacerlos escribir y reflexionar sobre su práctica.

La teoría ya está explicitada, es necesario comprobar si, verdaderamente, esta poderosa herramienta de reflexión ayuda efectivamente a formar un practicante reflexivo o sólo se termina convirtiendo en una propuesta más de las tantas que se le ofrecen hoy día al docente en vista de convertirlo en el profesional que tanto se busca.

Los capacitadores entrevistados están todos ellos convencidos de lo poderoso de esta herramienta para generar reflexividad aunque no dejan de plantear algunas dificultades como, por ejemplo, las que aparecen con la escritura.

Las últimas preguntas del problema se referían a la manera en que los docentes se apropian de este tipo de capacitación. No se trata aún de ver si al cambiar su práctica cambia la educación que ofrece, no; la cuestión es más acá, es querer asomarnos al balcón del interior del docente que pasó por una situación de documentación: ¿quiere insistir? ¿Le pareció pertinente? ¿Le resultó creativo? ¿Difícil? ¿Le faltaron elementos? ¿Lo disfrutó, lo padeció? Algunos de nuestros entrevistados docentes nos contestaron estas preguntas en el discurrir de su charla pero se precisan aún más evidencias para poder arriesgar respuestas firmes.

Podemos sin duda afirmar la implicancia efectiva que la documentación produce en la reflexión del docente y el cuestionamiento de las prácticas de acuerdo a las consideraciones teóricas que cada propuesta y los académicos que desarrollan el tema, consideran. Si esto se produce efectivamente o no es material para ese futuro trabajo que se ha señalado más arriba, trabajo en el cual la mirada se pose sobre los docentes

Mejorar la calidad del trabajo docente consiste en aprender a cuestionarse, continuar formándose, leyendo y probando pero, y de eso se trata esta tesis, una de las maneras de mejorar es convirtiéndose en artífices de la materia que se imparte y entendiendo qué se hace para enseñarla, cómo se implementan las herramientas elegidas y ser conscientes de cada recurso utilizado para ayudar a los alumnos a aprender.

Mejorar es aprender a trabajar en equipo escuchando a los demás y haciendo escuchar la propia voz, sumándose a un grupo de trabajo y reflexionando juntos en el día a día. Esta es una práctica que hemos desarrollado en estas páginas ya que la documentación implica un trabajo colectivo.

Mejorar es involucrarse en la institución y enseñarle a que sólo juntos se puede crear una escuela mejor para todos, docentes, maestros y alumnos. Aceptar el riesgo de la participación de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

Más allá de la predisposición personal para el compromiso, se necesita tiempo, estructuras normativas que permitan crear y producir, que la escuela tiene que brindar. Y también tiempo personal para sentarse a reflexionar. Y para producir cambios se necesita una persona dispuesta sumada a una comunidad de apoyo.

En la tesis se describió un dispositivo eficaz y potente que provoca cambios e involucramiento: la documentación de experiencias. Su eficacia y potencia estriban

en la posibilidad de plasmar las reflexiones de un docente así como en su capacidad como transmisor, de ideas, de reflexiones. La documentación apela directamente a provocar reflexión, a partir de la obligación de ponerlo por escrito, hasta la necesaria discusión en un grupo de pertenencia que interpela a quien está exponiendo su experiencia.

La experiencia es tal vez, el contexto más poderoso para el desarrollo, pero para producir conocimiento, hay que aprender a reflexionar sobre ella y otorgarle sentido. No se aprende de solo vivirla.

Por eso sirve documentarla, porque al tener que ponerle un texto y explicarla a los demás, y escuchar las críticas y comentarios, y contestarlos, y rever los documentos que cada uno fue agregando (fotos, escritos, pequeños comentarios, videos), se vuelve a visualizar la experiencia pero desde otro lugar y eso permite pensar en ella. Observarla, ver qué cosas se recuerdan y cuáles no, qué se seleccionó y porqué. De qué lugares la memoria se adueña y cuáles prefiere evitar, qué ven los demás, cuál es el sentido de esa experiencia para cada uno, qué significó en su momento, porqué interesó documentarla, qué significa ahora.

En esta tesis se analizaron tres maneras de documentar existentes, hoy en día, en nuestro país. Seguramente hay muchas más. Una de nuestros objetivos de investigación era ver cuáles eran las diferencias que existían entre ellas y que fueron expuestas en el capítulo que les dedicamos. Las diferencias, de tipo metodológico y/o epistémico, sin embargo, no dejan de mostrar que hay un universo común que define la documentación y que se expuso. Cada grupo de trabajo podrá, eventualmente, encontrar la propia manera de apropiarse de las experiencias para poder construir conocimiento de ella, y servirse de ese conocimiento a la vez que se lo pone a disposición.

La reflexión sobre los actos no depara ninguna llave mágica. No se precisan títulos de investigadores, indagadores, prácticos reflexivos, basta con el que tiene

de maestro. Tal vez, en esas 6 letras haya mucho más significado. Lo que propone la documentación es el desafío de recuperar el compromiso que se siente al elegir enseñar.

Este trabajo intentó crear conocimiento en torno a la documentación, sus presupuestos teóricos y prácticos y sus principales cultores. También se ocupó de escribir un texto, que obligó a pensar y repensar cientos de veces las premisas que ya parecían “claras”. No dudamos que cada uno de nuestros entrevistados tendrá sugerencias y críticas para hacer ya que, a veces, en el armado, las cosas se presentan un poco esquemáticas cuando la realidad las vuelve más fluidas y cercanas.

Referencias bibliográficas

Alén, B. y Delgadillo, C., *Capacitación docente: Aportes para su didáctica*, Buenos Aires: Norma, 1994.

Alén, B., “La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente”, *Programa Elegir la Docencia*, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, MECT, Buenos Aires, 2004 en:
<http://integracion1.blogia.com/temas/escrituracion-pedagogica.php> Consultado el 20/09/2012.

Alliaud, A., “La escuela y los docentes. Eterno retorno o permanencia constante” *Cuadernos de Pedagogía*, año VII núm.12, Rosario, agosto 2004.

——— *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio*, Buenos Aires: Granica, 2007.

——— “Narraciones, experiencias y formación”. Alliaud, A. y Suárez, D. (comps.) *El saber de la experiencia: Narrativa. Investigación y formación docente*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)/CLACSO, 2011.

——— “Los maestros y su historia”, *Centro Editor de América Latina*, 1993 en:
http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L1NFMzYtXOFMT_EIBVUQtX09SzUdFTkVTX0RFTF9NQdJU1RFUkIPX0FSR0VOVEIOTy5wZGY%3D&cidReset=true&cidReg=FP002 Consultado el 15/10/2013.

——— “La recuperación de las experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber” s./f. en:
http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_Latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf consultado el 11/04/2013.

- Alliaud, A. y Antelo, E. "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar", *Revista Linhas*, Universidad do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- Alliaud, A., Pineau, P., García Domínguez, L. "Transmisión de la experiencia docente", *Revista 12ntes* año 2, junio 2007, en:
<http://www.12ntes.com/revista/numero14.pdf>. Consultado el 25/08/2012.
- Anderson, G. y Herr, K., "El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimiento" en Sverdlick, I., *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires: Noveduc, 2007.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. y Sabelli, M., "Los incidentes críticos en la formación docente", *III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción profesional a la Docencia*, Santiago de Chile, 2012.
<http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/29/aula%202/71.pdf>
consultado el 26/10/2013.
- Apel, J., *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Buenos Aires: Aique, 1997
- Arfuch, L., *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Avendaño, I., "La crítica educativa y su validez en el pensamiento de Elliot Eisner", *Departamento de Educación, Humanidades y Arte*, Universidad Nacional Experimental de Guayana, Puerto Ordaz, Venezuela, 2005. En:
http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCS/formae/Revistas_e/Kleidos_pio/Numero_4/4.pdf. Consultado el 13/09/2012.
- Ball, S., *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*, Buenos Aires: Paidós, 1994.

- Bauman, Z., *Vida de consumo*, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2007
- Bausela Herreras, E., "La docencia a través de la investigación acción", Universidad de León, España, s/f, <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF> consultado el 21/10/2013.
- Benjamin, W., *El narrador* (1936), Madrid: Taurus, 1991.
- Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Birgin, A., Dussel. I., Duschatsky, S., Tiramonti, G. (comps.), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires: Troquel, 1998.
- Bolívar, A. "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en Educación". *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 2002.
Consultado el 27/06/2012 en www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html
- "Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros", Universidad de Granada, s/f.
- "O esforço reflexivo de fazer da vida uma historia", *Histórias de vida e aprendizagem*, *Revista Pátio* núm. 43, pp. 12-15, agosto 2007.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial, <http://www.qualitative-research.net/fqs/>, 2005.
- Bracciale, M. y Pionetti, M. "La experiencia puesta en relatos: encuentros entre vida, enseñanza y literatura", *Revista de Educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata, año 4 , Número 5, 189/210, 2013.
- Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles, los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa, 1998. (Capítulo II: "Dos modalidades de pensamiento pp. 23-53).

_____ *La fábrica de historias*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Bourdieu, P., *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa, 1993.

Bourdieu, P., "La lógica de los campos", Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Respuestas por una antropología reflexiva*, Buenos Aires: Grijalbo, 1995.

Borges, J. L. : "El otro" *El libro de arena*, Barcelona: Emecé, 1995.

Cardelli, J. y Duhalde, M. (comps), *Docentes que hacen investigación educativa*, Tomo I, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

_____ *Docentes que hacen investigación educativa*, Tomo II, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S.,: "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica", Liebermann A. y Miller, L., *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Madrid: Octaedro, 2003.

_____ *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press, 2009.

_____ "Teacher inquiry: Toward Clarifying the concept", *Quarterly* vol. 11, no. 2, april 1989.

http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/11019/Teacher_Research.pdf?r=pcfile_d, consultado 23/10/2013

Cohen, L. y Manion, L., *Métodos de investigación educativa*, Buenos Aires: La Muralla, 1990.

Colegio Aletheia, *Voces, tramas y escenarios. Cuarenta años en Aletheia*, Buenos Aires: Colegio Aletheia, 2010.

- Conle, C., "¿Why Narrative, Wich Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research", *Curriculum inquiry*, vol.29, n° 1, spring 1999.
- _____ "The Rationality of Narrative in Research and Professional Development", *European Journal of Teacher education*, vol.24, N° 1, 2000.
- Connelly, M. y Clandinin, J., "Relatos de experiencia e Investigación Narrativa", Larrosa et al., *Déjame que te cuente*, Buenos Aires: Laertes, 2008.
- Contreras, J., *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata, 1997.
- Contreras Domingo, J., "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado" Conferencia pronunciada en el *I Congreso Metropolitano de Formación Docente*, Facultad de Filosofía y letras, UBA, 28 de noviembre de 2008
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata, 2010.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona: Grao, 2005.
- Dávila, P. y Argnani, A., "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como dispositivo de experimentación metodológica y estrategia de formación docente", *Jornadas Nacionales de Investigaciones en formación en educación*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA, noviembre 2010.

- Delory-Momberger, Ch., *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Clacso, Facultad de Filosofía y letras, UBA, 2009.
- Derrida, J. *Y mañana qué*, Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2009
- Dewey, J., *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires: Losada, 1946.
- Díaz, M; Iriarte, L. y Yasbitzky, A., "El campo de la práctica en la formación del profesorado, nuevas experiencias, nuevos sentidos."
<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/067.pdf> Consultado el 6/09/2012.
- Díaz, M., "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", Larrosa, J. (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995.
- Diker, G., Terigi, FL. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Diker, G., "El laberinto de la palabra escrita del maestro". Diker, G. *La escuela primaria en la Argentina*. Fundación OSDE/ Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2006.
- Diker, G., "Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía". *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, primer semestre de 2007.
- Dubet, F., *El declive de las instituciones y las mutaciones de la institución*, Barcelona: Gedisa, 2006.
- Egan, K., *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Elbaz, F., *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*, London: Croom Helm, 1983
- Elliot, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata, 2000.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia, *La inteligencia se construye usándola*, Madrid: Morata, 1995.

- Feldman, D., "Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente", Alliaud, A. y Suárez, D. (coords) *El saber de la experiencia*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2011
- Fenstermacher, G., "The knower and the Knowing: The Nature of Knowledge in Research on Teaching", *Review of Research in Education*, 20, 3-56, Washington: Darling-Hammond, American Educational Research Association, 1994.
- Fenstermacher, G., Soltis, J., *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- Foucault, M. "Qué es un autor", *Versión completa de la conferencia dada en 1998* en <http://es.scribd.com/doc/20261476/Michel-Foucault-%C2%BFQue-es-un-autorVersion-completa> consultado 01/09/2012.
- Foucault, M., *Historia de la sexualidad III, La inquietud de sí*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- Frigerio, G. "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?" *Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva – UNESCO – OREALC – Santiago de Chile*, agosto de 2000.
- Gallart, M.A., *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires: La Crujía, 2006.
- Gandini, L.. *La historia y fundamentos de la propuesta Reggio Emilia en la Enseñanza y el Aprendizaje: Exploración Colaborativa de la propuesta Reggio Emilia*, V.R.Fu, A.J.Stremmel y L.T.Hill.(Upper Saddle River, New Jersey. Merrill/Prentice Hall), 1997.
- Gandini, L., (1993), "Principios básicos de la propuesta de Reggio Emilia para la preescolar", *Young Children*, 49(1), 4-8, editada por V.R.Fu, A.J.Stremmel y L.T.Hill.(Upper Saddle River, New Jersey. Merrill/Prentice Hall), 1993.

- García, C., *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*, Buenos Aires: Cincel, 1993.
- Geertz, C., *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York: Basic Books, 1983.
- Giddens, A. *Social theory and modern sociology*, Standford: Standford University Press, 1987.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, 3° edición, 1994.
- Giroux, H., *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Buenos Aires: Paidós, 1990.
- Giroux, H., "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio", Imbernón, F. (coord.), *La educación en el XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona: Grao, 2005.
- Giroux, H., "Los profesores como intelectuales transformativos"
www.docentesdeizquierda.com.ar/giroux.htm, consultado el 1/12/2012.
- Gonzalez, B. y Roizman, G. (coords.), *Alfabetización inicial*, Ministerio de Educación, Unidad Académica ENSPA ISFD N° 100 de Avellaneda, Ediciones del Polo, 2009.
- González Monteagudo, J. "Aportaciones de Mario Lodi a la innovación pedagógica", *Universidad de Sevilla*, s./f.
http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/13/art_2.pdf consultado el 14/03/2014.
- Gudmundsdottir, S." La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos ". Mac Ewan, H y Egan, K. (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

Gutierrez Cuenca, L.; Correa Gorospe, J; Jiménez de Aberasturi Apraiz, E; Ibáñez Etxeberría, A. "El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo. Estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio". Revista de Educación ISSN 0034-8082, Nro 350, septiembre-diciembre 2009. En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_22.pdf Consultado el 25/08/2012

Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata, 1994.

_____ "Teaching in the Knowledge Society", *Education in the Age of Insecurity*, Maidenstread: Open University Press, 2003.

Hernandez, F., Sancho, J. y Rivas J., *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*, Universitat de Barcelona: Esbrina- Recerca, 2011.

<http://hdl.handle.net/2445/15323>

Hidalgo, C., "Casos y casuística en la investigación social", Hidalgo, C. y Tozzi, V. (comps.) *Filosofía para la ciencia y la sociedad. Indagaciones en honor a Félix Gustavo Schuster*, Clacso, Buenos Aires: Ciccus, 2010.

Lapassade, G., *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris: Anthopos, 1998.

Larrosa, J. 1995. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1995.

Larrosa, J. "Experiencia y alteridad en educación". Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires: Homo Sapiens, 2011.

Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, M., Clandinin, J. y Greene, M., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Buenos Aires: Laertes, 2008.

Latorre, A. Del Rincón, D. Arnal, J. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones, 1996.

Libedinsky, M., *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*, Buenos Aires: Paidós, 2001.

Lieberman A. y Grolnick M., "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes" Hargreaves A., *Replantear el cambio educativo*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

Little, J., "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers "professional relations", *Teacher College Record*, 91 (4), 1990.

Lytle, S., "At last: Practitioner inquiry and the Practice of teaching, Some Thoughts on Better", *University of Pennsylvania: Graduate School Education Publications*, 2008.
http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/12611/PractitionerInquiry.pdf
[?x-r=pcfile_d](#)

Lopes, A." Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores", *Universidad de Oporto*, 2011.

Marucco, M. y Golzman, G., *Atención, maestros trabajando*, Buenos Aires: Paidós, 1989.

_____ *Maestra, ¿ud. de qué trabaja?*, Buenos Aires: Paidós, 1996.

Mc Ewan, H. y Kieran, E. (comps) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

Melloucki, M. y Gauthier, C., "O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico", *Rev Educacao e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 537-571, mayo/agosto 2004.

Meza Rueda, J. "Narración y Pedagogía: Elementos epistemológicos. Antecedentes y desarrollo de la pedagogía narrativa", *Actualidades Pedagógicas*, enero-junio número 051, Universidad de La Salle, Bogotá, 2008.

- Milstein, D. , "La experiencia educativa-escolar como fuente de conocimiento" *Segundas Jornadas Nacionales de Formación Docente Continua*, Villa Mercedes, San Luis, 2005.
- Monereo, C., "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e Intervención a través de incidentes críticos". *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 52, enero-abril, 2010, pp. 149-178.
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80013049009>.
Consultado el 25/11/2013.
- Niremberg, O, Brawerman, J., Ruiz, V. *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*, Buenos Aires: Paidós, 2003.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Breve Manual para la Narración de Experiencias Innovadoras*, Programa Innovaciones en la escuela media, Madrid, 2003 <http://citep.rec.uba.ar/ubatic/wp-content/uploads/2012/04/guia1.pdf>
- Perrenoud, Ph., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona: Grao, 2004.
- Pineau, P. (comp.), *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*, Buenos Aires: Paidós, 2011.
- Pineau, G. y Le Grand, J., *Les histoires de vie*, Paris: PUF. 2002.
- Polkinghorne, D. " Validity Issues in Narrative Research", *Qualitative inquiry*, University of Southern California, Los Angeles, 2007
<http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/4/471> consultado el 31/10/2013.
- Popkewitz, T., *Sociología política de las reformas educativas. El poder /saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid: Morata, 1994.

- Richter Ershler, A. "La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto", Lieberman, A. y Miller, A. (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro, 2003
- Ricoeur, P., *Del texto a la acción*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001
- _____ *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato de ficción*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- Rinaldi, C., *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*, Lima: Norma, 2011.
- Rockwell, E., *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Rodríguez García, S. y otros, "Métodos de Investigación Acción en Educación Especial", 2010/2011 http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Pre-sentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf consultado el 10/02/2013.
- Sancho, J. (coord.), "Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes: implicaciones para la mejora de la educación" *Simposio presentado en el ICSEI*, Barcelona, 2-5 de enero de 2005.
- Sagor, R., "Investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo" , Hargreaves, A. (comp.), *Replantar el cambio educativo*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I, y Caporossi, A. "Los dispositivos para la formación en prácticas profesionales", *Homo Sapiens*, Rosario, 2011.
- Santos Guerra, M. *La escuela que aprende*, Madrid: Morata, 2002.
- Sautu, R. *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires: Ediciones Lumiere , 2003.
- Schön, D., *El profesional reflexivo*, Barcelona: Paidós, 1998.

Shulman L., "Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma", *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 9, 2, 2005

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> .

Steier, F. (ed.), *Research and Reflexivity*, London: Sage, 1991.

Suárez, D., "Docentes, Narrativas e Indagación pedagógica del mundo escolar", *e-Eccleston, Formación Docente*, Año 3, Número 7, otoño-invierno, 2007 en

<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf> . Consultado el 20/09/2012.

Suárez, D, Ochoa, L., Dávila, P., Man, L., Roizman, G., Grandal, S. y Bolaña, M. "La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como Estrategia de Investigación Cualitativa-Interpretativa" *Laboratorio de Políticas públicas, Programa memoria Docente y Documentación Pedagógica*, Buenos Aires., s/f.

Suárez, D., Ochoa, L., Dávila, P. "Narrativas escolares, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica". *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*, Ministerio de Educación, Argentina, Organización de Estados Americanos, 2003. Consultado el 16/07/2012 en:

http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon_Manual_sistemat1.pdf.

_____ "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes". *Congreso Nacional: Leer, escribir, hablar hoy*. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, septiembre/2010. Consultado el 30/06/2012 en:

<http://escribirlaexperiencia.blogspot.com.ar/2010/03/un-trabajo-de-daniel-suarez-y-paula.html>

_____ "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes". *Revista Nodos y Nudos Núm. 18*, Universidad Pedagógica Nacional,

Colombia, s.f.

http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Articulo%20odos%20Colombia.pdf Consultado el 16/09/2012.

Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*, Buenos Aires: Noveduc, 2007.

Tedesco, J. *Educación y justicia social en América latina*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

Terigi, Fl., "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del estante Editorial, 2007.

_____ "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional", Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires: Paidós, 2012.

Toro, B., Conferencia sobre Equidad Educativa, *XII Cena Anual de Cimientos*, La Rural, Predio Ferial de Buenos Aires, Argentina, 23/05/2012, en:
<http://www.youtube.com/watch?v=ILhUpvrNmxM>. Consultado el 08/07/2012.

Trujillo, L., "Los docentes frente a su práctica", Tesis de doctorado no publicada, *Universidad Pedagógica Nacional*, México, febrero 2008.
<http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/25161.pdf> Consultado el 16/09/2012

Valles, M., *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, en http://www.iiicab.org.bo/Docs/doctorado/dip3version/M2-3raV-DrErichar/IT_Valles_Tecnicas_cualitativas.pdf s./f. consultado el 14/11/2013.

Vera Godoy, R., "Comunidades de aprendizaje. Entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea", *Flacso*, Santiago de Chile, 2013 en

<http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/200701090938340.COMUNIDADE%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>

Vezub, L., "¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?" Alliaud, A. y Suárez, D., *El saber de la experiencia*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011.

Woods, P. *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Paidós, 1993.

Wainerman, C. y Sautu, R. *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1997.

Zelmanovich, P., "Docentes y formadores: arquitectura de una relación", Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

Zeichner, K., "El maestro como profesional reflexivo", Madison: Cuadernos de Pedagogía N°220, 44-49, 1993, <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

Zuluaga, O, Echeverry, A. Martinez, A., Pestrepo, S: y Quiceno, H., "Educación y pedagogía una diferencia necesaria". *Pedagogía y epistemología*, Cooperativa editorial Magisterio/ Grupo Historia de la Práctica pedagógica, Colombia, 2003.