

**Antecedentes de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Hacia la construcción de un lenguaje compartido.
Itinerario de una experiencia ¹**

Daniel H. Suárez

Dedicar la reunión de hoy a presentar la propuesta de trabajo es realizar, llamémosle, una presentación sustantiva del seminario. Pero rompiendo con la formalidad típica de un seminario donde se presenta solamente el programa o, en el mejor de los casos, se improvisan dinámicas de presentación -acá Verónica puede dar ejemplos: desde el fosforito que se va pasando de mano en mano, hasta relatos que nadie escucha acerca de quiénes son y cómo llegaron hasta acá-. Aquí la idea es dar vuelta la forma tradicional de presentar un seminario, y hacer descripción sustantiva acerca de los temas desarrollando las ideas-fuerza del seminario como propuesta de trabajo. Y enfatizo la idea de *seminario*, aunque el formato administrativo en posgrado es el de *curso*. Se llaman *cursos* las actividades que no están enmarcadas en una maestría o en una carrera de especialización o en el doctorado, y suponen un formato de *curso*. Esto implica una cantidad de horas, un profesor que dicta una clase, alumnos que anotan y unas instancias más o menos participativas en donde se va evaluando el desarrollo del curso.

El formato de *seminario* me parece mucho más interesante y adecuado para la actividad o propuesta de este itinerario de formación, para promover una participación más activa por parte de los participantes. Esto supone que los participantes producen opiniones, puntos de vista y algún material relativamente original acerca de las cuestiones que se desarrollan en el itinerario de formación y se involucran desde sus saberes en actividades que redundan en beneficio de todos. Digamos que la participación desde los saberes y experiencias de los participantes de un *seminario* responde a intereses específicos de una persona, pero a su vez aporta con esos saberes y experiencia al proceso colectivo. Entonces, el formato *seminario* es más adecuado.

Se trata en realidad, de un *seminario taller*, porque la cuestión de la producción es bastante original y va a estar presente desde el principio, yo diría desde ahora mismo. Pero antes de empezar con los contenidos específicos de la primera parte, quería comentar que este seminario, en realidad, es el producto de un proceso de construcción colectiva en el que están involucrados muchos de los que están acá. De una forma más directa o más indirecta, que tiene que ver, básicamente, con un proyecto, una propuesta de hacer escribir a los docentes, que tiene que ver con escribir relatos sobre sus experiencias pedagógicas en la escuela. En eso vamos a entrar más en detalle. Lo cierto es que el seminario como resultado de este proceso, también recoge la idea de que aquí se vuelquen muchos de los saberes y experiencias producidos en este proceso de construcción colectiva. Y para este grupo de gente que ya viene trabajando en *Documentación de Experiencias Pedagógicas*, el seminario está pensado como un paréntesis, una pausa en este recorrido, en esta experiencia de llevar adelante una propuesta pedagógica de formación, investigación y producción de materiales pedagógicos. Una pausa, un paréntesis en un período que fue muy vertiginoso, corto, o relativamente corto en el tiempo, con mucha actividad y con pocos momentos para decir: "paremos un poco la pelota, veamos cómo está la cancha, veamos o tratemos de interpretar, comprender un poco qué es lo que estamos haciendo, cuáles son los antecedentes de todo esto, hacia dónde vamos, cuáles son las posibilidades y proyecciones de esta propuesta, con quiénes dialoga esta propuesta, con quién se pelea, cuáles son los andamiajes teórico-conceptuales y metodológicos que esta propuesta trata de sintetizar, cuáles son los debates teóricos pero también políticos que hay por detrás y en torno a esta propuesta". Es decir, un paréntesis para reflexionar sobre lo hecho, para proyectar el itinerario, este recorrido transitado hacia otros lugares, pero, fundamentalmente, para escribir, conversar y leer. Nos vamos a meter con estas ideas: leer, escribir, pensar y conversar

¹ El presente artículo fue escrito tomando como base el primer encuentro Seminario de posgrado *Documentación Narrativa, Experiencia y Formación Docente: hacia la Reconstrucción del Saber Pedagógico y la Memoria Docente*. Facultad de Filosofía y Letras U.B.A -2004.

sobre el recorrido hecho y, fundamentalmente, sobre los saberes involucrados y producidos en el trayecto y qué puntas se podrían abrir con este trabajo. Es decir, el seminario está pensado como un punto específico en el marco de un trayecto, en donde se incorporan nuevas personas para leer, escribir y conversar con nosotros.

En cierta forma, la idea del *Seminario* es la que ofrece Roland Barthes cuando escribe sobre el hecho de leer. No sé si ustedes han podido leer "El murmullo del lenguaje", pero allí hay un artículo muy interesante donde él dice que leer es como producir un texto sobre otro texto, y que, en el momento que uno levanta la cabeza, cuando está leyendo y reflexiona, hace ese parate en el proceso de lectura. Es el momento en que uno reconstruye lo que está leyendo e incorpora en ese insight, de alguna forma, otras lecturas, otros textos, junta la propia biblioteca con este texto nuevo que se incorporará también a la misma. Este seminario está pensado como ese gesto de levantar la cabeza y pensar cómo el texto que estamos produciendo en esta experiencia se vincula con otros textos, y cómo el texto que se produce en ese acto de leer esa experiencia, de llevar adelante un proyecto, puede configurar su propia biblioteca y combinarse con las bibliotecas de cada uno de nosotros. En cierta forma, este seminario fue concebido como un texto a escribir, como un texto a escribir entre todos los que estamos aquí, un texto que se relaciona con otros textos, con otros relatos y que, esperamos, se vincule con los relatos y los textos que ustedes traigan a este lugar. Esto vale para todos: para los nuevos y para los viejos y vale también para mí.

Para presentar el *Seminario* escribí un texto acerca de aquel recorrido realizado que ahora voy a tratar de plantear. La idea es que este *Seminario* sea un texto a producir, un texto que supone varios textos, otros textos, producidos por todos. Un texto polifónico, un texto que supone otros textos y que me pone a mí como director de una orquesta sinfónica.

Una sinfonía es, en cierta forma, una articulación mágica de sonidos diferentes donde ninguno es protagonista, sino que la obra misma está concebida como una polifonía de sonidos que se articula de una determinada forma. Mi lugar es ser el director de esta orquesta para llegar a esa sinfonía, o sea, a ese texto donde distintas voces se van articulando. Y les pido a ustedes que me ayuden a pensar permanentemente las reglas de este seminario como si fueran las reglas de composición de ese texto polifónico. Es decir, que me ayuden todo el tiempo a plantear este seminario como un lugar donde vamos a pensar, donde vamos a leer y donde vamos a escribir. Y también, donde vamos a conversar sobre todas esas cosas: el hecho de pensar, el hecho de leer y el hecho de escribir.

Por supuesto, esta propuesta de pensar el seminario como un texto es una metáfora pero, hoy por hoy, esta metáfora es posible. De hecho, las posibilidades de la informática a través de los hipertextos nos permiten pensar en textos relacionados entre sí, en cadenas de textos que se vinculan y se disparan sin poder controlar desde ningún centro esa dispersión. Si uno hace el ejercicio de entrar en un sitio de internet, puede hacer caminos interminables que no puede controlar. Por desgracia o para su desgracia, los monopolios de la informática no pueden manejar ningún centro. La discusión de las grabaciones-pirata por internet es una muestra de esto. Los hipertextos o el buceo por las páginas, en cierta forma, pueden aparecer como una metáfora organizadora para pensar este seminario como un texto y pensar los ejercicios o las prácticas que se realizan en un seminario como reguladas por reglas o ciertas pautas que son las pautas de composición de un texto. Esto es, construir una página que en cierta forma pueda recuperar este espíritu de hipertexto o de texto polifónico.

Para presentar el seminario y para desplegar estas ideas, hay distintos caminos. Uno tradicional sería ver el programa: la gente lo lee, hace preguntas. Me parece bastante aburrido. Un programa tirado así puede ser pensado como letra muerta, sin un sentido construido. Sería una forma estática, ahistórica, mucho más mediada por las pautas o exigencias académicas y administrativas de la institución que mostrando el sentido de la propuesta. (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA).

En cierto modo, la idea que voy a desarrollar ahora trata de romper con esta ahistoricidad, este estatismo y esta burocratización de las propuestas de formación que presentan los programas. Voy a intentar hacer una reconstrucción narrativa de cómo llegué, o cómo llegamos hasta aquí algunos de los que estamos acá. En

cierta forma, voy a intentar recuperar un poco la historia de esta línea de *Documentación de Experiencias Pedagógicas*, trazando un relato que reconstruya la experiencia de haber llegado hasta aquí.

La pregunta es cómo llegamos algunos hasta este seminario. Luego, este seminario podrá merecer un análisis menos diacrónico y más sincrónico. También hablaré de cómo pensé el programa y también tengo pensado un ejercicio para presentarnos.

Si hacemos una reconstrucción histórica de esta línea de trabajo, la primera pregunta que se nos presenta es ¿cómo comenzó?, ¿cuál fue el punto de origen? Esto es una antigua pretensión de la historiografía clásica o tradicional: buscar cuál es el origen, de dónde surgieron todas las cosas. Gran parte de las historias universales encuentran en algún lugar el punto de origen, esto trasciende las tradiciones de estudios sociales e históricos.

Lo cierto es que para hacer este relato resulta difícil encontrar el origen del cuál partió esta línea de trabajo. No sólo porque es difícil hacerlo en términos históricos, sino porque es difícil hacerlo con esta propuesta. Existen muchas tradiciones de investigación en educación (investigación-acción, investigación participativa, investigación-interpretativa) que, en cierta forma, pueden ser pensadas como antecedentes o familiares relativamente cercanos de esta propuesta. Sobre todo la tradición de investigación cualitativa-interpretativa, las líneas de investigación etnográfica, los programas de investigación-acción o investigación-participativa se emparentan y se vinculan con esta línea muy de cerca. También, ciertas estrategias históricas de formación horizontal entre docentes, tradiciones diversas de construcción curricular y, sobretodo, de desarrollos curriculares. Por estas tres vías se nos escapa el punto de origen del seminario. Pero si hay que fijar un punto, hagamos el ejercicio de fijarlo.

Podemos situarnos en el Ministerio de Educación de la Nación hacia fines del año 2000. En ese momento, asume el gobierno de la Alianza, se da un recambio de gente en el Ministerio y la posibilidad –luego frustrada– de repensar algunas cuestiones de la política educativa y, fundamentalmente, de la política curricular y de capacitación. En cierta forma, me convocan explícitamente con la consigna de repensar la política curricular y la política de capacitación, pensando en que el currículum llegue a las aulas y a los docentes. Se estructuraron un montón de dispositivos con esta idea de que el currículum y los resultados de la capacitación lleguen efectivamente, y desarrolladas por los docentes, a las prácticas y a los docentes en las aulas. Muchos de los que estábamos trabajando en el Ministerio nos dimos cuenta de los límites, y poco a poco, fuimos experimentando la frustración de que la reforma educativa se había instalado fuertemente en la cultura de la gestión del currículo, de la capacitación y de la evaluación. Más allá de las intenciones explícitas de algunas personas, existían una política de conocimiento, una epistemología y una metodología para trabajar con el currículum y la capacitación, que ya se habían instalado en los aparatos de gestión del ministerio nacional y de los ministerios provinciales. Se habían incorporado muchos técnicos y políticos, y se había generado, no sé si intencionalmente o no, toda una forma de pensar y de actuar la educación, sobre todo el currículum y la capacitación. Estos temas los voy a ir abriendo de a poco con los textos subsidiarios de este texto que estoy tratando de formular. Para eso está el grabador, para poder traducir textualmente esta presentación y así ya contar con una introducción al texto que va a producir o pretende producir este seminario.

Vamos a encontrar otros textos para ir anexando. Por ejemplo, uno de ellos es el programa que luego trabajaremos. Otros, son dos textos míos que aparecieron en *Novedades Educativas*, N° 154 y N° 155 donde se plantean gran parte de estas cuestiones acerca de cuáles fueron los efectos pedagógicos y curriculares de la reforma educativa en Argentina. II y III (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA).

El primero es un artículo de opinión acerca de cuáles fueron, a mí entender, en el marco de una polémica, los fracasos de la Transformación Educativa, entendiendo por fracasos aquellas promesas incumplidas: mejorar los niveles de calidad, equidad y eficiencia de los sistemas. Es decir, fracaso entendido en sus propios términos. No se cumplieron, muy por el contrario, se generaron problemas nuevos a los ya existentes y en este artículo trato de sintetizarlos. Ese es un primer texto que yo propongo anexar.

El otro artículo salió en *Novedades Educativas* con un error, me publicaron el borrador. Por eso lo traje acá. Les cuento la anécdota así cortamos el frío que me corre por la espalda. Yo me estaba yendo a México y me

piden que les mande el artículo. Yo les digo: -"Hagamos así: les mando el borrador para que midan cuánto lleva en la revista, pero cuando vuelvo, en una semana, mando la versión completa. Calculo que hay una página más porque lo que me falta es la conclusión, terminar el artículo".

Cuando vuelvo a Buenos Aires, les mando el artículo completo con algunas modificaciones y con el final diciéndoles que si hay alguna sugerencia o modificación, me avisen y recibo un mail en el que me dicen que no hay ninguna, que está excelentemente bien escrito.

Cuando veo publicado el artículo en la revista, veo que me publicaron el borrador anterior y la parte final que decía: "en este último apartado voy a hablar de tal tema". Horrorizado, llamo al director de la editorial y le digo: "Por favor... Me estás matando. Es un artículo bastante polémico y así estoy para el cachetazo, me van a hacer pelota".

Y les aseguro que no volví a comprar más la revista para no ver cómo quedó. Debe estar en la 156. Lo cierto es que les traje el artículo completo. La idea es que si me quieren criticar lo hagan por éste y no por el otro. Aparte, el último punto era telegráfico. ¿Vieron cuando uno escribe las ideas y después las llena?

Este texto se va completando con eso. En estos artículos planteo algunas ideas, algunas cuestiones vinculadas a qué es esto. Más allá de los fracasos evidentes de la Transformación, qué cosas han quedado, cuáles han sido sus efectos pedagógicos. Algunos aparecen desarrollados en este artículo desde mi punto de vista. En cierta forma, fueron estas ideas construidas a partir de mi intervención, de mis experiencias dentro del *Programa de Gestión Curricular y Capacitación* del Ministerio durante el período 2000-2001.

Para sintetizar el artículo diría que, uno de los efectos pedagógicos de esta política de conocimiento, ha sido una fuerte descalificación de los docentes, un modelo de implementación de gestión top-down, es decir, de arriba hacia abajo, que estructura, a través del currículum, la capacitación y la evaluación. En ese artículo lo denominé "estrategia de ajuste normativo". Es decir, se plantean las normas, en una modalidad top-down, y se buscan estrategias que logren ajustar el desvío a esa norma por parte de los docentes. Se pone una pauta desde el currículum, se establece qué es lo que tienen que hacer los docentes, y se instrumentan los dispositivos complementarios para saldar las desviaciones de las prácticas respecto de esa norma. Uno de estos mecanismos es la evaluación; los programas de evaluación, que a través de los alumnos miden implícitamente el desempeño de los docentes, esto es, las pruebas de evaluación de la calidad. Otro de los mecanismos son las modalidades de capacitación. Este es el lugar que ocupa la evaluación dentro de lo que yo llamé "políticas de conocimiento" o política curricular. Política de conocimiento porque implica posiciones de conocimiento o de saber vinculadas a distintos actores del sistema escolar, y la capacitación como otro dispositivo que vendría a saldar los desvíos, vendría a re-encauzar, de acuerdo a la norma, los desvíos. En realidad, es el modelo clásico de las cuestiones tecnocráticas: una pauta o norma que se evalúa en las prácticas en función de cuánto se cumple o no esa norma, donde la capacitación se utiliza como herramienta correctora de ese déficit.

La teoría del déficit en capacitación es aquella que plantea cubrir el déficit de capacitación o de competencias técnicas de los docentes para llevar adelante la labor. Esta estrategia lo que hace es posicionar a los docentes en un lugar muy subordinado dentro de las relaciones de conocimiento en la escuela y los procesos curriculares. Los descalifica.

No sé si recuerdan ustedes algunas de las metáforas iniciales de la Transformación Educativa: "la escuela está vacía", "la escuela está vacía de contenidos socialmente significativos". Y el problema de democratización del conocimiento, a través de la escuela, radicaba fundamentalmente en esto, en que la escuela estaba vacía de contenidos curriculares y, por ende, estaba vacía de actores o sujetos educativos que pudieran llevar adelante "prácticas de transmisión de conocimientos socialmente significativas y culturalmente valiosas". Es decir, que lo que los docentes lo hacían en la escuela no servía para nada. Y junto con esta descalificación y esta pretensión de poner a los docentes en un lugar del "no saber" y la "no competencia", desde el punto de vista del déficit, aparece, paralelamente, una interpelación muy fuerte que traía a los expertos y especialistas como garantes del llenado de la escuela de saberes o contenidos socialmente significativos; los especialistas y expertos que se encargarían de llevar adelante la capacitación y que pondrían al día, a través de pruebas

estandarizadas u otras modalidades de evaluación, las competencias de los docentes. De esta forma, los docentes aparecían subordinados en una relación de saber-poder respecto de los expertos.

Esta constatación o hipótesis de una política de conocimiento exitoso que trae aparejada una epistemología social en términos de Popkewitz, esta idea de formas de concebir la realidad que plantea un determinado régimen de verdad, de decir qué es lo verdadero, lo legítimo, lo que se califica positivamente, qué es aquello que se descalifica, una especie de cosmovisión, en lenguaje tradicional, un sentido común pedagógico, una manera de concebir la educación, está arraigada a tal punto que desde el Ministerio no teníamos a nadie que pensara los procesos curriculares como algo distinto a una fase de diseño a la que le corresponde una fase de desarrollo. No se podía pensar en una política curricular, un proceso curricular que no involucrara necesariamente diseño, desarrollo, evaluación. No se podía pensar en otras propuestas como la de Stenhouse, por ejemplo, que concibe al currículum más como una estrategia de investigación que como una simple aplicación de normas y de medidas correctivas de los desvíos de esa norma.

Esto estaba instalado y era casi imposible pensar de otra forma. Esta forma de pensar la educación, el currículum y la capacitación, las llamadas en aquel momento “políticas de calidad”, aquellas estrategias tendientes a mejorar la calidad de la educación, también implicaban una metodología basada en esa epistemología que involucraba ciertos procedimientos, y ciertas formas de concebir los procedimientos en consonancia con este modelo top-down, este modelo de un centro que define las cuestiones y las transfiere hacia la periferia del sistema. Estaba estructurada toda una metodología de trabajo instalada y fundamentada, muchas veces implícitamente, por toda esta epistemología. Y, por supuesto, había todo un sistema de estrategias, mecanismos y reglas que tendían a perpetuar esta epistemología y esta metodología. Si uno iba a los procedimientos técnicos que, supuestamente ingenuos, estructuran la vida de las administraciones educativas, nacionales y provinciales, iba a encontrar ya instalados procedimientos, formularios y planillas que incorporaban estas formas al mismo funcionamiento de las organizaciones administrativas y burocráticas que son los ministerios y oficinas de gestión. Era difícil de desmontar, hacía falta mucha voluntad política para desmontarlas y también había mucho financiamiento como el que recibió la administración educativa para montarlo. Fundamentalmente, porque generaba compromisos y adhesiones ya que las tecnoburocracias de los ministerios estaban muy aferradas con sus cargos y dedicaciones a esas tareas, procedimientos, metodologías, en última instancia, a esa epistemología. Más allá de la voluntad de las personas, había una gramática instalada, una estructura de construcción de la gestión del currículum y la capacitación que era difícil de desmontar. Mucho más difícil de lo que imaginábamos en un principio.

Lo cierto es que al final del año 2000 yo estaba bastante deprimido en el Ministerio. A mí, personalmente, se me empezó a caer el pelo porque realmente padecía, y muchos padecíamos, el stress de la inacción. Vieron que hay distintos tipos de stress: uno como el que estoy viviendo ahora, que es una cuestión de adrenalina y hay otro stress que es el stress de no hacer nada. No sé si ustedes vieron la película “El desierto de los tártaros.” Una película fantástica en la que realmente no pasa nada: un fuerte del frente británico en el desierto de los tártaros que está advertido de una invasión tártara. Esperan en el fuerte que los ataquen, van y vienen destacamentos y generales esperando que los ataquen. Se llenan de gente. Hay unas imágenes de desolación infernal que es por donde supuestamente vendrían los tártaros. Es en esta inacción que se van generando molestias, rencillas y se van armando las “internas” del cuartel. Se van generando problemas amorosos y una especie de stress de la inacción que salta a través de las distintas perversiones imaginables que uno pueda tener: relaciones entre un hombre y una mujer afuera, odios. Todo una telenovela. Están tan entretenidos con esta dinámica interna que vienen los tártaros. Termina la película con el desierto, la pelea adentro del fuerte y un polvito que ocupa todo el horizonte.

Un poco de esto es lo que nos sucedía en aquel momento en el palacio Pizzurno, entre otras cosas porque el gobierno venía ya deteriorándose muchísimo.

Pero hacia fines del año 2000 aparece una oportunidad interesante, que es la reformulación de un proyecto, originado como copia de un proyecto catalán, que son los Centros de Actualización e Innovación Educativa. Fue la experiencia de los CAIE. Llegaron a haber 192 en todo el país. Cada uno de ellos tenía un coordinador, que, a partir de fines del 2000 o principios del 2001, empezaría a promover procesos culturales y formativos,

encuentros, actividades con los docentes, por fuera de las estructuradas administraciones de los ministerios. En el 2000, habían sido pensados estos centros como lugares de formación de recursos para los docentes en Nación. Hacia fines del 2000 cambia la orientación de los CAIE. Ya no pretenden ser tan sólo un lugar donde se provee de recurso a los docentes, sino que empiezan a ser pensados como una instancia de promoción cultural.

Participante: - "Pero en ciudad hay."

Daniel: Sí, algunos después quedaron pero eso fue en aquellas jurisdicciones que decidieron quedárselos.

A fines del 2001 hay un cambio dentro de la estructura de Gestión del Currículum y Capacitación. Entra a coordinar los Centros de Capacitación Juan Rubial, y propone una reformulación de los CAIE. Es decir, él no iba a ser quien comprara materiales y recursos didácticos y los pusiera adentro de los CAIE, sino que intenta pensarlos como una instancia de promoción de procesos culturales en la escuela. Y tenía un proyecto muy interesante que estaba vinculado a los museos y a la memoria. No era retomar este desafío de repensar la política curricular, sino que era tomar y extender las áreas donde no había llegado la reforma y hacerla llegar. Un poco porque se dio muy buena onda con Juan Ruibal, yo a cargo de proyectos del currículum y él a cargo de este proyecto, decidimos armar una línea vinculada a procesos de escritura de docentes que llamamos "Documentación de Experiencias de Docentes". Sería gestionada por los CAIEs, pero concebida como una articulación de proyectos del Ministerio, de las áreas de Currículum y Capacitación, porque implicaba un fuerte contenido de capacitación. Era concebida aquí la escritura de relatos como una estrategia de capacitación, como una modalidad de gestión y desarrollo curricular en la medida en que la producción de relatos de enseñanza, que era la idea de este proyecto conjunto, era pensada como una instancia de producción de documentos curriculares. De ahí la idea de documentación, la idea de autorizarlos, de legitimarlos como documentos curriculares de primera mano, no simplemente como formas accesorias o evaluaciones de los procesos de constitución curricular. La idea era pensar el currículum desde los procesos de enseñanza de los docentes y de la experiencia de enseñanza de los docentes. Era poner a los docentes a escribir relatos acerca de estas experiencias pedagógicas.

Justo en ese momento había una misión del BID que financiaba gran parte de los proyectos del Ministerio de Educación. Ustedes saben que el BID y el Banco Mundial tienen estrategias de financiamiento distintas. El BM pide contraparte para el crédito en los ministerios de un depósito cash. Mientras que con el BID, la forma de contratación es distinta, exige que como contraparte se asigne presupuesto para las tareas que tienen créditos del BID. Si hacíamos un proyecto de capacitación, se exigía que el Ministerio ponga como contraparte la misma cantidad de dinero pero en términos de presupuesto asignados a esa línea. Era mucho más cómodo para el Ministerio adquirir un préstamo BID porque no tenía que contar con cash.

También esto hacía que los burócratas del BID vean toda la programación del Ministerio para seleccionar aquellas que financiaría. Cuestión que dijeron que "Documentación de Experiencias Pedagógicas" entraría en los proyectos de financiación. Entonces, lo que empezó siendo punto terminó siendo banca, aunque por poco tiempo. Ahí empezamos a tener un poco más de recursos. Finalmente, terminó en la nada. Lo que lleva a pensar en cómo se concebían las políticas en la década del '90. Los técnicos del BID no se metieron en nada de lo que nosotros propusimos, tampoco pusieron el dinero. Diciembre de 2001 cerró toda posibilidad de crédito. También lleva a pensar que hay imposiciones de los organismos internacionales, pero que tampoco son cuestiones, al menos en mi experiencia, tan contundentes como se pretende. Muchas de las responsabilidades de lo que sucede con la educación no hay que achacárselas sólo al BID o al Banco Mundial. Son absolutos responsables pero no los únicos responsables. Sobre todo porque el margen de maniobra que queda es bastante amplio. De hecho, los programas del BM y del BID son iguales para toda América Latina y se hicieron cosas completamente distintas o relativamente distintas en los diferentes países.

Por ejemplo, en Argentina la Transformación Curricular fue una iniciativa que se instaló en el Poder Ejecutivo, era el Ministerio el que lo implementaba. En Brasil, las definiciones curriculares se determinan en el Parlamento y eso implica otra cuestión. Por lo menos, no hay un solo partido, sino que, desde el principio, aparece como un elemento de disputa política y no sólo técnica. Ya nos estamos alejando un poquito de la cuestión.

La idea de promover, a través de los CAIEs, desarrollos curriculares en las aulas y en las escuelas fue la de promover y gestionar relatos de enseñanza.

La idea era producir estos relatos, gestionarlos con un dispositivo relativamente complejo en donde el Ministerio, en este proyecto, "capacitaba" a quienes iban a ser los gestores de los relatos, los coordinadores de CAIEs, y no a los autores. Se hizo un entrenamiento, una serie de capacitaciones a nivel regional y nacional, y estos coordinadores iban a gestionar procesos de escritura con los docentes. Un proceso bastante complejo que no voy a describir ahora y que está sintetizado en dos documentos anexos a este texto que estoy produciendo: uno es el que publicamos con Andrea Brito en el "Monitor de la Educación" en el año 2000 o 2001, no me acuerdo bien, que cuenta a grandes trazos el sentido de esta línea de trabajo. Otro es un texto que relata la experiencia de esta línea de trabajo en el Ministerio que fue producto de un curso que hicimos en algún módulo en FLACSO, y que está publicado (también se anexa al primer texto de este seminario). ^{IV} (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA)

La idea era autorizar al docente para que relatara sus experiencias de enseñanza, contara los saberes puestos en juego en esas enseñanzas y, de esta manera, reposicionarlo respecto de los expertos. Recibían una doble autorización: como relatores de textos que pueden relatar saberes y experiencias, esos saberes y experiencias que valen la pena ser contados y dispuestos públicamente. Ésta pretendía ser la interpelación de la línea y los autorizaba como autores del currículo. Obviamente, no un currículum que tiene un principio y un final como los tradicionales, sino como un currículum más pensado como currículum en acción, como currículum que, al igual que el texto de este seminario, se dispara en muchísimos textos curriculares a ser escritos. Es decir, de final abierto. Obviamente, las pretensiones de control eran demasiadas en el Ministerio, donde cualquier variable que no pudiese ser controlada generaba, por lo menos, histeria, desesperación y desconcierto. ¿Cómo no iban a saber el final de esta historia? ¿Cómo no iban a controlar los dispositivos técnicos? Aparecía la idea de poner a los docentes escritores en el centro y hacer bailar en torno a ellos a todos los expertos, los capacitadores expertos, que iban a ser consultores de los docentes, que iban a ser consultados por cuestiones de contenido. Los coordinadores de los CAIEs serían quienes dispondrían los tiempos, los espacios y, tal vez, algunas recomendaciones y sugerencias para escribir los relatos. Eran los responsables de gestionar este proceso de autorización y documentación de los relatos. Y este proceso tendría legitimidad en la medida que se autorizaban, desde el Ministerio de Educación, a estos relatos como documentos curriculares. También bailaban en torno a los maestros algunos Institutos de Formación Docente, es decir, un conjunto de actores escolares que iban a colaborar para que estos relatos fueran posibles. Para que estos relatos de experiencias, estas formas de sistematizar las experiencias, se convirtieran en documentos públicos. Esta fue la mayor pretensión y, yo diría, el Talón de Aquiles de esta propuesta. Obviamente, no sólo implicaba romper con los prejuicios instalados por esa política de conocimiento en los aparatos de gestión de los sistemas, sino que también implicaba sacudir un poco a los docentes, porque cuando a los docentes se les proponía escribir relatos de enseñanza, terminaban escribiendo proyectos e informes, a través de los formatos convencionales de la gramática planteada por la política de conocimiento que antes les describía sintéticamente. Por eso, cuando vos les decís a los maestros "escribí", ellos refieren directamente a un informe o a un proyecto, que son los formatos típicos de la documentación pedagógica convencional en la escuela y la cultura escolar.

Terminó esto en un proceso muy complejo de capacitación de los coordinadores. Los CAIEs y sus coordinadores se lanzaron a identificar, seleccionar y hacer escribir estos relatos de experiencias. Identificar y seleccionar experiencias valiosas convocando a supervisores, directivos, Institutos de Formación Docente, departamentos de práctica. En fin, las estrategias eran tan diversas como diversos eran los CAIEs. Tampoco se prescribía a quién había que convocar sino que se armaba un menú de opciones posibles. Los mandamos a hacer. Cada CAIE no podía tener menos de tres relatos. Así que, del conjunto de experiencias posibles, había que identificar algunas, seleccionar otras y, al menos para el primer conjunto que iba a conformar la publicación final del documento de Nación, cada CAIE escogería tan sólo tres. Tres por 192 daba un número interesante de relatos de experiencias pedagógicas que si se hubieran publicado hubieran demostrado que la escuela no estaba tan vacía como parecía, o que algunas escuelas no estaban tan vacías como podía suponerse. Esto no quiere decir que no haya maestros chantas, escuelas chantas y sistemas chantas. Yo lo haría al revés, porque cuando uno tiene la posibilidad de verlo desde arriba para abajo, uno se va dando cuenta de

que los docentes hacen mucho más cosas que de lo que los sistemas educativos permiten hacer, afortunadamente.

La idea es que este proceso terminaba con la publicación de tres relatos por CAIE, y nuestros socios directos del Ministerio de Nación, en esta línea, eran los coordinadores de CAIE en cada una de las provincias. Esta experiencia está relatada en este texto al cual habría que anexar algunos relatos de los coordinadores de los CAIE en la gestión local de esta línea. El texto que yo preparé describe la línea a nivel nacional y establece algunos de los problemas que estuve planteando aquí ahora. Cuenta la experiencia de implementar esta línea en un Centro de Actualización e Innovación Educativa, mostrando también las dificultades, las tensiones, las contradicciones generadas en ese proceso.

La idea era que hubiese distintos tipos de publicaciones de relatos. Nación prometía garantizar la publicación escrita y virtual de los 600 relatos recopilados y seleccionados por los CAIE, pero se abría la posibilidad de que las provincias, que eran co-administradoras de esta línea de trabajo, publicaran todo lo que quisieran, y también se habilitaba a los CAIE para que publicaran localmente las experiencias que lograran construir. Existían múltiples posibilidades de publicación y difusión. Y también, la sugerencia fuerte de estructurar modalidades de capacitación, encuentros de formación horizontal entre docentes que tomaran como base los relatos producidos por otros docentes, especies de ateneos donde se discutieran estos relatos; donde se leyeran, se escucharan y se pensara a partir de ellos.

Lo cierto es que sobrevino diciembre del 2001 y la hecatombe. Recuerdo que estábamos el 19 de diciembre en un encuentro en el Ministerio y escuchábamos los ruidos de la movilización afuera. Una cosa patética. Nosotros pensando la línea y afuera pasaba de todo. Lo cierto es que se discontinuó esta línea cuando cambian las autoridades en el 2002. No iba a haber más CAIEs, al menos financiados desde Nación. Se liberaba a las jurisdicciones para que aprovecharan estos CAIEs y desarrollasen las líneas de trabajo que éstos tuvieran en cada lugar. No obstante, en los primeros meses del 2002, logramos publicar 30 relatos, que ya estaban terminados, en la página del Ministerio y en otros lugares. El producto final de este proceso, el producto principal, fueron los relatos de docentes. Relatos de docentes que no llegaron a ser documentos porque no tomaron estatuto público. No eran documentos oficializados por la autoridad legítima. Se trata de sistematizaciones narrativas de algunas experiencias escolares. Yo traje aquí algunos textos ya colgados en la Web. que también forman parte del anexo de este texto **cita**

Más allá de que la línea se discontinuó y el relato general más amplio, el de mi autoría, en cierta forma, trata de demostrarlo, ésta en sí misma tuvo problemas y límites. Sufrió tensiones importantes con la política de conocimiento instrumentada en el Ministerio. No se trataba de un lugar aislado en el que esta política de conocimiento no entrara. Muy por el contrario, desde el principio, hubo algunos límites planteados, por ejemplo, en relación con los criterios de clasificación de los relatos. Cómo clasificar los relatos para exponerlos públicamente. Lo que apareció rápidamente fueron las áreas curriculares instaladas por la Transformación Curricular. Las áreas aparecieron como criterio de clasificación de relatos que contaban experiencias de carácter polimorfo e intentaban recuperar lo peculiar de cada una. Los relatos eran promovidos y clasificados desde tres áreas curriculares de la gramática curricular oficial. Ustedes saben que las maneras de organizar el currículum pueden ser diversas: por áreas, por disciplinas, por problema. La clasificación por áreas es una de ellas. Y tuvo muchos problemas porque suponía una fusión, las llamadas áreas complejas, la fusión de viejas disciplinas, como es el caso de las ciencias naturales, y las ciencias sociales. Eso que generó problemas en algunas escuelas, también traía ruidos importantes al dispositivo, a nuestros proyectos de relatos. Y, junto con las áreas, trajo a los especialistas de las áreas y a su pretensión de definir cuál es la buena y mala enseñanza en las escuelas. Esto fue un problema se instaló dentro del dispositivo, condicionándolo muchísimo desde el principio. Otros problemas estuvieron dados por las resistencias que ofrecían los capacitadores para oficiar como consultores de docentes, en lugar de ser ellos lo encargados de decirles lo que tenían que hacer. Otro de los problemas, que en algún momento fue una ventaja, era la innovación que suponían los CAIEs como dispositivos institucionales. Los CAIEs no estaban enraizados en la administración escolar, y ustedes saben lo que eso significa. No estaban dentro de ningún raviol. Esto, en un principio, les daba dinamismo, porque no se compraban los CAIEs. Pero también les daba mucha endeblez institucional, que se demostró cuando los

bajaron de un plumazo. A una dirección de nivel es muy difícil bajar de un plumazo, aunque se hizo con la DINEA, por ejemplo. Pero es mucho más complejo. En el caso de los CAIEs, no existía una trama de intereses consolidados, no estaba ni el crédito. Estaban los 192 coordinadores dispersos por las provincias, sabían que iban a protestar por la discontinuidad de la línea, pero no había mucho problema en bajarlos de un hondazo, y así fue. En el aquelarre, los coordinadores de los CAIE estaban por contrato y era muy fácil sacarlos. Pero quedó un saldo importante, que no era como otras tensiones inherentes al proceso de implementación de un proyecto. También quedaba una promesa incumplida: la publicación de los relatos. Desde el principio decían que se iban a publicar todos los relatos y sólo se llegaron a publicar 39. ^{V VI VII (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA)}. En todo esto, se perdieron los materiales, las máquinas fueron desguazadas. Y ahí empezaron algunos coordinadores de CAIEs a golpear las puertas del Ministerio de Educación, sobretudo los combativos coordinadores de CAIE de la Provincia de Bs. As. Y mandaron a mi oficina a estos quejosos coordinadores que interpelaban con fuerza acerca de la publicación de esos relatos. Tres de esos coordinadores están hoy aquí y son Liliana Ochoa, Laura Man y Gabriel Roizman. Y yo, para salvarme de la paliza que me iba a dar Gabriel, propuse que organizáramos una línea de trabajo y viéramos dónde lo podíamos publicar. Fue así, vimos qué podíamos hacer con todo esto, porque estábamos muy entusiasmados con la línea y porque, a pesar de todo, se había manifestado muchísimo. Paralelamente, este es el segundo hito de esta historia, me convocan de FLACSO para dar unos módulos en el diploma de Gestión Educativa. En principio, me piden un texto que cuente una experiencia de gestión desde el Ministerio de Educación.

Armé un texto que yo les voy a dar, que se produjo allí: “Gestión, currículum y documentación de experiencias pedagógicas”. Apareció colgado como clase y después preparamos un par de reuniones en el formato presencial del Diploma. La clase escrita y la reconstrucción narrativa que podamos hacer de las clases presenciales, donde se dio una dinámica muy interesante, son también algunos de los textos anexos a éste que estamos formulando. En cierta forma, nos ofrecía la oportunidad de hacer un paréntesis.

Estuvimos un año y medio trabajando en esto. Cuál fue esa experiencia, qué saberes estaban puestos en juego, cómo juntar otros libros a este texto, cómo pensar, escribir, leer y conversar con otros que no estén involucrados en esta experiencia. Y ahí apareció claramente una convocatoria para armar juntos esta clase. Retomamos contacto con los ex-coordinadores de CAIEs: Lily, Laura y Gabriel, y otras dos que no están acá que son Patricia e Isabel. Además, la experiencia en FLACSO nos hizo ponderar las posibilidades de proyección de la línea y pensamos, con estos cinco coordinadores, una propuesta de trabajo a desarrollar aquí en la Facultad de Filosofía y Letras, donde soy profesor e investigador. Pensamos en una actividad de Extensión o Transferencia Universitaria. Diseñamos un proyecto que se llamó “Talleres de Documentación Pedagógica”, y que implicaba un doble ejercicio: cambio de escenario institucional y cambio de dispositivo. Ya no estábamos en un ministerio sino en una universidad; ya no era la gestión de relatos a partir de un dispositivo particular como los CAIEs; era cuestión de armar la gestión de los relatos desde una universidad. Y pensamos en armar Talleres de Documentación Pedagógica. Acá voy a hacer un paréntesis dentro del paréntesis para darle lugar al dispositivo de taller.

Así aparece un punto de fuga en el relato que nos lleva hasta el '87 y mi experiencia con algunos de los que están acá con los grupos de educadores que armaba Graciela Batallán y su equipo. Éramos, en ese momento, Liliana Dentes, que trabajaba en la línea de Documentación de Experiencias Pedagógicas, Patricia Maddonni y yo. Era un dispositivo que desarrollaba Graciela Batallán en una línea o estrategia de investigación etnográfica. De uno de esos talleres participó Cecilia, y yo participaba como asistente integrante del equipo de investigación etnográfica en cuyo seno estaban los talleres. Lo hicimos en el IICE y fueron dos proyectos UBACyT, de Programación de la Universidad, que financiaba generosamente investigaciones que podían incluir talleres de este carácter, que son muy caros porque demandan, además de un coordinador, un psicólogo social, observadores y mucha lectura de material. Estos talleres trataban de disponer estrategias y principios teórico-metodológicos en la tradición de investigación social, básicamente para que los docentes investigaran su propia práctica. Cecilia, que era maestra en aquel momento, participó de uno de ellos. Liliana y Patricia Maddonni habían sido talleristas en FLACSO. Otras personas que pasaron por esos talleres son Graciela Morgade y Déborah Castorf. Estaba todo vinculado a un proto movimiento político-pedagógico que tenía una revista, “Educo”, en los años 80, que trabajaba básicamente en la articulación de estos talleres

como formas de investigación en el marco de una tradición interpretativa-cualitativa que se denomina investigación colaborativa. Existían dos tipos de actores: los docentes y los investigadores profesionales. Todos investigaban, pero los docentes-investigadores lo hacían en un marco de más amplio, que era el UBACyT. Se dio entonces, un proceso de colaboración entre investigadores formados e investigadores docentes pero, en última instancia, las reglas de investigación eran controladas por los investigadores profesionales.

Existen distintas corrientes dentro de la investigación interpretativa: la investigación participativa y la investigación-acción. Son distintas pero pertenecen a una misma tradición. Otras formas de investigación eran propuestas desde los talleres, donde los resultados de los procesos de indagación eran los relatos producidos de primera mano por los docentes. Otra tradición es la investigación participativa, donde no se sobreimprime un relato por sobre los relatos de los docentes. Los talleres, a diferencia de los de investigación de la práctica, eran convocados para producir textos en un proceso de indagación autobiográfica. El producto era el relato de los docentes. Implicaba, claramente, otro posicionamiento de la figura del experto. No era quien produciría el relato final, sino el que proporcionaría los tiempos y espacios, y facilitaría las estrategias metodológicas para que el docente escribiera sus propios relatos, sus documentos pedagógicos.

Además de pertenecer a una tradición cualitativa-interpretativa, los talleres también se vinculan con otras tradiciones. Obviamente, con la etnografía, pero, más específicamente, con una modalidad de investigación acción y participativa proveniente de la educación popular. Pero lo que nos aproximaba más tanto a la tradición etnográfica como a la de educación popular, era la vocación de *comprender* más que de *explicar* lo que ocurre en las aulas y escuelas. Esta diferenciación entre *comprender* y *explicar* la veremos más adelante con Ricoeur y otros autores para ir trazando estas filiaciones entre tradiciones o paradigmas, por llamarlos de alguna forma, y para poder establecer diferencias y apropiaciones con otras líneas de investigación más preocupadas por encontrar relaciones causales de distinto tipo, de *explicar* más que *comprender* el sentido de las prácticas. A partir de este punto, nos aproximamos también a las autobiografías personales escolares que plantean muchos autores. Aquí vamos a ver a dos trabajos: uno de Connelly y Clandinin, que plantean la cuestión de la investigación interpretativa; y otro, de Antonio Bolívar, que trabaja en torno a la epistemología que hay por detrás de las estrategias de investigación narrativa y biográfica en educación. También nos aproximamos a lo que se denominan *estudios de historia cultural de los procesos de escolarización*. En esta línea, Antonio Novoa que plantea los cambios operados en la historia cultural de los procesos de escolarización.

Estas son las tradiciones más vinculadas al campo de la etnografía y la autobiografía personal e historia cultural. Nuestra línea de trabajo también tiene cierto parentesco con algunos estudios del currículum. Se vincula, con las investigaciones dentro del campo del currículum, a los estudios culturales, a la teoría educacional crítica, donde se busca concebir al currículum no como prescripción sino como proceso, y, en los últimos tiempos, como la relación entre la prescripción curricular y la práctica curricular. Este es todo un programa de la *sociología crítica del currículum* que trata de vincular el currículum en acción con el currículum prescriptivo, pero con la idea, o no tanto, de alcanzar mayores comprensiones respecto de los estudios curriculares orientados a concebir el currículum más como una categoría de análisis que como un dispositivo de intervención escolar y pedagógica.

Se puede decir que el campo del currículum se divide en dos grandes líneas, sólo discernibles a fines del análisis: quienes lo investigan para construir mejores dispositivos, preocupados por el diseño y desarrollo de procesos curriculares; y, quienes se preocupan por los procesos cognitivos o culturales involucrados en el currículum, orientando a la comprensión de las dimensiones culturales, políticas y sociológicas involucradas en los procesos de escolarización de masas. Hay varios textos de Jean Claude Forquin que recogen y sintetizan el modo en que estos estudios de sociología del currículum, fueron transformándose poco a poco. El currículum, entendido como categoría de análisis, estaría planteando esta vía de entrada a procesos de escolarización por aquello que le es específico, por la implicación de los procesos de escolarización con los procesos de transformación, producción y reproducción cultural en las sociedades.

Hay un artículo, que escribí hace tiempo y agregamos como anexo a este texto, que trata de sintetizar también estas ideas. El campo curricular puede ser abordado en esta doble y complementaria pretensión. Hoy es

difícil pensar en construir mejores instrumentos curriculares sin una comprensión más afinada de lo que ocurre en las escuelas. También existe cierta preocupación normativa o pedagógica por parte de los estudios sociológicos en tratar de construir algunos dispositivos que impacten sobre el escenario escolar. De hecho, esta propuesta intenta sintetizar ambas posiciones: producir procesos curriculares de formación, a la vez que alcanzar una comprensión más sensible de lo que pasa en las escuelas y le sucede a los actores.

Aparte de esta filiación, existe una tradición muy fuerte vinculada a ésta de docentes que tratan de contrarrestar los efectos descalificantes de la teoría del déficit que, a partir de instancias de capacitación horizontal, interpela a los docentes desde lo que saben y experimentan más que a partir de sus déficit, sin dejar de considerar sus deficiencias en materia de estrategias de enseñanza o conocimientos disciplinares. El tema es cómo se los interpela, cómo se los convoca, si se lo hace desde lo que no saben o desde lo que sí saben, reconociendo su saber, su experiencia, su centralidad en los procesos curriculares y de enseñanza. Hubo una experiencia de formación con gente que está aquí, que pretendía algo por el estilo, que fue "Filo y los maestros". La experiencia se realizó en esta facultad entre los años 89 y 92, y tuvo continuidad en "UBA y los profesores". Verónica Kaufmann también estuvo en "Filo y los maestros", que intentaba generar instancias de capacitación, vinculadas a un movimiento político-pedagógico que estuviera por fuera de los canales institucionales.

Me río porque me acabo de acordar una cosa: cuando estábamos gestionando "Filo y los maestros", fuimos al CEPA, cuyo director en aquel momento era Carlos Cullen, actual Secretario Académico de la Facultad, que firmó muchas de las cosas que estamos viendo ahora, pero que en aquel momento nos mandó a casa.

Tratar de vincular estos procesos de construcción curricular, de formación e investigación, con un movimiento político-pedagógico que vincule otros actores en condiciones de igualdad, en un plano de horizontalidad con respecto a los docentes, especialistas, investigadores, en un movimiento de doble crítica como el que está vigente, pero también un movimiento de posibilidad, de producción de estrategias pedagógicas que tuvieran otro anclaje político que, por lo menos, trate de contestar, presentar alternativas a las políticas del conocimiento oficial. Un movimiento que lleve adelante instancias de crítica, de deconstrucción de las verdades consolidadas por la ortodoxia pedagógica, pero que al mismo tiempo tenga capacidad de reconstruir y producir alternativas efectivas y concretas. Un poco este es el desplazamiento desde la sociología, preocupada en criticar y comprender, hacia la pedagogía, preocupada además por los planteos normativos y de intervención concretos.^{VIII} (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA)

Cerramos el paréntesis, dimos una vuelta por las tradiciones y por algunas instancias con los textos que traje acá. Volvamos al relato.

Se desarrollaron los talleres en Filo, también con una serie de límites fuertes: no teníamos aulas, los coordinadores de los talleres todavía no cobraron y, además, los grupos que formaban los talleres eran muy heterogéneos. No estaban consolidados por un interés común al taller; cada uno venía con su librito y resultaba difícil colgarse un librito común. Las leyes de construcción de ese texto estaban averiadas; cada cual quería escribir sus cosas. Era una instancia, en algunos casos, terapéutica, donde los docentes venían a contar lo que les pasó más o menos melodramáticamente.

Hay textos que dan cuenta de este proceso, yo lo dejo aquí. Y agregaría otra cosa interesante en ese momento. En ese segundo semestre del 2003, se incorporaron a los Talleres de Documentación Pedagógica algunos adscriptos a la cátedra donde yo trabajo: Paula Dávila y Laura Isod, porque también otro problema era que, al incorporarlo dentro de una estructura universitaria, se nos dificultaba la gestión. Había que armar todo, desde la difusión hasta los cartelitos, que diseñamos nosotros. Esto es una enseñanza de los talleres de "Filo y los maestros", el articular actividades de Extensión de la Universidad con el desarrollo de los Departamentos de Enseñanza de Grado y Posgrado de esta facultad. Generalmente es una oficina que podría estar terciarizada, ya que no está articulada con las carreras de grado. Se nos ocurrió que era interesante articular esta propuesta a través de la oferta de trabajos de campo para la Licenciatura de Ciencias de la Educación, donde los pasantes de ese trabajo de campo se incorporaran activamente a las fases de diseño, desarrollo y evaluación del dispositivo como una instancia de formación.^{IX} (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA)

Uno de los supuestos fuertes de esta línea de trabajo es ponderar los saberes que se generan en la experiencia. Siempre que se trate de una experiencia total, procurar integrarlos desde el principio como asistentes de coordinación de los talleres. De los pasantes están aquí presentes Silvia Grandal que, luego de pasar por este trabajo de campo, se graduó y se integró al equipo de Documentación Pedagógica y, de los participantes de Taller, están aquí Mónica Fernández, Adriana Sanz y Silvia Farji.

En ese año, hicimos entonces el proyecto de los talleres que se incorpora a esta memoria. Y agrego que el itinerario de esos talleres, que fue una producción parcial, es la traducción del proceso de gestión local de documentación pedagógica a través de los CAIEs, a un dispositivo de taller. ^{X y XI (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA)} Esta planificación de los talleres recupera los aprendizajes realizados en los procesos de gestión de los CAIEs. Anexo también el proyecto de Trabajo de Campo.

Voy terminando. En la segunda parte del 2003 ya se fue consolidando todo un equipo de trabajo. Ven cómo fuimos incorporando gente en cada instancia. Y voy a enumerar una serie de instancias: una en la Secretaría de Educación de Ciudad de Bs. As., en un proyecto que coordinan Verónica y María Laura Galli para documentar narrativamente un proyecto de la Secretaría de Educación que consistente en fortalecer, en términos educativos, los Jardines de Infantes Comunitarios donde maestros jardineros colaboran con el desarrollo pedagógico de jardines de infantes gestionados por comunidades ^{XII (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA)}. La idea era que estos maestros escribieran la experiencia que vivieron allí. Incorporo como texto el Proyecto de ese proceso y le pediremos a Verónica que nos haga una exposición, junto con María Laura, sobre eso. Creo que nos resultó a mí, a Liliana Ochoa y a Paula muy interesante y rico. Y si sale pronto el documento producido y adquiere estatuto público, podemos usarlo aquí como material de análisis que se incorporará a este hipertexto. Queda la promesa de armar una sesión para que Verónica cuente esa experiencia.

La idea era construir un documento que pueda adquirir certificado oficial de la Secretaría de Educación. De esa actividad del año pasado y terminando ahora, pasamos de un proceso de taller a un proceso de producción documental, cogestionado por este equipo, el equipo de la Secretaría de Educación y los docentes. Hubo otro paréntesis, que fue un momento interesante para sistematizar ideas: un Seminario de "Narrativa y documentación pedagógica" que hicimos con Liliana Ochoa en la Universidad de San Martín. Fue un Seminario-taller en el sentido de que tratamos de compartir algunas lecturas y, a su vez, pretendimos que los estudiantes de la Licenciatura en Educación, que habían optado por la especialización en formación docente, realizaran prácticas de documentación de experiencias. Logramos producir doce documentos de los cuarenta estudiantes de ese Seminario que se podrían agregar como anexos a estos textos. Todos eran docentes en ejercicio, terminando su Licenciatura de Educación y tenían esta doble cualidad, que acá en Filosofía y Letras no sucede, de ser docentes y estudiantes de Ciencias de la Educación. Se hizo una linda combinación de lecturas, discusión teórica y taller de producción de relatos. ^{XIII (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA)} Marisa Bolaña participó en ese seminario y la invitamos a formar parte del equipo de documentación. Ahora tiene la ardua tarea de reconstruir la serie de relatos producidos en la Universidad de San Martín porque fueron víctima de la última inundación de la ciudad de Bs. As. Se inundó el garaje de mi casa y allí estaban los relatos. Cualquier reclamo a Edenor o al Enre. Por suerte estaban en una versión electrónica y, con la buena voluntad de Marisa y los participantes de ese seminario, podremos reconstruir toda esa gama de relatos que son realmente muy ricos. Van desde un ensayo hasta relatos de experiencias.

Otra de las líneas de trabajo fue el proyecto de "Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas" que estamos implementando a través un convenio de la Facultad con el Instituto de Formación Docente N° 100 de Avellaneda, donde se está formando un núcleo de desarrollo y documentación pedagógica que coordina Gabriel Roizman, y que busca aglutinar documentos y producción de desarrollos pedagógicos de los profesores del Instituto y de los docentes de la zona de Avellaneda, en con convenio también con la Fundación Luminis que está apoyando esta iniciativa. Hablaremos de esto en algún momento porque es muy interesante ver cómo se instala dentro de las instancias de formación docente, sobretudo en los espacios de Práctica y Residencia, como instrumentos de trabajo en los procesos de formación inicial de docentes

Otra de las iniciativas del segundo semestre del 2003 fue la realización de Ateneos de docentes que escriben relatos pedagógicos. Fue la idea de juntarnos con otros proyectos que, a través de distintas estrategias,

hacen escribir a docentes. Un Ateneo lo compartimos con el Instituto Nro.100 de Avellaneda y también con la Escuela "Cacho Carranza" de UTE, que realizó un Congreso Pedagógico el año pasado, consistente en procesos de escritura, lectura, tutoría y reescritura de ponencias pedagógicas. En este lugar confluyen las tres instancias de leer entre todos relatos de experiencias pedagógicas.

Finalmente, logramos también consolidar, desde el Laboratorio de Políticas Públicas, este equipo de "Documentación de Experiencias Pedagógicas" en un área llamada "Memoria Docente y Documentación Pedagógica", que trata de promover y aproximar esta línea que tiene distintos anclajes institucionales, tratando de articular todas estas acciones buscando constituir un movimiento político pedagógico más abarcativo, convocando a los sindicatos, participando de Seminarios y encuentros como puede ser el Foro Mundial de Educación, o el Foro Social Mundial. Es decir, proyectando estas distintas instancias en esta línea de acción con la posibilidad de integrar un movimiento. ^{XIV} (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA)

Terminando el 2003, formulamos un proyecto de investigación sistemático con Andrea Alliaud, para presentar a la programación UBACyT, que se llama "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes". Es una línea de continuidad del programa de formación del IICE y que va a tratar de conciliar dos líneas de trabajo. ^{XV} (VER ANEXO DE TEXTOS DE REFERENCIA). Una, es la documentación de experiencias pedagógicas, y otra es la de autobiografías escolares y profesionales de docentes.

De esta forma, vincularíamos las tres instancias de interés que son: la investigación, la producción de relatos a través de distintos dispositivos, y la constitución de distintos dispositivos de formación horizontal entre docentes.

En el 2004 salió aprobado este proyecto. Claudia Loyola está abocada a este él, trabajando con Andrea Alliaud en "Biografías escolares". Le dije a Andrea que se dé una vuelta por el seminario para contarnos de este pariente cercano de la Documentación Pedagógica que es la Autobiografía Profesional.

Y también se abrieron otra serie de proyectos que en otro momento les contaré.

Con esto yo quería mostrarles cómo llegamos hasta aquí. Cuál fue la historia, reconstruir la historia. Esta historia bastante diversa. Me encantó hacer esta reconstrucción. Es la primera vez que hago un ejercicio de reconstrucción de la historia de esta línea de documentación narrativa. Como pueden apreciar, hay detrás de este texto muchos otros textos y espero que se complemente con muchos otros textos que podamos producir todos juntos en este seminario.

TEXTOS DE REFERENCIA

II

En Revista Novedades Educativas N °154, Buenos Aires, Octubre 2003

El fracaso de la transformación educativa y la crisis de la escuela pública

Daniel Suárez*

A más de diez años de la sanción del marco legal que habilitó el diseño y la implementación de la autodenominada "transformación educativa", y ya a varios de que sus programas y proyectos se desplegaran en casi toda la extensión del país, la educación pública argentina enfrenta una de las peores crisis de su historia y está peor que antes de la reforma. Los modelos de intervención que su agenda impuso trajeron un nuevo conjunto de tensiones y disrupciones que se sumaron a -y profundizaron- los ya existentes. De hecho, hoy asistimos a:

- una falta de articulación entre las diferentes instancias provinciales responsables de la planificación y la gestión de los distintos sectores del gobierno escolar;
- una fragmentación progresiva de muchos sistemas escolares provinciales, de la gestión de sus niveles, ciclos y modalidades educativas y de las iniciativas oficiales implementadas para la mejora y el cambio de las prácticas escolares;
- la perplejidad de las administraciones educativas, que muestran escasa capacidad financiera y técnica para la intervención, y están cada vez más desacreditadas entre los docentes y otros actores educativos;
- la ausencia y/o atomización de políticas educativas destinadas a sectores estratégicos de los sistemas escolares, fundamentalmente los dirigidos a atender a las problemáticas específicas de las poblaciones social y culturalmente excluidas;
- la consolidación y profundización de circuitos educativos de diferente calidad según región (rural y urbana, por ejemplo), sector social (escuelas "pobres" para pobres, escuelas "ricas" para ricos) y cultura (desatención a determinados grupos culturales y lingüísticos);
- la inédita regresión o estancamiento de algunos indicadores educativos básicos (alfabetización inicial y avanzada, cobertura, tasas de escolarización, deserción, repitencia, sobreedad, etc.);
- un vacío de definiciones en torno a lineamientos curriculares para los diversos niveles, ciclos y modalidades del sistema (sobre todo, para el tercer ciclo de la educación general básica y la educación polimodal);
- una desalentadora impertinencia y deficiencia en las propuestas programáticas para la formación y la actualización profesional de los docentes;
- el desconcierto de los actores educativos (docentes, directivos, equipos técnicos) frente a esta situación y la impugnación de sus saberes y prácticas pedagógicas.

La agenda reformista de los '90, que durante más de una década ha hegemonizado el pensamiento y las prácticas educativas en el país, ha colapsado. Ya no se trata tan sólo de retrasos o resistencias a los ritmos y términos en que se plantearon centralmente los cambios desde el Ministerio de Educación, sino de impedimentos estructurales para reproducir las condiciones que harían posible el proyecto democratizador de la escolaridad pública. Un significativo número de administraciones provinciales no está en condiciones políticas, financieras y técnicas para garantizar -por sí mismas- el cumplimiento de los requisitos mínimos para el funcionamiento de la escolaridad. En efecto, frente a la persistente falta de recursos presupuestarios para continuar con la implementación de la Ley Federal de Educación, durante los últimos años muchas provincias interrumpieron el calendario escolar como consecuencia del aumento de la conflictividad educativa provocada por incumplimientos, irregularidades y retrasos en el pago de los salarios docentes.

La reforma educativa de los '90, que se pretendía a sí misma integral y fundante, y que implicó la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, la re-estructuración del sistema escolar, la reforma curricular, la implementación de operativos de evaluación de la calidad y la ejecución de programas compensatorios focalizados, no sólo muestra signos claros de agotamiento, sino que, a la hora de evaluar sus logros, también ha supuesto un esfuerzo desproporcionado para los diversos actores y sectores educativos a los que interpeló en su desarrollo. Y si bien la crisis educativa se profundizó en paralelo a la crisis económica, política y social, el abandono de la escuela pública también es tributario de cuestiones fundamentales que la reforma ignoró, minimizó o, simplemente, despreció. No sólo las promesas de "equidad", "calidad" y "eficiencia" que la retórica reformista formuló con el optimismo del poderoso suenan ahora a burla o cinismo, sino que todo parece indicar que el programa de reforma educativa, tal como fue desarrollado, contribuyó a que el sueño neoliberal y privatizador de la derecha política se hiciera realidad.

Ya han circulado análisis que atribuyen el “fracaso” de la transformación educativa y sus posibles efectos perversos sobre los sistemas escolares a sus vinculaciones ideológicas y políticas con la ofensiva neoconservadora de los gobiernos de los '90 en la Argentina y América Latina. Sin embargo, no dicen acerca de cómo la reforma se tradujo en términos estrictamente pedagógicos; qué efectos tuvo y qué tensiones desperdigó sobre la vida de las escuelas y los afanes cotidianos de los docentes; y cómo esas mismas tensiones y efectos erosionaron en parte su desarrollo y continuidad. Dicho al revés, el fracaso de la reforma educativa puede entenderse sólo en parte vinculándola con la crisis económica, social, política e institucional. Estas importantes explicaciones e interpretaciones puntualizan los factores que, “desde afuera”, ejercieron un papel decisivo en la consolidación y ulterior crisis de la transformación educativa. Sin embargo, no logran capturar, por sí solas, la compleja trama de cuestiones específicamente educativas (por no decir pedagógicas) desplegadas y provocadas por el propio programa reformista y que, tal vez, han tenido una incidencia determinante y “desde adentro” en el derrumbe de sus pretensiones de cambio.

III

En Revista Novedades Educativas N° 155, Buenos Aires, Noviembre 2003.

Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90: reconfiguración del currículum, descalificación docente y control tecnocrático

Daniel Suárez*

La reforma educativa de los 90' y el debate político de la educación.

El cumplimiento de una década de la implementación de la Transformación Educativa no dejó como saldo la celebración por el cambio prometido y acontecido, sino más bien una variedad de justificaciones y argumentos por su evidente fracaso. Casi todos los actores implicados directa o indirectamente con el movimiento reformista intentan decir su palabra, tanto para establecer sus límites y deslindar responsabilidades y asociaciones, como para reafirmar una vez más su oposición. Lo cierto es que los diez años de la sanción de la Ley Federal de Educación inauguraron un renovado interés por la enunciación y el debate político en el campo educativo y social. El paralelo con la rápida reconstrucción del clima político y del optimismo económico en el país, lo que venía siendo un aburrido y aletargado intercambio de recetas técnicas y especializadas, se tornó en una vívida y cada vez más pública deliberación político-educativa. En pocos meses, y en el marco de una crisis de la escolarización pública sin precedentes, nuevas y viejas voces se hicieron sentir en congresos, jornadas y encuentros; en periódicos, revistas especializadas y redes de internet. Contrariamente a lo que venía sucediendo, el foco de estas intervenciones públicas estuvo dirigido explícitamente a evaluar los logros y fracasos de la reforma y sus programas de innovación y, en muchos casos, se inclinaron a referirlos a un marco de análisis político más integral. Lo que comenzó a cuestionarse ya sin ambigüedades fue la *política* de la reforma educativa, y no tan solo sus alcances técnicos o administrativos.

Agotada y ya sin eficacia para señalar los problemas y soluciones para la educación, la agenda reformista, que durante más de una década hegemonizó el pensamiento y las prácticas educativas en el país, parece dejar lugar a otra, menos atenta a los obsesivos dictados de los organismos internacionales de crédito y de la racionalidad tecnocrática, y más preocupada por cuestiones de otro orden, quizás más cercanos a las necesidades vitales de la mayor parte de la gente. Por su parte, el gobierno y su ministerio de educación parecen distanciarse del ideario neoliberal y sus recetas educativas, plantean el desafío de la condonación de parte de la deuda externa por educación, aumentan el presupuesto destinado a la educación pública y, de esta manera, contribuyen a abrir un espacio inédito para la confrontación de ideas y proyectos, para imaginar nuevos rumbos y nuevas configuraciones para la educación pública, sin las restricciones económicas del pasado. Los apresurados ritmos y las tensiones que provocó la implementación compulsiva de los programas y dispositivos de reforma; los emblemas, valores y procedimientos que configuraron la impronta de la gestión reformista; los tópicos priorizados por su agenda “primermundista”, han declinado. En ese espacio se han venido a instalar otras preocupaciones y temáticas que apuntan a la crónica crisis de la escuela y que incluyen a la propia reforma y sus efectos entre los problemas prioritarios a resolver. *¿Qué hacer con lo que ha quedado de la reforma educativa y con los nuevos problemas que ésta ha adicionado a los ya tradicionales?* es una de las preguntas que redireccionan el senti-

do de las discusiones públicas y especializadas y que prefiguran el juego de prioridades de la nueva agenda pública en educación.

De hecho, la reforma educativa de los '90, que se pretendía a sí misma integral y fundante de un nuevo orden educativo y que implicó simultáneamente la transferencia de los servicios educativos a las provincias, la re-estructuración del sistema escolar, la reforma de los marcos curriculares, la capacitación extendida de todos sus agentes, la implementación sistemática de operativos de evaluación de la calidad y la ejecución de programas compensatorios focalizados, muestra claras señales de su colapso. Las promesas de "calidad", "equidad" y "eficiencia" con las que interpeló a los actores de la comunidad educativa se han desdibujado, y hasta pueden sonar a ironía frente a la dramática contrastación de la situación crítica que soporta el sistema de educación pública del país: falta de articulación entre las instancias de gobierno y gestión de los sistemas escolares provinciales; fragmentación interna en la administración y gestión de los niveles, ciclos y modalidades educativas de muchos de los sistemas educativos provinciales; escasa capacidad financiera y técnica para la intervención sustantiva de muchas administraciones educativas provinciales; ausencia y/o atomización de políticas educativas destinadas a sectores estratégicos de los sistemas escolares; consolidación y profundización de circuitos educativos de diferente calidad según región, sector social y cultura; regresión o estancamiento de algunos indicadores educativos básicos; vacío de definiciones públicas en torno a lineamientos curriculares para los diversos niveles, ciclos y modalidades del sistema; impertinencia y/o deficiencia de muchas propuestas para la formación y la actualización profesional de docentes; desconcierto progresivo de los actores educativos (docentes, directivos, equipos técnicos) frente a esta situación e impugnación de sus saberes y prácticas pedagógicas.

Hace tiempo que existen posiciones en el campo educativo que asocian el itinerario de la reforma y sus posibles efectos perversos sobre la escolarización pública a las adscripciones ideológicas y políticas de su programa con la ofensiva neoliberal de los gobiernos de los '90 en Argentina y América Latina¹. Sus argumentos ofrecen potentes marcos de interpretación para comprender los compromisos asumidos y contruídos por sus planteles políticos y tecnoburocráticos con las usinas ideológicas del neoliberalismo, y cómo la crisis educativa se vincula con la crisis social y económica provocada por las recetas de "ajuste estructural", disminución del gasto público y mercantilización de la vida social y cultural. No obstante, estas propuestas de análisis, por sí solas, nos dicen poco acerca de cómo la reforma se tradujo en términos estrictamente escolares y pedagógicos, de qué manera afectó el trabajo y las condiciones profesionales de los docentes y el escenario educativo para los alumnos, y cuáles fueron las lógicas y tensiones internas que erosionaron "desde adentro" la continuidad de sus pretensiones de cambio. La compleja trama de cuestiones específicamente pedagógicas desplegadas y provocadas por el propio programa reformista, y que han tenido una incidencia "desde adentro" en el derrumbe de sus operativos innovadores, requieren de análisis e interpretaciones que permitan relacionar la discusión política educativa con la recreación del imaginario pedagógico y la creatividad cultural de los sectores democráticos del campo educativo.

El renovado interés por el debate político de la educación y de la reforma educativa de los '90 en Argentina necesita combinarse con un análisis profundo y exhaustivo de los programas, operativos y discursos reformistas, y con una evaluación de sus efectos prácticos sobre la forma de gobernar, administrar y gestionar la vida institucional, cultural y educativa de los sistemas escolares, las prácticas escolares y docentes y las experiencias formativas de los que circulan por sus espacios y tiempos. Y desde ese movimiento de crítica y deconstrucción del "pensamiento único" que la reforma impuso cómo la forma legítima, adecuada y posible de pensar y actuar la educación, debe desprenderse otro que brinde elementos y anclajes para la construcción de un nuevo discurso pedagógico y político que permita imaginar, decir y hacer la escuela pública de otra forma, de una manera más democrática y plural.

Discursos y programas de reforma

Más allá de la evidente dispersión y ocaso de sus esfuerzos innovadores, ¿cuáles han sido, y de qué manera interpretar, los efectos estrictamente pedagógicos del movimiento de reforma educativa de los '90 en la Argentina?. A partir de la implementación centralizada y casi compulsiva de sus dispositivos para el cambio, ¿qué nuevas configuraciones y relaciones culturales, territoriales, de saber, de poder, se han instituido, sedimentado o mezclado con las preexistentes en los sistemas escolares?. ¿cómo se han traducido en clave escolar y docente los nuevos emblemas, valores, procedimientos y operaciones generados por su ambicioso programa de intervención?. ¿de qué manera y con qué eficacia se generaron y desplegaron esos nuevos mecanismos y formas de gobierno, administración y control de la vida escolar?. Y más específicamente, más cerca de las escuelas y las aulas: ¿qué efectos prácticos tuvieron los emprendimientos de

reforma sobre las prácticas docentes, sobre el desarrollo de la enseñanza, sobre las manera de pensar y actuar la educación en las escuelas?; ¿qué nuevas claves de intervención y pensamiento provocaron sus discursos y formas de regulación sobre las modalidades de organización y gestión de las tareas pedagógicas de las escuelas y de los docentes?; ¿cómo impactaron en las formas y prácticas culturales y educativas a través de las cuales el currículum se recrea, reconstruye y desarrolla por los docentes y los alumnos?; ¿cómo, con qué resultados y a través de qué estrategias tendieron a moldear y redireccionar las decisiones de los actores educativos sobre la organización escolar, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos?.

Esta enumeración de interrogantes vinculados con las implicancias pedagógicas del programa de reforma educativa desarrollado recientemente en Argentina podría, sin dudas, hacerse más amplio, profundo y completo. Por supuesto, eso no lo podremos hacer aquí; mucho menos, nos será posible responderlos con la extensión y profundidad que se merecen. Ambas cuestiones (preguntar y responder) suponen el desarrollo de todo un programa de investigación, reflexión y debate que rebasan por mucho los límites de este trabajo y los míos propios. Demandan, además, el despliegue de un movimiento colectivo, plural, en el que diversos actores y sectores sociales comprometidos con la educación pública se posicionen y deliberen en torno a sus propios puntos de vista, perspectivas y análisis. La inclusión sumaria de algunas preguntas como esas en este ensayo responde a la pretensión de plantear, desde el principio, la complejidad de la tarea de dar cuenta de una problemática sobre la que se conoce más bien poco y que, tras su aparente sencillez, supone una gran complejidad teórica y metodológica. Tal empresa plantea la necesidad de contar con (o inventar) perspectivas de análisis complejas (que articulen dimensiones marco y micro), holísticas (integrales, transdisciplinarias) y relacionales (no funcionales ni sectorizadas), que logren calar la mirada según nuevas categorías de interpretación (ajenas a las difundidas por el discurso de la reforma), que contribuyan a focalizarla sobre puntos y tensiones que la agenda de la reforma minimizó o simplemente desconoció, y que presenten nuevos nudos de problemas y cuestiones que, asumidos por sectores y actores educativos comprometidos con una nueva orientación hacia el cambio, podrían redefinir los términos en que estuvo planteada durante una década la agenda pública de la educación.

Como sabemos, la Transformación Educativa implicó una amplia y costosa movilización de recursos financieros y técnicos, y una activa participación de actores y grupos con intereses muy específicos y con prácticas culturales e ideológicas muy diversas. Como resultado de esas prácticas, generó y diseminó un significativo y heterogéneo cuerpo de símbolos, rituales, procedimientos y mitos, que sólo pueden ser comprendidos en sus relaciones mutuas y entrelazamientos. Por eso, un análisis que puede ser muy productivo para visualizar y descomponer sus consecuencias pedagógicas es el que focaliza en las prácticas discursivas del movimiento de reforma, a las que podemos caracterizar desde un comienzo por su marcado eclecticismo e hibridez.¹ Contrariamente a lo que suponen los que plantean la pureza ideológica del operativo de reforma, la mezcla, el conglomerado de fragmentos discursivos diversos, parece ser su rasgo central.

En ese entramado, se pueden identificar elementos discursivos de corte neoliberal, fácilmente reconocibles en gran parte los textos y dichos de la Transformación Educativa, que dejaron abierto el campo para la difusión de alegatos privatistas y tendientes a la mercantilización de la educación, y que tendieron a desdibujar y borrar del imaginario social las tradiciones públicas y potencialmente democratizadoras relacionadas con la idea de la educación como un derecho político y social.² Vinculándolos con ellos, también merecen atención los discursos apologeticos de “la descentralización y la autonomía escolar”, sobre todo en su relación con los efectos prácticos disruptivos y las fracturas que provocaron en el sistema escolar, a pesar de estructurarse bajo el lema de “la eficiencia y la eficacia”.³ En rigor, sobre esta cuestión debemos hablar más bien de un complejo y aparentemente contradictorio movimiento descentralizador/ re-centralizador de la gestión y del gobierno educativo. O mejor aún, de un simultáneo y complementario doble movimiento. Por un lado, de transferencia de las responsabilidades administrativas y financieras de las escuelas desde la Nación hacia las provincias que, en tanto mecanismo de “legitimación compensatoria” en épocas de ajuste estructural, pretendió descomprimir y diluir el conflicto socio-educativo llevándolo hacia la periferia del sistema educativo nacional. Por otro lado, y al mismo tiempo, de concentración del poder y de las prácticas discursivas legítimas en materia educativa, a partir de una auténtica política de conocimiento oficial centralizada, tecnocrática y etnocéntrica, que combinó de manera particular la re-estructuración curricular de todos los niveles y ciclos del sistema, la evaluación de la calidad a través de la medición estandarizada de resultados de aprendizaje y la extensión de la capacitación y el “reciclaje” de los docentes por todo el territorio nacional.

Algunas de las consecuencias más visibles de este movimiento doble han sido la fragmentación del sistema educativo nacional en sistemas escolares provinciales atomizados, la pulverización del gobierno y la gestión de los distintos niveles, ciclos y modalidades educativas, el desfinanciamiento y el ahogo presupuestario que sufre la educación pública en muchas provincias, y la reconfiguración de la estructura de participación y poder en la toma de decisiones sobre la orga-

nización de las escuelas y los sistemas educativos. En efecto, las administraciones educativas provinciales no sólo han tenido que asumir de un año para el otro la gestión de la casi totalidad de las instituciones educativas localizadas en su territorio (quedaron fuera de su jurisdicción sólo las universidades nacionales y ya habían sido transferidos, en 1978, los servicios educativos de los niveles inicial y primario), en muchos casos en condiciones de precariedad financiera y técnica, sino que muchas de ellas, justamente por ello, se han visto forzadas a incorporarse a los programas centralizados de reforma para gozar de los beneficios secundarios (y no estrictamente educativos) que éstos prometían. Obviamente, en este desplazamiento de las tradicionales relaciones centro-periferia del sistema, tanto las escuelas y demás instituciones educativas como los docentes y alumnos quedaron confinados a los márgenes e incluso, en muchos casos, desterrados.

Por supuesto, un análisis exhaustivo de las prácticas discursivas relacionadas con la reforma debería completarse con la consideración de los discursos del “control y la gestión tecnocrática (*management*)” y de la “profesionalización docente”. La legitimación de nuevas formas de control sobre la organización y desarrollo del trabajo escolar y la interpelación a maestros y profesores como técnicos-ejecutores dentro del entramado supuestamente gerencial del sistema educativo y las escuelas, que diseminaron los programas y dispositivos de la reforma en el campo educativo, tendieron a profundizar la tradicional separación entre concepción y ejecución de la enseñanza, así como a reforzar la localización de los docentes en un lugar subordinado y descalificado dentro de las relaciones sociales y técnicas de la escolarización. En su particular combinatoria con los elementos retóricos de la “calidad”, la “equidad” y la “eficiencia”, compusieron todo un aparato legitimador de prácticas autoritarias y tecnocráticas que enajenaron a los docentes y otros actores educativos de la posibilidad de recrear y potenciar sus pensamientos e intervenciones pedagógicas, aumentando su aislamiento, minando su desarrollo profesional y cercenando sus relaciones productivas con el conocimiento, sus pares y los alumnos.

Si bien, una vez más, estos importantes anclajes ideológicos no serán trabajados aquí en profundidad, cabe resaltar que constituyeron los pilares vertebrales del diseño, gestión y desarrollo de los operativos de reforma que compusieron la política de conocimiento centralizada de la Transformación Educativa y, quizás, la médula misma del fracaso de sus objetivos explícitos y pregonados. En vez de eso, manteniéndolos como telón de fondo, propondremos un primer análisis de esos programas y dispositivos que, tal vez, nos va a permitir aproximarnos mejor a los efectos estrictamente pedagógicos de la reforma educativa de los '90 y, al mismo tiempo, ver de más cerca el funcionamiento de los mecanismos puestos en juego por sus pretendidas innovaciones. En ese movimiento, además, intentaremos puntualizar algunas de las continuidades y rupturas que la reforma planteó respecto de las tradiciones escolares.

Una reforma “a prueba de docentes”: los “programas de calidad”ⁱ

Montados sobre la metáfora de la “escuela vacía” (de “contenidos socialmente significativos”, “culturalmente relevantes” o de “calidad”, de experiencias formativas adecuadas a los “nuevos tiempos”) y la “teoría del déficit” en la preparación académica y cualificación técnica de los docentes (que enfatiza las supuestas carencias o deficiencias, en detrimento de las potencialidades de los enseñantes), los planteles políticos y tecnoburocráticos de la reforma educativa diseñaron y llevaron adelante un ambicioso y complejo operativo de reformas que implicó la combinación, no siempre afinada, de tres programas complementarios. Por su filiación con la retórica de la “calidad” (entendida como excelencia y distinción), llamaremos provisoriamente a este conjunto “programas para el mejoramiento de la calidad”:

La *Transformación Curricular* de todos los (nuevos) niveles y ciclos del sistema educativo, vertebrada a partir de la elaboración, a nivel federal, de los Contenidos Básicos Comunes (una selección y clasificación de “contenidos socialmente significativos y científicamente relevantes”, presentados como referencia de conocimiento para la construcción de normas curriculares provinciales); a nivel provincial, de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (las prescripciones curriculares en sentido estricto, diseñados en función de los CBC y, supuestamente, de las peculiaridades y decisiones provinciales); y, a nivel institucional, de los Proyectos Educativos Institucionales (los proyectos educativos y curriculares de cada establecimiento educativo, a ser construidos por las propias escuelas con arreglo a las pautas curriculares provinciales y a un diagnóstico de sus condiciones regionales y contextuales y de las características del grupo de alumnos que deberían atender). Esta renovación de los contenidos de enseñanza significó un movilizador emprendimiento de modernización cultural de la escuela. No obstante, descalificó o ignoró las tradiciones y culturas efectivamente vigentes en el sistema escolar y, en consecuencia, se orientó a prescribir desde el centro los nuevos conocimientos legítimos para “llenar” ese vacío.

La *Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC)*, destinada a gestionar y ofrecer una capacitación docente extensiva y masiva, que recualificara y reciclara a los actores escolares según las nuevas funciones y posiciones escola-

res definidas por la reforma y los nuevos contenidos y normas curriculares. Más allá de las dudas sobre la eficacia de la capacitación gestionada por la Red, este dispositivo generó una serie de mecanismos tendientes a sistematizar los esfuerzos de formación docente continua que se multiplicaron y difundieron en todo el territorio nacional. Sin embargo, una vez más, el supuesto que atravesó todo el operativo fue que la capacitación dispensada a través de mecanismos altamente estandarizados y centralmente controlados llenara el “vacío” de la escuela a través de resolver el “déficit” de cualificación y actualización de los docentes.

Los *Operativos de Evaluación de la Calidad* de los aprendizajes de los alumnos, estructurados a partir de pruebas estandarizadas de rendimiento escolar, administrados regular y sistemáticamente (año tras año, de manera censal o muestral) en momentos considerados vitales en las trayectorias escolares de los alumnos (al término de cada ciclo o nivel educativo), y destinados a medir y comparar los impactos de los emprendimientos reformistas. O dicho en otros términos, dirigidos a ponderar en términos cuantitativos y bastante simples cuánto del “vacío” de la escuela se había llenado, e indirectamente cuánto del “déficit” de los docentes se había cubierto, a través de los otros dispositivos de mejoramiento de la calidad.

Estos “programas de calidad” (currículum, capacitación y evaluación), aunque estructurados mediante otras formas y dispositivos, también son reconocibles en casi todas las reformas educativas de los otros países de América Latina y del mundo, en la medida en que forman parte de la agenda reformista propiciada por los organismos multinacionales de crédito y son tributarios del “pensamiento único” que circuló y fue hegemónico durante la década del ’90 en el campo educativo. En conjunto, constituyen una auténtica “política de conocimiento” de las reformas tecnocráticas de la región, ya que propiciaron toda una *epistemología* (las formas de ponderar y acceder a las “verdades” de la educación), una *metodología* (los criterios y estrategias adecuadas para lograrlo) y una serie de *procedimientos técnicos* (la operatoria sistemática para llevar adelante esas estrategias y plasmar esos criterios para acceder a la “verdad”) que perfilaron esa forma particular de pensar y hacer la educación como la única viable, legítima y deseable.

El carácter político de esa operación cognitiva (o cultural) para la escolarización deviene del hecho de que, una vez instalada en las prácticas de gestión de la reforma, definió claramente posiciones diferenciadas y asimétricas de saber y de poder entre nuevos y viejos actores del sistema, confiriendo a unos la capacidad y la legitimidad para decir a otros los que debían hacer para estar a la altura de las circunstancias de la innovación. Más allá de las similitudes y diferencias con otras situaciones latinoamericanas, en nuestro país generaron toda una serie de desplazamientos y dislocamientos que sacudieron fuertemente las tradiciones escolares y los saberes profesionales y pedagógicos de los docentes. No sólo desconocieron las experiencias pedagógicas y afanes cotidianos de los que, día a día, reconstruyen el currículum y hacen la educación en las escuelas, sino que también abrieron nuevos espacios profesionales y técnicos que tendieron a reconfigurar la gramática escolar. El resultado fue la desacreditación de los docentes y de sus formas de saber pedagógico, así como su confinamiento a un lugar subordinado en la división social y técnica del trabajo escolar. Atendamos con un poco más de detalle estas cuestiones.

A pesar de los “niveles de especificación curricular” y la “autonomía escolar” que prometían en sintonía con la retórica de la descentralización, los procesos de construcción curricular promovidos por la Transformación Curricular adoptaron una modalidad de implementación de tipo *top-down*¹. Como en casi todos los países en que se implementó, este modelo de gestión de la reforma terminó restaurando el control centralizado de elementos estratégicos y definitorios del currículum, y cristalizando la pretensión de imponer verticalmente la mejora y el cambio a las escuelas y los docentes. De esta manera, la innovación de las instituciones escolares y la enseñanza supuso una direccionalidad que traccionó “de arriba hacia abajo” a los distintos actores del sistema escolar hacia nuevas posiciones, y que los interpeló de manera diferenciada de acuerdo a las expectativas y roles prefigurados por el propio discurso de la reforma y de los especialistas curriculares.

Esta “re-territorialización del campo curricular”² generó de hecho nuevas condiciones de enunciación y nuevas posiciones de sujeto para la producción y recepción del discurso curricular. Básicamente, se establecieron dos posiciones de saber y de poder claramente diferenciadas. Por un lado, configuró un espacio de referencia autorizada, legitimada con arreglo a criterios técnicos, para los nuevos diseñadores de normas curriculares y capacitadores de docentes: los especialistas disciplinares; por otro, relegó a una posición subordinada a los receptores de las prescripciones curriculares y ejecutores de la enseñanza: los docentes. En torno de estas posiciones polares, se generaron e intentaron instalarse nuevas pautas de gobierno y gestión del currículum, que podríamos denominar de “ajuste normativo”, y que tendieron a profundizar la escisión existente entre el diseño curricular, el desarrollo curricular y las prácticas de enseñanza. De acuerdo con este

modelo, el diseño curricular se constituyó en el patrón que debería normar la “buena enseñanza”, así como orientar y condicionar las operaciones curriculares y de enseñanza ulteriores en manos de docentes.

En este marco, el desarrollo curricular, la capacitación de docentes, directivos y supervisores, y la evaluación de los rendimientos escolares tendieron a cumplir la función complementaria, subsidiaria pero no menos importante, de “ajustar” las desviaciones y disonancias producidas en los márgenes del sistema. En realidad, el desarrollo curricular quedó reducido en la mayoría de los casos a la producción centralizada por parte de equipos de especialistas disciplinares (ya sea desde la administración educativa provincial o nacional, o bien desde “centros” editoriales) de materiales didácticos “a prueba de docentes” o de “recomendaciones-prescripciones de segundo orden” para el trabajo docente en el aula, dirigidos a que reforzar la eficacia prescriptiva de las normas de primer orden, constituidas por los diseños curriculares. En el mismo movimiento, se trazó una nueva configuración para el currículum escolar que precisó no sólo la forma de organizar la definición de prescripciones para la enseñanza, sino también la forma en que deberían pensarla, proyectarla y actuarla los docentes. Como resultado de la aplicación de los criterios oficiales de clasificación del contenido de la enseñanza, las “áreas curriculares” (el campo de pericia y saber de los especialistas del currículum) tradujeron la realidad escolar en clave disciplinar; fraccionaron la organización de la enseñanza según sus propias lógicas y límites; delimitaron los campos, expectativas y alcances del trabajo curricular de las escuelas; y se erigieron en el patrón de medida de lo que debían hacer los docentes y las escuelas para ajustarse a los nuevos parámetros de la innovación educativa y ser “exitosos”.

En este desplazamiento, los docentes fueron desterrados al lugar de la carencia o de la desactualización del saber culturalmente valioso y, en consecuencia, desautorizados en tanto actores centrales y protagónicos de la construcción curricular de las escuelas. Según el modelo dominante, ellos eran precisamente la variable que había que “ajustar” para hacer posible la innovación y llevar la reforma a buen término. Por ende, la capacitación (o “reciclaje”) de los docentes fue planteada como la estrategia más eficiente y sistemática para transferir ese saber específico, producido fuera de la escuela por los especialistas, con el fin de solucionar o saldar una parte importante del déficit. El diseño de esas estrategias de capacitación se asentó entonces en el desconocimiento, la desconsideración o la descalificación de los saberes acuñados a través de la experiencia docente en las escuelas. De esta forma, se echó por tierra todo ese cúmulo de experiencias y saberes pedagógicos que los docentes aprenden y desarrollan prácticamente en las escuelas y las aulas. Saberes tácitos, silenciados o negados por la reforma que, más allá de sus bondades, actualización y pertinencia, se entroncan vitalmente con la tradición pedagógica y la cultura escolares, es decir, con el conjunto de reglas básicas que gobiernan efectivamente la vida escolar y el aprendizaje de los alumnos, y sólo a partir del cuál es posible vehicular algún cambio en los sistemas escolares y la enseñanza.

Hacia una nueva agenda para el cambio democrático de la escuela

Llegados a este punto, y aún cuando el análisis planteado es sólo preliminar e incompleto, es posible identificar un conjunto de preguntas que estarían perfilando una nueva agenda para la transformación democrática de las escuelas que se apoye en un movimiento político pedagógico alternativo. Algunas de ellas son: ¿cómo reconstruir el sentido normativo y público de los marcos curriculares y promover, *al mismo tiempo*, un modelo de desarrollo curricular que evite las modalidades de interpelación tecnicista y descalificante de los “modelos de ajuste normativo”?; ¿a través de qué estrategias y dispositivos dar cuenta de las decisiones, discursos y prácticas que producen los docentes para recrear las orientaciones curriculares y hacer posible otra enseñanza escolar?; ¿de qué manera reconstruir y hacer públicamente disponible ese espacio y ese tiempo pedagógico que tiene lugar en las aulas?; ¿cómo identificar y seleccionar experiencias pedagógicas vividas por docentes que valieran la pena ser contadas, escritas y difundidas como formas legítimas de saber y de hacer escuela?; ¿mediante qué política de conocimiento recuperar y tensionar esos saberes hacia una nueva vinculación con la cultura y el trabajo intelectual creativo de los docentes?; ¿cómo habilitar canales y diálogos con otros ámbitos culturales para que pensamientos y prácticas pedagógicas extraescolares puedan tener un lugar legítimo en la escuela?; ¿qué actores, instituciones y recursos se deben movilizar, qué espacios deben habilitar y promover, qué tiempos estipular, para que esos procesos de reconstrucción democrática del saber pedagógico escolar fueran posibles?; ¿cómo construir políticas curriculares, de formación y desarrollo profesional de los docentes y de evaluación continua del conjunto de la vida escolar que orienten y habiliten las imaginación pedagógica de los docentes y las experiencias formativas de los alumnos?.

En síntesis, la nueva agenda a construir colectivamente demanda recuperar y reconstruir las tradiciones públicas y las experiencias democráticas de la vida escolar (solidaridad, igualdad, cooperación, diálogo, entre otras) para tensionarlas

con una epistemología escolar alternativa, con una forma de pensar y hacer educación escolar distinta a la dominante. Y para ello es necesario generar mecanismos para el diálogo, la conversación, entre los diversos actores y sectores comprometidos con un nuevo sentido del cambio para la escuela pública; resulta imprescindible la confluencia y la confrontación de ideas y proyectos, de estrategias innovadoras, de experiencias pedagógicas, políticas y culturales que tienen lugar en las escuelas, en sus bordes y fuera de ellas. En gran medida, el gran desafío para un nuevo movimiento de transformación escolar democrática consiste en eludir las tentaciones y comodidades del “pensamiento único” (de derecha o de izquierda), que congela las posibilidades de deliberación y participación creativa y que estabiliza y patroniza la innovación y la experimentación pedagógica. Se trata, en definitiva, de crear espacios y reglas de juego *comunes*, que permitan desfijar las posiciones asimétricas de poder y de saber que rigen en el campo educativo, y que orienten con un nuevo sentido la deliberación plural y la aceptación del disenso. Sólo de esta forma será posible construir un nuevo discurso pedagógico y político que sea capaz, al mismo tiempo, de criticar la situación actual de la escuela pública, desmontando sus componentes más perversos y excluyentes, y de recrear afirmativamente la posibilidad de alternativas a esa situación, a través de una nueva epistemología, de una nueva metodología y de nuevos procedimientos para la intervención pedagógica.

Por supuesto, en este movimiento les cabe un lugar central y estratégico a los docentes, sus asociaciones y organizaciones sindicales. No se puede concebir un nuevo movimiento de cambio político pedagógico de las escuelas sin considerar desde el principio la palabra, el saber, la participación y el compromiso de los actores centrales de las prácticas escolares. De hecho, al menos en el país y en gran parte de América Latina, y a pesar de que sus condiciones laborales y salariales se han precarizado muchísimo en los últimos años, la gran mayoría de los docentes han mostrado una y otra vez su vocación pedagógica, su interés por conocer cada vez mejor lo que sucede en la escuela y por mejorarlo, su compromiso combativo con la educación pública y su inquietud por generar mejores condiciones para las experiencias formativas de sus alumnos. No obstante, la construcción de la nueva agenda también requiere de la participación activa y la movilización de otros actores importantes que han acumulado un saber y una experiencia también estratégicos: los movimientos sociales y organizaciones populares que han concebido y llevado a la práctica otras formas de hacer educación; grupos de pedagogos y trabajadores de la cultura comprometidos con la democratización de la vida social y la participación ciudadana; educadores populares que han implementado y conceptualizado experiencias formativas alternativas. El espacio para una pedagogía política democrática, inclusora y pluralista puede abrirse en la medida en que entre todos seamos capaces de articular el discurso de la crítica con el de la posibilidad; en la medida en que podamos desnaturalizar lo obvio del presente y conjugar el futuro con imaginación, voluntad y esperanza.

IV

Documentar la enseñanza

Andrea Brito – Daniel Suárez

La escuela y las experiencias de enseñanza

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares. Muchas de ellas están planificadas, anticipadas en proyectos institucionales o de aula; otras surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar, a partir del interés que pudo suscitar el docente o de la misma actividad que despliegan los alumnos bajo su coordinación. Lo cierto es que, en la escuela, los docentes y los alumnos comparten numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. De cierto modo, esas experiencias significativas para el docente y los alumnos expresan cualitativamente el sentido de la escuela.

Por eso, conversar con un docente supone una invitación a escuchar historias sobre la enseñanza. Seguramente, nuestro interlocutor nos relatará acerca de las características de las escuelas donde trabajó y, si logramos establecer un marco de confianza para nuestro diálogo, complementará su relato con historias que dan cuenta de lo que le sucedió a él y a los alumnos en el transcurso de las experiencias de enseñanza que en ellas tuvieron lugar. Posiblemente, nos contará anécdotas que lo tienen como protagonista, momentos clave o puntos de inflexión de su desarrollo profesional, la historia de algún alumno en particular, situaciones dolorosas que tuvo que enfrentar. Si lo persuadimos de que nuestro interés se centra en conocer su trayectoria profesional, se animará a contarnos alguna clase que recuerda especialmente por el aprendizaje personal que obtuvo, las dificultades que encontró y las estrategias que elaboró para obtener ciertos aprendizajes en un grupo particular de alumnos, la organización de algún acto escolar en la que pudo proyectar su ima-

ginación e ingenio y que logró capitalizar como una instancia de aprendizaje de los alumnos, las lecturas y capacitaciones que realizó para mejorar su desempeño. En fin, nos contará historias escolares que lo tienen como actor principal y nos confiará sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que considera una buena enseñanza, el aprendizaje de los chicos, su propio lugar en la enseñanza, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensaya, los criterios de intervención docente que utiliza.

A través de la sistematización de estos relatos podremos conocer buena parte de su recorrido profesional, sus saberes sobre la enseñanza, su experiencia laboral, sus certezas, dudas e inquietudes. Ampliando la mirada, si pudiéramos organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, obtendríamos una historia escolar distinta de la que habitualmente conocemos. Y en la medida en que pusiéramos el foco en las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la escuela, obtendríamos una versión, también inédita, de una parte importante del currículum que se construye cotidianamente en las aulas. En esta versión, conoceríamos la historia de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprimen un sentido particular a la enseñanza escolar.

A pesar del potencial que este material tendría para desarrollar la profesionalidad docente, gran parte de este bagaje de saberes escolares sobre la enseñanza no encuentra vías para ser comunicado, consultado, rescatado, reconstruido por sus protagonistas y por otros docentes. Llamativamente, las experiencias que dan vida a la función primordial de la escuela quedan encerradas en sus propias paredes o relegadas a un lugar marginal en la historia personal de los docentes. La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias, una porción importante de sus contenidos transferibles y transformadores de la práctica, se pierden o naturalizan en la cotidianeidad escolar, o bien se transforman en anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional. Las reflexiones sobre lo que los docentes decidieron, planificaron, se cuestionaron y lograron se diluyen, pasando a formar parte de lo que, de todas formas y más allá de toda reflexión y proyección, sucede en las escuelas.

La documentación pedagógica y el proceso de escritura de los docentes

Lo que los maestros y profesores proyectan, hacen, reflexionan, resignifican, evalúan y reformulan cuando enseñan, forma parte de su tarea y saber profesionales. El registro, sistematización, publicación y difusión de estas prácticas y saberes constituye, por ende, un trabajo de fortalecimiento profesional de los docentes. Documentar experiencias pedagógicas llevadas a cabo por docentes permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseña, sus puntos de vista, supuestos y proyecciones. Y también habilita la comunicación y circulación entre los docentes de ideas, saberes, innovaciones, proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las tareas de enseñanza de la escuela. Documentar a través de relatos escritos por los mismos docentes implica recuperar y recrear reflexivamente lo que cotidianamente hacen, contar historias acerca de la enseñanza y del aprendizaje de los chicos. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de las prácticas de enseñanza de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla, así como atender las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares.

Por estos motivos, el Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación, a través de sus Proyectos *Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa* y *Currículum*, está desarrollando una línea de trabajo centrada en desarrollar procesos de documentación pedagógica en las escuelas.

La propuesta de documentar experiencias pedagógicas tiene como propósito diseñar, gestionar y difundir documentos narrativos escritos por maestros y profesores. Sus autores, protagonistas y destinatarios son todos los maestros y profesores del país. De esta forma, esta línea de trabajo pretende generar, dar forma y hacer públicamente disponible un conjunto de relatos escritos que cuenten "buenas prácticas de enseñanza". Para ello resulta necesario crear las condiciones institucionales y técnicas para que los docentes reflexionen y comuniquen, a través de la escritura, las experiencias de enseñanza que, por distintos motivos y a través de distintos caminos, han generado buenos aprendizajes en los alumnos.

En esta propuesta de desarrollo curricular, los 192 coordinadores de la *Red de los Centros de Actualización e Innovación Educativa* (*Red de CAIE*) son los interlocutores de los docentes para la construcción del relato sobre sus experiencias y los gestores centrales de esta línea de trabajo. De esta manera, los *CAIE*, en tanto centros de intercambio, debate y

reflexión de los docentes, asumen un papel central en la construcción de la memoria activa de las escuelas de la zona y, en conjunto, garantizan la cobertura nacional del proceso de documentación.

Como primer paso, cada coordinador de CAIE realiza un cuidadoso *proceso de identificación y de selección* de experiencias a documentar. Para ello, relevan la mayor cantidad posible de “buenas prácticas de enseñanza” llevadas a cabo por docentes de las escuelas de su zona de influencia, consultando a supervisores, directores y docentes, indagando proyectos institucionales, recorriendo escuelas, preguntando en institutos de formación docente o a capacitadores, dialogando con padres y otros actores comunitarios. En este proceso de identificación y selección, como vemos, también intervienen otros actores importantes. Algunos de ellos lo hacen con un rol claramente definido por el dispositivo de documentación. Los capacitadores jurisdiccionales del dispositivo *Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (Proyecto Capacitación del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación)*, por ejemplo, colaboran con el coordinador de CAIE en analizar la correspondencia de las experiencias relevadas con los ejes temáticos propuestos para relevar y documentar prácticas de enseñanza en cada área del currículum (Lengua, Educación Artística, Educación Física, etc.). Asimismo, una vez seleccionadas, estos capacitadores, en tanto especialistas en las áreas de conocimiento en cuestión, ayudan en el seguimiento del proceso de escritura, especialmente en lo que refiere al planteo de enseñanza de los contenidos del área.

Para que los capacitadores planifiquen su intervención junto con los coordinadores, fue necesario que las Cabeceras de Capacitación de las provincias, organizaran un circuito de trabajo que incluyera la participación de los supervisores como otro de los actores intervinientes en las distintas etapas del proceso. Los supervisores son informantes clave del dispositivo de relevamiento, pero también tienen una función claramente delimitada en el proceso de circulación local de las experiencias identificadas, seleccionadas y documentadas.

Si bien todos estos referentes trabajan colaborativamente para que la documentación pedagógica sea posible, el *autor* del relato documentado es el docente. En tanto protagonista, la cuestión central a definir entre él y el coordinador de CAIE es la disposición a trabajar en un *proceso de escritura y reescritura* cuyo resultado será el relato y la difusión pública de una experiencia profesional de enseñanza. Por eso, la metodología de trabajo apunta a generar todas las condiciones necesarias para que los docentes-autores cuenten con tiempo, interlocutores y herramientas que le permitan reflexionar y comunicar sus experiencias con sentido profesional.

La construcción del relato pedagógico supone un diálogo constante y sistemático entre el coordinador del CAIE y el docente-autor. La confianza y la relación empática entre los interlocutores es una condición indispensable para crear un buen clima de trabajo, ya que interrogar la propia práctica supone reconocer tanto los aciertos como las dificultades, los logros, los errores y las potencialidades. Este diálogo facilita la explicitación de los supuestos que subyacen a las decisiones y acciones del docente que relata.

Como se puede apreciar, iniciar un proceso colaborativo de escritura profesional demanda, previamente, conocer y compartir algunas cuestiones: cómo generar un diálogo profesional, cómo intervenir en el diseño del relato con respeto y sin evaluar, cómo involucrar la participación experta de los capacitadores, cómo establecer un contrato de trabajo con los docentes, cuáles son las inquietudes y las preguntas que surgen ante un proceso de este tipo. A través de seis encuentros regionales con todos los coordinadores de la Red de CAIE del país se han trabajado, entre otros, estos aspectos.

Una vez escritas las experiencias de enseñanza, y para hacer públicamente disponible este producto, se editarán y difundirán a nivel nacional. De esta manera, se dará cuenta de una parte significativa del saber profesional de los docentes de nuestro país. Pero al mismo tiempo, los procesos de documentación iniciados en cada localidad habilitarán ulteriores movimientos de los docentes, directivos y supervisores que, junto a los CAIE, darán continuidad a la circulación y difusión pública de experiencias de enseñanza.

En síntesis, el conjunto de acciones dispuestas por esta línea de trabajo se orientan a generar y sostener colectivamente una *modalidad de reconstrucción curricular con los docentes*, en la que una nueva institución del sistema educativo (*Red de CAIE*) se relaciona con otras ya existentes. Esto exige instalar nuevas dinámicas sin desconocer tradiciones institucionales y roles profesionales.

La narración de los docentes como forma de documentación pedagógica

Existen muchas formas posibles para registrar y hacer público lo que sucede en las escuelas. A través de distintos instrumentos y soportes, se puede conocer qué pasa con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, las intenciones educativas, los acontecimientos especiales, los proyectos escolares, la vida cotidiana. Así, una planificación o un proyecto escolar permite indagar acerca de cómo un maestro piensa una o varias situaciones de aula y brinda información sobre los resultados que espera alcanzar, las estrategias que anticipa, algunos de los supuestos que orientan su práctica. También, un boletín de calificaciones da cuenta, de manera sintética, de los aprendizajes logrados por los alumnos. Una prueba o examen nos informa sobre qué es lo que se está esperando que el alumno conozca y sobre la valoración que distintos actores le otorgan a su aprendizaje. Un diario escolar nos invita a conocer la cotidianeidad de una institución, sus peculiaridades y su historia. Por su parte, una filmación de un acto escolar o un álbum de fotos que registre las visitas de los alumnos a otras instituciones nos ilustran acerca de la forma en que la escuela se organiza para desarrollar distintas actividades pedagógicas.

Todas estas formas de documentar recortan algo para contar. Y, además, según el soporte utilizado para hacerlo, quién registre y para quién, la información y su interpretación son distintas. Todo proceso de documentación implica, al mismo tiempo, encontrarse con un camino recorrido y con otros tantos que invitan ser transitados a través de la interpretación de quien acceda a ellos.

Ahora bien, pensando en los docentes y la experiencia de enseñanza, ¿qué sentido tiene la documentación de la propia práctica? Como dijimos antes, la respuesta depende de lo que se quiere comunicar y a través de qué soportes. Y más específicamente, ¿qué implica documentar experiencias pedagógicas a través de la narración escrita?

Esta pregunta requiere delinear distintos aspectos. En principio, supone atender a las características de la narración, su articulación íntima con la experiencia humana y, en particular, sus potencialidades para estructurar y dar sentido a las experiencias pedagógicas. Los relatos tejen nuestra experiencia de vida, anudan segmentos de la experiencia construyendo una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de una situación particular, nos posibilita relatar lo que sucede y lo que nos sucede en un determinado momento de ese trayecto. Es por esto que la narrativa es parte de la experiencia humana, ya que nos permite interpretar y reinterpretar el mundo. Cuando le contamos algo a alguien, estructuramos nuestra experiencia. Transformamos nuestro "saber en decir" (Whyte, 1981)ⁱ. Asimismo, resulta interesante indagar en la etimología de la palabra *narración*. Esta proviene del latín *gnarus* que significa "conocedor, experto". Esto quiere decir que, etimológicamente, *narración* tiene que ver con el conocimiento y con la experiencia. Si se relacionan los términos, podemos decir que la narración se vincula con el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia o, dicho de otro modo, que la narración tiene que ver con el conocimiento que se produce y circula a través de la experiencia. Ambas relaciones son válidas, ya que no se trata sólo de un tipo de discurso ni de una manera de configurar los textos, sino de un modo particular de organizar el pensamiento y el conocimiento.

De esta manera, las narrativas de los docentes permiten interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de uno de sus protagonistas. Estas narrativas organizan y otorgan sentido a lo que los docentes hacen cotidianamente en las escuelas; entretejen y comunican su sabiduría práctica. Y, al mismo tiempo, destejer las narrativas vuelve explícito lo implícito y nos permite comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Escuchar o leer relatos de los docentes es una vía posible para eso.

Ahora bien, ¿qué cuentan los relatos de experiencias pedagógicas? Cuentan aquello que un docente vive e interpreta de una situación de enseñanza y de aprendizaje que él mismo planificó, desarrolló y evaluó. No obstante, cuando un docente narra, elige ciertos aspectos, selecciona y enfatiza otros, omite, secuencia los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el docente-narrador, el relato transmite y resignifica el sentido que el autor otorga a su vivencia. Además, invita a que otros docentes se apropien de lo relatado de un modo personal en el que las propias experiencias se entranan con las transmitidas.

Por eso, es importante considerar que la documentación de experiencias pedagógicas a través de la narración supone una objetivación y una sistematización que le permiten al docente volver sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado, una vez que toma distancia del momento en que ocurrieron los hechos. En este sentido, constituye una de las herramientas básicas a través de las cuales el docente interroga su propio desempeño profesional, ya que le posibilita analizar el

proceso entre lo que planificó enseñar, lo que esperaba que aprendieran sus alumnos y lo que efectivamente enseñó y logró que estos aprendieran, e indagar sobre los posibles factores que influyeron en los procesos y resultados. Esta cuestión se refuerza si consideramos que las narraciones pedagógicas, como todas las narraciones, obedecen a un mismo imperativo. Desde un punto de vista semántico, el de relatar *acciones* y, desde un punto de vista pragmático, el de relatar acciones que sean por algún motivo *interesantes y significativas*. Es decir, que narramos acciones que se destacan por algo, que tienen una singularidad.

Finalmente, la escritura narrativa de una experiencia, dado su carácter mediato, agrega otro propósito para la documentación: difundir y comunicar la experiencia pedagógica a otros actores, en especial, a otros docentes. Esto permite tornar públicamente disponible lo que saben y hacen los docentes para darle vida al currículum. Constituye una de las posibles vías de entrada al currículum y es una tarea de desarrollo curricular. La documentación pedagógica facilita, por un lado, abrir y ampliar los canales de reflexión sobre la práctica profesional docente y, por otro, que otros docentes se apropien y transfieran la experiencia a su contexto profesional. De allí su carácter potencialmente transformador, tanto para el autor-docente como para el lector-docente. Relatar una historia resignifica la experiencia que se está contando; y la escucha o la lectura del relato se asimila y acomoda a la experiencia del que la está escuchando o leyendo. De ambas maneras, los docentes cuentan con un recurso de experiencia y de significados que les permite profundizar o recrear aquello que se proponen enseñar. De esta forma, la recuperación y difusión de los relatos docentes permite documentar aquellos aspectos no documentados de la vida escolar, en particular, de la enseñanza y del currículum.

Recuadro: ¿Cómo identificar “buenas prácticas de enseñanza”?

En el marco del proceso de documentación pedagógica, se consideran “buenas prácticas de enseñanza” a todas aquellas propuestas pedagógicas que, atendiendo a la diversidad de la población a las que se dirigen, llevan a cabo un docente o un grupo de docentes y directivos de una escuela con el objetivo de plasmar los fines educativos definidos para el conjunto de los alumnos de un determinado ciclo o nivel de escolaridad.

De esta forma, “buenas prácticas de enseñanza” serían aquellas que:

- se adecuen a la normativa y lineamientos curriculares vigentes en cada jurisdicción para el ciclo o nivel en cuestión;
- se enmarquen el procesos de desarrollo curricular tendientes al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos;
- partan de la problematización de la enseñanza y del aprendizaje y desarrollen estrategias reflexivas para su resolución;
- son variadas, sistemáticas y se derivan de una definición institucional e individual en torno a qué aprendizajes se proponen producir y/o mejorar en los alumnos;
- incluyen instancias de análisis, individual y colectivo, para la evaluación y mejora de la práctica de enseñanza.

Bibliografía

Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

La Red de CAIE en el desarrollo curricular. Documento de trabajo (2001) Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Ministerio de Educación. República Argentina.

Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

*¿qué podemos hacer cada uno de nosotros sino
transformar nuestra inquietud en una historia...?
Jorge Larrosa*

Una experiencia de gestión curricular

El propósito de este trabajo es compartir un relato sobre la experiencia de llevar a la práctica una propuesta de **documentación de experiencias pedagógicas a través de la narración de docentes de educación básica** (EGB / escuela primaria) de todo el país. Específicamente, me interesa comunicar algunas ideas, tensiones, prácticas y resultados implicados en un proceso de gestión y desarrollo curricular y de escritura pedagógica que tuvo como eje la generación de espacios, tiempos y condiciones para que los docentes escribieran, leyeran y reflexionaran sobre sus **historias de enseñanza**ⁱ.

A través de este texto, por tanto, espero hacer públicamente disponible “**lo que sucedió**” en el transcurso de un proyecto de trabajo orientado a habilitar estrategias poco habituales para reconstruir la dinámica y las producciones escolares; para registrar, acopiar y difundir los saberes y afanes cotidianos de quienes hacen día a día la enseñanza escolar; y para interpelar y posicionar a los **docentes como actores centrales** de la construcción escolar del currículum **y como autores calificados** en la tarea de dar cuenta narrativamente de sus experiencias de enseñanza. Y que, además, tuvo la peculiaridad y la complejidad de haber sido diseñado desde un Programa de la Subsecretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación de la Naciónⁱ y gestionado en conjunto con las administraciones educativas provincialesⁱ, involucrando activamente a diversos sectores y actores de los sistemas escolares jurisdiccionales, fundamentalmente a docentes, coordinadores de CAIEⁱ y equipos técnicos provinciales, durante el año 2001.

Esta es la historia, entonces, de un proceso que hizo escribir y leer a docentes acerca de una parte significativa de lo que hacen y saben, de aquello que, también en parte, define lo que son y lo que podrían ser y hacer. Se trata de una experiencia de gestión de un equipo técnico de un ministerio nacional que, lejos de desenvolverse libre de conflictos, estuvo limitada y tensionada, atravesada por debates y condicionada en más de un sentido. Por eso, mediante este relato también pretendo mostrar “**lo que nos sucedió**” en tanto gestores y actores de un proceso que se desarrolló convocando a diversos niveles, sectores y actores de los sistemas escolares, cada uno con sus propios intereses y tensiones, muchas veces diferentes a los nuestros. Sin embargo, el texto (como cualquier otro) está escrito desde la perspectiva de su autor, presenta una selección intencionada de elementos y discusiones, y no necesariamente manifiesta los puntos de vista de la totalidad de los actores involucrados.

El Proyecto de documentación de experiencias pedagógicas

¿Qué queríamos hacer?, ¿cómo lo queríamos hacer?...

Desde el comienzo, durante el diseño y el desarrollo del proyecto de documentación pedagógica a través de narrativas docentes pretendimos responder las siguientes preguntas:

¿Cómo y en qué medida es posible generar formas de documentación pedagógica que permitan re-construir, de manera significativa y comunicable, los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los docentes y alumnos?

¿Cómo gestionar el currículum en todos sus niveles para que las experiencias de enseñanza que tienen lugar en las escuelas y que poseen sentido para los docentes y los alumnos puedan ser documentadas, legitimadas y dispuestas para su circulación, reflexión y transformación colectiva?

¿Qué operaciones hay que llevar a cabo desde el Estado y las administraciones educativas para poner en el centro de la construcción curricular las experiencias de enseñanza que desarrollan los docentes y los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, reconstruirlas y contarlas?

En definitiva, ¿qué hacer para que algo diferente suceda con aquello que, efectivamente, saben y hacen los docentes en las escuelas?

Sólo en el sentido de que “**algo diferente suceda**” con el currículum y los docentes, el proyecto de documentación pedagógica pretendió ser “innovador”. No queríamos imponer verticalmente una “nueva ola” de innovación a las escuelas, ni proveer materiales didácticos actualizados a los docentes, ni proponerles estrategias para la “buena enseñanza” contruidos por especialistas, ni evaluar o medir los alcances y desvíos del desarrollo curricular respecto de su diseño-norma. Queríamos, más bien, **innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes** y a otros actores escolares para la construcción escolar del currículum y de mejores prácticas de enseñanza.

Se trataba de poner en el centro del escenario curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, y de experimentar estrategias de gestión que permitieran registrar, sistematizar y hacer públicamente disponible aspectos “no documentados” de los procesos de desarrollo curricular que, más allá de cualquier pretensión prescriptiva y de control, tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas principales son los docentes¹.

La cultura escolar está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información sobre las prácticas escolares y el currículum. La planificación de los docentes, los proyectos escolares, los informes de supervisores y directivos, los cuadernos de los alumnos, los cuestionarios y planillas, los procesos de evaluación (el “boletín de calificaciones”, las pruebas de evaluación de la calidad, las hojas de concepto del desempeño docente, los cuadernos de actuación), entre otros, son soportes de **modalidades convencionales de documentación** que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. A través de ellos se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de los actores escolares. Sin embargo, la mayoría de las veces están estructurados y se desarrollan con arreglo a requerimientos administrativos, de gestión y de control para el gobierno centralizado de la actividad de las escuelas, y dejan de lado cuestiones significativas, vitales, de los procesos de desarrollo curricular que producen los directivos, docentes y alumnos con sentidos muy particulares, contextualizados, locales¹.

Por eso, desde el inicio, al plantear los objetivos de esta línea de trabajo intentamos explicitar qué se ganaba y qué se perdía dando curso a **formas narrativas de reconstrucción de las experiencias de enseñanza escolar** y promoviendo estrategias de documentación pedagógica apoyadas en ese soporte:

“...no es factible encontrar propuestas que brinden herramientas para diseñar y analizar esas prácticas desde el registro de la propia experiencia. Y es importante reconocer que la documentación de la propia experiencia docente constituye, al igual que los otros instrumentos, una instancia de trabajo que formaliza las decisiones que un docente o un conjunto de docentes toman en el proceso de desarrollo curricular y, a la vez, permite volver sobre lo enseñando para ajustar esas decisiones. Por tanto, es fuente válida para dar cuenta del currículum real, esto es, lo que efectivamente se enseña y se aprende en las escuelas. Por esto, la documentación de la experiencia docente adquiere sentido en tanto permite, entre otras cuestiones: realizar un análisis reflexivo y sistemático de los propios procesos de enseñanza ya realizados para adecuar y modificar los aspectos necesarios; comunicar las experiencias realizadas a otros colegas de la misma institución a fin de analizar la propuesta de enseñanza en el contexto de la propuesta institucional curricular; socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional.

En este sentido, el registro, intercambio y análisis de la experiencia constituye una herramienta valiosa para el fortalecimiento docente en tanto permite realizar un proceso reflexivo, individual y/o colectivo, sobre la tarea de enseñanza. Por otra parte, brinda información sobre lo que se enseña en las escuelas y en las aulas constituyendo una de las más importantes fuentes de información para la definición de políticas curriculares y de capacitación a nivel nacional y provincial”. (La Red de CAIE en el Desarrollo Curricular, 2001)

Al estimular entre los docentes procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias de enseñanza, esperábamos no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos curriculares distintos a los habituales, sino también hacer posibles **experiencias de formación horizontales entre docentes** que significaran el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de enseñanza. Nuestra propuesta, entonces, era habilitar **otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre el currículum**, y hacer posible **otras relaciones entre los actores de los sistemas escolares** que permitieran comprender y problematizar algunos aspectos significativos de los procesos de construcción curricular en las escuelas, que las estrategias hasta entonces vigentes no tenían presentes. Esto significaba, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en el desarrollo escolar del currículum y la innovación de la enseñanza, y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit.

A través de las redes de docentes y escuelas trazadas por la circulación pública de estos documentos curriculares, pretendíamos contribuir a constituir, en el mediano plazo, una **comunidad de escritores/lectores docentes de experiencias pedagógicas**. Esto es, una comunidad plural que no quedara atrapada por las prescripciones y controles de las “buenas escrituras y lecturas”, sino que se basara en las relaciones horizontales de sus miembros y en la que fueran posibles diferencias y disidencias en las comprensiones e interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido: el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Queríamos crear condiciones, en suma, para que nuevas formas de “alfabetización docente” fueran posibles, para que los docentes escribieran y leyera textos pedagógicos y curriculares en sus propias palabras, en su mismo lenguaje, entre ellos.

El terreno donde nos movimos: límites y tensiones

A pesar de que el proyecto estaba orientado a reconstruir parte del currículum escolar desde la perspectiva de los docentes, no podía ni pretendía ignorar ni minimizar la importancia, regulaciones y efectos prácticos de los **marcos curriculares vigentes**. Más allá de cualquier crítica o evaluación de sus efectos prácticos sobre las prácticas escolares, la formulación de los diseños curriculares jurisdiccionales ha implicado un esfuerzo considerable por parte de los sistemas educativos provinciales. Además, constituyen el mandato público para la enseñanza. Por eso, en cualquier proceso de gestión estatal, los marcos curriculares vigentes y sus registros escritos tienen que ser considerados como documentos curriculares de “primer orden”: ellos sintetizan, delimitan y comunican las **expectativas y responsabilidades públicas de la escolarización** sobre la formación de los alumnos.

Sin embargo, en el plano concreto del proceso de gestión curricular que nos proponíamos, la decisión de considerar los diseños jurisdiccionales como marcos curriculares de primer nivel implicó que se actualizaran una serie de **tensiones provocadas por los procesos de reforma curricular implementados en la última década**. Estas tensiones dibujaron los contornos del territorio en el que nos movimos y, al mismo tiempo, definieron el horizonte de posibilidad de nuestra propuesta.

En efecto, a pesar de los “niveles de especificación curricular” y la “autonomía escolar” que prometían en sintonía con la retórica de la descentralización, los procesos de construcción curricular promovidos por la reforma educativa de los '90 adoptaron una modalidad de implementación de tipo *top-down*. Como en casi todos los países en que se implementó, esta modalidad de gestión de la reforma terminó restaurando el **control centralizado** de elementos estratégicos y definitorios del currículum, y cristalizando la pretensión de **imponer verticalmente la mejora y el cambio** a las escuelas y los docentes. De esta manera, la innovación de las instituciones escolares y la enseñanza supuso una direccionalidad que traccionó “de arriba hacia abajo” a los distintos actores del sistema escolar hacia **nuevas posiciones**, y que los interpeló de manera diferenciada de acuerdo a las expectativas y roles prefigurados por el propio discurso de la reforma y de los especialistas.

Esta “re-territorialización del campo curricular” (Tiramonti, 2001) generó de hecho **nuevas condiciones de enunciación y nuevas posiciones de sujeto** para la producción y recepción del discurso curricular. Básicamente, se establecieron dos posiciones claramente diferenciadas. Por un lado, configuró un espacio de referencia autorizada, legitimada con arreglo a criterios técnicos, para los nuevos diseñadores de normas curriculares: los **especialistas disciplinares**; por otro, relegó a una posición subordinada a los receptores de las prescripciones curriculares y ejecutores de la enseñanza: **los docentes**ⁱ. En el mismo movimiento, trazó una **nueva gramática para el currículum** que precisó no sólo la forma de organizar la definición de prescripciones para la enseñanza, sino también la forma en que deberían pensarla, proyectarla

y actuarla los docentes. Como resultado de la aplicación de los criterios oficiales de clasificación del contenido de la enseñanza, las “áreas curriculares” tradujeron la realidad escolar en clave disciplinar; fraccionaron la organización de la enseñanza según sus propias lógicas y límites; delimitaron los campos, expectativas y alcances del trabajo curricular de las escuelas; y se erigieron en el patrón de medida de lo que debían hacer los docentes y las escuelas para adecuarse a los nuevos parámetros de la innovación educativa.

Como resultado de este desplazamiento, **los docentes** fueron confinados al **lugar de la carencia** o de la desactualización del saber culturalmente valioso y, en consecuencia, **desautorizados** en tanto actores de la construcción curricular de las escuelas. Según el modelo dominante, ellos eran precisamente la variable que había que “ajustar” para hacer posible la innovación. Por ende, la capacitación (o “reciclaje”) de los docentes fue planteada como la estrategia más eficiente y sistemática para transferir ese saber específico, producido fuera de la escuela por especialistas, y con el fin de solucionar el déficit. El diseño de esas estrategias de capacitación se asentó entonces en el desconocimiento, la desconsideración o la descalificación de los **saberes acuñados a través de la experiencia docente en las escuelas**. De esta forma, se echó por tierra todo ese cúmulo de experiencias y saberes de enseñanza que los docentes aprenden y desarrollan prácticamente en las escuelas y las aulas. Saberes tácitos, silenciados o negados que, más allá de sus bondades, actualización y pertinencia, se entroncan con la tradición pedagógica y la cultura escolares, es decir, con el conjunto de reglas básicas que gobiernan efectivamente la vida escolar y el aprendizaje de los alumnos y sólo a partir del cual es posible vehicular algún cambio en los sistemas escolares y la enseñanza (Bolívar, 1996).

Como puede inferirse, en el desarrollo del proyecto de documentación de experiencias pedagógicas tuvimos que enfrentarnos de forma recurrente al **dilema** de cómo reconstruir el sentido normativo y público de los marcos curriculares vigentes y promover, *al mismo tiempo*, un modelo de desarrollo curricular que evite las modalidades de interpelación tecnicista y descalificante de los “modelos de ajuste normativo”. Por eso, y más allá del esfuerzo por resolver conceptualmente el proceso de documentación como forma específica de desarrollo curricular, en el momento de diseñar los dispositivos de trabajo debimos resolver un conjunto de interrogantes, sólo en principio técnicos, que hicieron que transitáramos una y otra vez sobre el terreno resbaladizo y conflictivo de esa tensión: ¿cómo dar cuenta (al menos en parte) del conjunto de decisiones, discursos y prácticas que los docentes producen y reproducen para interpretar, llevar adelante y recrear las orientaciones de los marcos curriculares vigentes, y hacer posible la enseñanza escolar?; ¿de qué manera reconstruir y hacer públicamente disponible ese espacio y ese tiempo del desarrollo curricular que tiene lugar en las escuelas y las aulas?; ¿por qué considerar “documentos curriculares” a los relatos de enseñanza escritos por docentes?; ¿cómo identificar y seleccionar experiencias que valieran la pena ser contadas y docentes que quisieran y pudieran escribirlas?; ¿cómo contratar y gestionar los procesos de escritura, lectura, reflexión y re-escritura de experiencias pedagógicas con los docentes?; ¿qué actores, instituciones y recursos disponer, qué espacios habilitar y promover, qué tiempos estipular, para que los procesos de documentación y de escritura fueran posibles?.

Los CAIE, los actores del sistema escolar y el proceso de documentación de experiencias pedagógicas

Etapas de trabajo y criterios para la selección de experiencias pedagógicas

La definición de las **etapas de trabajo** y la delimitación de **responsabilidades y papeles de los diversos actores educativos** que involucraría la gestión del proceso de documentación fueron decisiones clave en el diseño del dispositivo de trabajo. Para ello, formulamos algunas **orientaciones para la organización, planificación y gestión del proceso de documentación**, y planificamos una **serie de “momentos”** a tener en cuenta para su desarrollo: la identificación y selección de experiencias; (luego) la contratación y desarrollo de los procesos de escritura y reescritura de docentes; (finalmente) el acopio y edición local, provincial y nacional de los relatos-documentos.

Desde un principio quedó claro que los docentes-narradores serían los protagonistas principales de los documentos: eran los actores centrales de la experiencia de enseñanza a documentar y, al mismo tiempo, los autores del relato documentado. Pero para que los documentos narrados resultaran significativos, comunicables y transferibles a otros docentes, propusimos algunos **criterios que permitieran orientar la escritura de los docentes**. Además, formalizamos algunos **ejes de contenidos de enseñanza** que acotaran el universo de relatos posibles y otorgaran un sentido articulado y colectivo a la tarea.

Nuestra intención era evitar formas de convocatoria y relevamiento que alejaran las decisiones acerca de qué y cómo documentar de las instancias formales de los sistemas escolares. Estábamos lejos de pretender congelar la documentación bajo formatos administrativos y burocratizados. Pero tampoco queríamos impulsar concursos u otras convocatorias que interpelaran a los docentes desde algún centro, de manera individual y competitiva, ignorando las líneas de gestión de los sistemas escolares y las formas de hablar que tienen los docentes sobre sus asuntos. Necesitábamos que todos estuvieran convencidos y comprometidos con lo que iban a hacer, y no podíamos apoyarnos para eso en las tendencias re-centralizadoras que operaban en el terreno de la gestión del currículum.

A pesar del riesgo de recrear en la gestión del proceso de escritura de los docentes la tendencia prescriptiva de la especialización disciplinar del currículum, restringimos la identificación, selección y documentación de experiencias de enseñanza sobre algunos **ejes de contenidos de Lengua, Educación Artística y Educación Física**¹. Al mismo tiempo, propusimos para el debate una definición de “**buenas prácticas de enseñanza**” a ser documentadas que eludiera, en la medida de lo posible, la fijación de parámetros normativos cerrados, pero que delimitara coordenadas precisas y operativas para orientar la búsqueda que debían emprender los coordinadores de CAIE con la asidua colaboración de los supervisores, directivos, docentes y otros referentes locales (Institutos de Formación Docente, capacitadores provinciales, actores comunitarios) de su zona de influencia¹.

Los CAIE y la gestión de la documentación de experiencias

Ya en el plano de la gestión del proceso de escrituración y documentación curricular, dispusimos que **los coordinadores de los 192 CAIE** del país, articulados en red, se constituyeran en los **principales gestores tanto del proceso de identificación, selección y relevamiento de experiencias** en las escuelas de sus zonas de influencia, **como de los procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de los docentes** que se incorporaran voluntariamente a la línea de trabajo.

Los CAIE estaban localizados en distintas sedes: Institutos de Formación Docente, cabeceras provinciales de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), bibliotecas, sindicatos y centros docentes y otras instituciones, de 192 localidades del país, seleccionadas por las autoridades educativas de cada provincia, y fueron diseñados como una **innovación institucional** al servicio de la innovación pedagógica y didáctica de las prácticas escolares. Cada CAIE contaba con un coordinador (y a veces con asistentes de coordinación), equipamiento informático y de video/audio, una biblioteca/hemeroteca y videoteca y una dotación de recursos didácticos, y tenía entre sus “misiones” la de establecer **vínculos de trabajo colaborativo** con las agencias y agentes locales de los sistemas escolares y con otros referentes sociales, culturales y educativos de su zona de influencia.

Los perfiles de los coordinadores de CAIE, así como los modos y procedimientos con que estas nuevas instituciones educativas se vincularían con las otras instancias institucionales de los sistemas educativos, fueron definidos en cada contexto provincial. Pero no dejaron de ser una preocupación para el equipo nacional, ya que las formas en que se resolvió en cada provincia la incorporación efectiva de los CAIE en la trama institucional, organizacional y de gestión de las escuelas, tuvo efectos prácticos en el desarrollo de las líneas de acción. En las distintas instancias de trabajo compartido con los coordinadores (seminarios federales y regionales), pero sobre todo en los primeros encuentros, éstos plantearon una serie de inconvenientes y conflictos vinculados, por ejemplo, con la “falta de información de los supervisores y directores” respecto de las líneas de trabajo de los CAIE, la “superposición de tareas y roles con otras instituciones” de las administraciones educativas provinciales, cierta “competencia por la disponibilidad y uso de recursos y espacios” con otros actores escolares que compartían las instalaciones edilicias y el equipamiento de las sedes. Al relatar sus primeras experiencias de gestión, una coordinadora de CAIE comentó al respecto:

“Podría enumerar otras experiencias relevantes y desarrollar alguna de ella. Sin embargo, me resulta importante transmitir la significatividad que tuvo la articulación con este CIE, institución sede del CAIE, puesto que pone de manifiesto situaciones que, en forma latente, es posible que se encuentren de manera semejante en otras instituciones educativas que se encuentran arraigadas en el tiempo, sometidas a cierto tipo de rutinización, y que reciben en su interior a otro centro. Se viven como ‘funciones muy parecidas’, que implican ‘superposición’ y que, no obstante, yo entiendo como funciones complementarias que implican trabajo en equipo.

Se generó entonces, en este contexto, una suerte de desconfianza, algo así como una tangencial competencia que me obligó a actuar con cautela, pausada y prudentemente. Aun así no me fue posible evitar el conflicto.

Curiosamente, me sentí profundamente acogida por el resto del equipo institucional, a pesar de no haber sido formalmente informados acerca de las funciones del Centro y de mi rol en particular. Al menos se mostraron íntimamente permeables a una propuesta dinamizadora.

Diversos incidentes críticos fueron ocupando lugar a lo largo de la experiencia, 'malas interpretaciones' evidenciaron ruido en la comunicación, códigos diferentes aparecían una y otra vez para obstaculizar de algún modo la tarea. La carencia de encuentros formales y reuniones de equipo para proyectar acciones conjuntas favorecieron al desenlace de conflicto jamás pensado y menos aun deseado"

Para especificar el papel protagónico del coordinador de CAIE en la gestión y abrir el campo de sus posibles intervenciones en el proceso de documentación pedagógica, propusimos a la discusión una **serie de criterios operativos** que perfilaron el sentido de sus acciones con el desarrollo curricular de las escuelas y delimitaron el marco de sus relaciones con los distintos actores del sistema con los que establecería contactos, interacciones y acciones conjuntas. **El tipo de relación y la orientación de las intervenciones con los docentes-escritores** fueron, desde el principio, lo que intentamos trabajar con mayor intensidad. Pretendíamos que los coordinadores actuaran como **promotores, gestores y cadenas de relatos de docentes** y, dada la novedad de la iniciativa y del rol, no debían quedar dudas acerca del carácter que pretendíamos imprimirle a esa participación. Nos interesaba, sobre todo, que los coordinadores pudieran establecer una **relación empática, estimulante y de confianza con los docentes**, que suspendiera cualquier pretensión evaluativa del contenido de los escritos, y que facilitara la contratación de un proceso de trabajo conjunto en la que cada uno se responsabilizara de su parte: el docente, de la escritura, lectura, reflexión y re-escritura de su texto; el coordinador, de la lectura atenta y comprensiva de los relatos, de la formulación de comentarios productivos e informados que abrieran la producción de los escritos y mejoraran su comunicabilidad, y de la disposición de espacios y tiempos para el trabajo compartido entre docentes de una misma escuela o de varias.

Respecto de la **planificación de la gestión del proceso de documentación**, dispusimos que, como primer paso, cada coordinador de CAIE realizara un cuidadoso **proceso de identificación y de selección** de experiencias a documentar. Para ello, tuvieron que relevar la mayor cantidad posible de "buenas prácticas de enseñanza" llevadas a cabo por docentes de las escuelas de su zona, consultando a supervisores, directores y docentes, indagando proyectos institucionales, recorriendo escuelas, preguntando en institutos de formación docente o a capacitadores provinciales que desarrollaran acciones en las escuelas, dialogando con padres y otros actores comunitarios. De esta forma, los coordinadores podrían entretejer relaciones con otros actores escolares y sociales locales, "construir su zona", e interactuar con ellos en términos estrictamente pedagógicos, esto es, en el lenguaje que se utiliza en el sistema escolar para referirse a los procesos, prácticas y sujetos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje escolar.

El relato de una coordinadora de CAIE muestra este proceso de una forma muy clara:

"Si mi objetivo principal era acercarme a las escuelas, "entrar" en ellas, no podría haber encontrado mejor justificativo que buscar docentes que se animen y quisieran contarnos a nosotros, a sus pares, alguna experiencia.. Eso pensé. Folletos, cartelitos, carteles, cartas, supuse que alcanzaría para sumar voluntarios...No! Nada más lejano. Mi inquietud surgía del perfil de las experiencias que nos solicitaban, de los veloces plazos para presentarlos. Entonces, volví al peregrinaje de conseguir un encuentro con los Inspectores para que me 'orienten', 'autoricen', 'se informen' y/o 'aporten' sugerencias para esta tarea.

Después de la selección llego a la Escuela 20, zona de riesgo, conocida en el barrio por su 'conflictividad'. Me encuentro con una joven maestra, prolija, suave en medio de un bullicio exagerado por violento, que se sonroja al escuchar de dónde vengo, porqué la busco a ella... y se sonríe tímidamente al escucharse decir que sí, después del titubeo lógico que le debe haber producido recordar que trabaja a la mañana en una escuela del Gobierno de la Ciudad de Bs. As., a la tarde en 'la 20', estudia algo que no recuerdo para perfeccionarse, dos niñas chiquitas la esperan y un matrimonio en crisis, producto de la crisis y algún otro etc que prefiero ni acordarme.

Durante muchas semanas salió del colegio, besó a sus hijas y se acercó al Centro para tomar unos mates, leer lo que escribió, charlar, preguntar, repreguntarse, analizar (pasar por la razón), reflexionar de a dos, recordar (pasar por el corazón) y escribir. Escribir. Así, surgió su propia necesidad de leer sobre algunos temas puntua-

les, cuando reconoció lagunas en su formación o cuando reconoció que su práctica era más intuitiva y podía ser enriquecida. Un día me dijo: -Esto es mucho mejor que un curso de perfeccionamiento!-

Ese día supe cuánto nos sirvió esta experiencia. Era mucho más que un “curso” de perfeccionamiento.

En la Escuela 8, más céntrica, una maestra de 1er. Año, emocionada y casi con lágrimas agradeció que se la haya tomado en cuenta. ‘Estoy a punto de jubilarme...hice tantas cosas con los chicos!, siempre me pregunté porqué no puedo compartirlas con nadie! Se van a ir conmigo!, Sí, con los chicos, con los padres, con la escuela! Pero los otros maestros! Nunca nos dieron la posibilidad de decir con nuestras palabras nuestras experiencias’.

En este caso, yo me acercaba a la escuela en sus ‘horas libres’. Trabajamos sobre un interesante proyecto que había puesto en marcha unos años antes, motivada por una capacitación (la última que recuerda: psicogénesis). Rescato fundamentalmente nuestros diálogos, la reflexión sobre los supuestos en los que se basaba y cuánto los profundizamos, qué expectativas tenía, qué resultados esperaba y cuánto la sorprendieron los chicos”

La participación de otros sectores y actores

Como puede entreverse, para la gestión de la documentación de experiencias pedagógicas, resultó vital generar y sostener desde los CAIE la participación activa de todos aquellos que, con algún nivel de responsabilidad, tuvieran algo que ver con el currículum escolar y la enseñanza. Sólo de esta forma **la Red de CAIE se pondría al servicio del desarrollo curricular de las escuelas**¹.

En efecto, en el proceso de identificación y selección de experiencias también intervinieron otros actores importantes. Algunos de ellos lo hicieron con un rol claramente definido por el dispositivo de documentación. Los **capacitadores jurisdiccionales, profesores de institutos formadores y otros referentes locales**, por ejemplo, colaboraron como **asesores** con el coordinador de CAIE, fundamentalmente en la tarea de analizar la correspondencia de las experiencias relevadas con los ejes temáticos propuestos para relevar y documentar prácticas de enseñanza en cada área del currículum. Asimismo, una vez seleccionadas las experiencias a documentar, gran parte de los capacitadores involucrados, en tanto especialistas en las áreas de conocimiento en cuestión, ayudaron al coordinador en el seguimiento del proceso de escritura, especialmente en lo referente a los contenidos de enseñanza y a los planteos didácticos de los docentes.

Para que los capacitadores planificaran su intervención junto con los coordinadores, resultó necesario asimismo que las **Cabeceras de Capacitación de las provincias** organizaran un circuito de trabajo que incluyera la participación de los **supervisores** como otro de los actores intervinientes en las distintas etapas del proceso. Los supervisores, en muchos casos, fueron considerados por los coordinadores de CAIE como “informantes clave” del dispositivo de relevamiento; pero en otros, tuvieron además una función claramente delimitada en lo que concierne al proceso de circulación local de las experiencias identificadas, seleccionadas y documentadas, a partir de la organización conjunta de encuentros, jornadas y mesas de discusión de experiencias documentadas.

Por su parte, los **directores** de las escuelas, además de haber sido “informantes clave” en la identificación de experiencias pedagógicas y de docentes escritores, cumplieron en muchos casos un rol estratégico en la habilitación de tiempos y espacios escolares para las entrevistas iniciales y algunos momentos de trabajo del coordinador y los docentes, y también para explicarles a estos últimos el propósito, sentido y destino de los relatos y las reglas de juego del proceso de documentación. En los casos en que los coordinadores de CAIE lograron establecer un buen vínculo de trabajo con los directores, haciéndolos sentir parte del proyecto de documentación, fueron considerados “facilitadores” de la tarea y estímulos permanentes para los docentes escritores.

La publicación y difusión de los relatos

Una vez identificadas y relevadas las experiencias, los coordinadores acordaron con los docentes una primera escritura del relato y, luego de la lectura y primera preselección, les propusieron y acordaron un plan de trabajo para escribirlas. En los casos en que un grupo de docentes se comprometieron a escribir, recibir lecturas y comentarios y re-escribir el relato, y aceptaron finalmente dar a conocer su texto, los coordinadores les aclararon el alcance local, provincial y/o

nacional que podría tener la publicación del documento. Del conjunto de relatos finales que recopilaba cada coordinador, sólo tres, como máximo, fueron remitidos al equipo nacional para su ulterior edición y publicación. Esta limitación obedecía a las restricciones que teníamos para procesar adecuadamente tanta documentación. El número posible de 576 documentos pedagógicos relevados, editados y publicados ya nos parecía excesivo para nuestras propias fuerzas. Descontábamos que en el año subsiguiente dispondríamos de mayores recursos, tiempo y dedicación, sobre todo para editarlos y publicarlos bajo distintos formatos y para utilizarlos como material documental y pedagógico en procesos de desarrollo profesional de docentes. Por otra parte, desde el principio formó parte del acuerdo con las jurisdicciones que la edición, publicación, circulación y uso local y provincial de parte o de la totalidad de los relatos documentados estaban librados a la voluntad política y capacidad técnica de cada jurisdicción educativa y, por supuesto, a la disponibilidad y creatividad de gestión de los coordinadores de CAIE.

Los Seminarios Federales y Regionales como momentos estratégicos del proceso de documentación

Todos estos criterios operativos, acuerdos metodológicos y tramas de relaciones institucionales que, en conjunto, definieron el sentido del proceso de documentación de experiencias pedagógicas fueron planteados, discutidos y también parcialmente redefinidos en un **Primer Seminario Federal de coordinadores de CAIE** que desarrollamos en la sede del Ministerio nacional con las autoridades educativas, los equipos técnicos de currículum y de capacitación, los responsables de Cabecera de la RFFDC y de CAIE de las provincias y, por supuesto, con los 192 coordinadores de los CAIE. Si bien este Primer Seminario estuvo organizado para mostrar y discutir el conjunto de las nuevas líneas de trabajo de los CAIE, diseñadas para el año 2001, hubo un tiempo de trabajo específico para tratar temas relacionados directamente con las de documentación y desarrollo curricular.

En ese marco establecimos los primeros acuerdos sobre el tipo de participación que tendrían los CAIE en el proceso de documentación y sobre la manera en que se articularían sus acciones con las instituciones y prácticas educativas de cada zona. Cada provincia debía adecuar los lineamientos generales y los tiempos y ritmos de trabajo a los contextos locales y, para eso, debía ponderar la propia disponibilidad de recursos y actores así como tomar decisiones respecto de su inclusión en el proceso provincial de documentación.

En este Primer Seminario, entonces, pudimos lograr una primera comprensión de lo que significaba involucrar a los CAIE en un proceso de desarrollo curricular que se asentaba y motorizaba sobre la producción de documentos pedagógicos narrados por docentes; delinear en términos muy generales (y todavía un tanto vagos) una serie de etapas de trabajo compartido; y arribar a un conjunto de pautas y líneas de acción convergentes para lograr desarrollarlas en los tiempos y modos consensuados. Sin embargo, estuvimos lejos de ultimar detalles respecto de la compleja gestión provincial del proceso y, mucho más, de trabajar específicamente con los coordinadores sobre aspectos conceptuales y prácticos vinculados con la gestión de la documentación y planificar concretamente la adecuación local/zonal del dispositivo.

Estos aspectos y cuestiones demandaron organizar una serie de seis encuentros de trabajo específicos y monográficos, los **Seminarios Regionales**, en los que el equipo nacional, los equipos provinciales y los coordinadores de CAIE nos dedicamos a planificar las fases de identificación, selección, escritura, relevamiento, lectura, análisis y pre-edición de las experiencias de enseñanza.

Los seis Seminarios Regionales se realizaron sucesivamente, de mayo a octubre de 2001, en distintas localidades del país. Cada uno implicó dos días de trabajo intensivo y convocó en cada caso a coordinadores, referentes y técnicos de distintas provincias. El primer Seminario Regional fue el realizado en la ciudad de **Corrientes** junto con representantes de todas las provincias del **NEA** (Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Formosa y Chaco). El segundo se llevó a cabo en **Salta** y convocó el trabajo de los representantes de las provincias del **NOA** (Salta, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán). Cabe resaltar que en este encuentro participó también un grupo importante de supervisores de la provincia de Salta y que sus contribuciones fueron, además de significativas y pertinentes, muy promisorias para la inserción institucional y el trabajo articulado de los CAIE en los distritos escolares de esa provincia. El tercer Seminario Regional se hizo en la ciudad de **Córdoba**, precisamente en la sede del sindicato docente de UEPC, y participaron, además de los locales, los representantes de las provincias de **Cuyo** (San Juan, Mendoza, La Rioja). El cuarto se realizó en la **Ciudad de Buenos Aires**, y asistieron coordinadores y referentes de la provincia de Santa Fe y de la Ciudad. Una novedad fue que en este encuentro de trabajo compartido también intervinieron especialistas disciplinares de la Secretaría de Educa-

ción de la Ciudad de Buenos Aires, aportando comentarios, observaciones, preguntas, sobre los ejes de contenido que proponíamos. El quinto Seminario Regional se llevó a cabo con coordinadores, referentes y equipos técnicos de las provincias de la **Patagonia** (Chubut, Santa Cruz, Río Negro, La Pampa, Tierra del Fuego) en la ciudad de **Trelew** (Chubut). Finalmente, los coordinadores de CAIE (40), equipos técnicos, referentes de Cabecera y equipos de especialistas disciplinares, especialmente los del área de Lengua, de la **Provincia de Buenos Aires** y el equipo nacional nos reunimos para trabajar en las afueras de la ciudad de **La Plata**.

Los Seminarios Regionales que desarrollamos con los equipos técnicos provinciales fueron, en realidad, las instancias de trabajo compartido que terminaron definiendo en concreto la puesta en marcha del dispositivo de documentación de experiencias. Si bien cada encuentro tuvo su propia dinámica de trabajo, todos ellos dieron cuenta de un doble objetivo. Por un lado, acordamos con los referentes de cada jurisdicción (autoridades políticas, responsables de las Cabeceras de la RFFDC, referentes de CAIE) un **plan de relevamiento y sistematización documental** y los **niveles y ritmos de participación** de los diferentes sectores y actores de los sistemas escolares provinciales. En todos los casos fue particularmente importante involucrar activamente a los capacitadores provinciales como asesores en contenidos de enseñanza de los coordinadores. Los perfiles profesionales de estos últimos, la mayoría de las veces, los habilitaban para coordinar y gestionar procesos complejos como el de documentación, pero no para profundizar en el análisis disciplinar y didáctico de los contenidos de enseñanza planteados en los relatos. Por eso, necesitaron apelar a miradas y recomendaciones especializadas para completar sus comentarios y devoluciones a los docentes narradores. Pero también, esta participación especializada fue en algunos casos una exigencia de las autoridades educativas provinciales para resguardar la adecuación de los ejes de contenidos para la identificación y selección de experiencias a los planteos pedagógicos y normas curriculares de las jurisdicciones. A través de estas reuniones técnicas obtuvimos, entonces, acuerdos básicos para implementar la línea de trabajo en cada jurisdicción y el establecimiento de reglas de juego y criterios de trabajo que facilitarían la incorporación activa tanto de los coordinadores de CAIE como de otros referentes provinciales.

Por otro lado, también decisivo, en los Seminarios Regionales propusimos una dinámica de trabajo directamente relacionada con la **formación de gestores de escritura de docentes**. Para ello, dedicamos gran parte del tiempo a comunicar y discutir con los coordinadores los supuestos y sentidos del proceso de documentación de experiencias de enseñanza a través de las narrativas de docentes como una modalidad específica de desarrollo curricular; a involucrarlos en procesos de escritura, lectura, análisis, comentarios y re-escritura de experiencias; y a planificar los procesos locales de identificación, selección y edición de experiencias pedagógicas. Para ello, con anterioridad a cada encuentro regional, solicitamos a los coordinadores que ellos mismos escribieran un breve relato (de no más de tres páginas) acerca de su propia experiencia de gestión en el CAIE (o de alguna experiencia en particular vivida en el CAIE) y que los tuviera como protagonistas (les pedimos que lo escribieran en primera persona del singular). De esta forma, cada coordinador llegó al Seminario Regional con su propio relato y, estoy seguro, con un importante grado de involucramiento personal y profesional en cada texto.

Una de las primeras actividades que realizamos fue la lectura de estas narraciones en grupos de seis o siete coordinadores que comentaron y preguntaron sobre las experiencias-relatos de sus colegas, evitando evaluarlas y tratando de que fueran productivas para ampliar, profundizar, redireccionar, hacer más comunicables las escrituras. Lo que buscábamos, y creo que logramos, en esta instancia de trabajo era que **los coordinadores vivieran la experiencia de exponer(se en) su escrito**; que **el resto se dispusiera a colaborar con él, orientándolo con preguntas y comentarios en las posibles re-escrituras del texto**, tratando de no inhibirlo ni evaluarlo, y generando un clima de confianza y empatía en sus interacciones con el coordinador relator; y que **todos pudieran experimentar la complejidad de gestionar procesos de escritura y re-escritura** en los que el compromiso personal y el saber profesional se pusieran en juego a través de la centralidad que adquirirían en las narraciones. Para tratar de garantizar todo esto, los integrantes del equipo nacional participamos como moderadores en cada subgrupo de trabajo, estimulando las lecturas y, sobre todo, orientando los comentarios y preguntando nosotros mismos, siempre con la intención de ayudar al relator a re-pensar, re-formular su escrito para garantizar su comunicabilidad.

Esta manera de experimentar la propia escritura, de dar a conocer la propia experiencia a través de relatos propios y de reflexionar colectivamente sobre ambos aspectos, movilizó una serie de interrogantes y de debates conceptuales y prácticos que fueron muy valorados por los coordinadores, ya que les permitió vivir, a un mismo tiempo, la situación de exposición que vivirían en el futuro los docentes relatores que ellos mismos convocarían y la futura situación propia de ayudar a los narradores a mejorar, completar y re-escribir sus textos de experiencias. Y también permitió construir una serie de **criterios y modalidades de intervención en la gestión de relatos** para que éstos no cayeran, como les sucedió a ellos

mismos, en modalidades de escritura despersonalizadas y formateadas en clave de “informes” o de “proyectos”. En síntesis, mediante este dispositivo de trabajo colectivo los coordinadores aprendieron a promover relaciones empáticas con sus interlocutores; a no evaluar y respetar las producciones escritas y experiencias ajenas; a escuchar, comprender y reflexionar con otros; a preguntar y preguntarse; a facilitar escrituras y re-escrituras; y, fundamentalmente, a valorar la forma narrativa de reconstruir la experiencia.

Otro de los resultados del trabajo con los coordinadores fue el de discutir y finalmente establecer algunos lineamientos compartidos para la confección de los **planes de escritura de los docentes escritores** y para acordar con ellos las instancias de trabajo conjunto. También para ponderar los tiempos, requerimientos y esfuerzos que demandarían las fases de identificación y selección de experiencias y docentes narradores y, sobre todo, para debatir y expandir las posibilidades de trabajo con documentación pedagógica en los CAIE: formas y estrategias para la circulación y difusión local de las experiencias narradas; modalidades individuales y colectivas de desarrollo profesional docente centradas en la reflexión sobre experiencias de enseñanza propias o de otros docentes; otras formas de documentación pedagógica, sus potencialidades y límites.

Como ya mencioné, los Seminarios Regionales se desarrollaron sucesivamente en distintos momentos del año. Por razones vinculadas a las urgencias de la gestión y a las propias limitaciones (de tiempo, recursos y técnicas) del equipo nacional, no fue posible realizarlos en los momentos y tiempos previstos. Esto afectó considerablemente la gestión nacional de la línea de trabajo y, dado el carácter estratégico que tenían para la planificación y gestión provincial de los procesos de documentación, también ocasionó demoras, retrasos y otros inconvenientes a los coordinadores de los CAIE. Para salvar estos problemas, resultó necesario escalar nuestras intervenciones, acompañar nuestros ritmos a los dispares procesos regionales/provinciales y complementar nuestras colaboración con los equipos provinciales a través de asistencias técnicas permanentes a través del correo electrónico.

No obstante estos esfuerzos, los tiempos de la gestión se fueron apretando hacia el final del año, complicando el nivel de nuestras interacciones con los equipos provinciales y, fundamentalmente, exigiendo que nuestras respuestas atendieran simultáneamente los diferentes frentes que se abrían a medida que los procesos provinciales de documentación se desarrollaban. La evaluación de todas estas cuestiones y de los resultados de los procesos de documentación, así como el tratamiento y debate acerca de los problemas vinculados con la edición nacional de la documentación pedagógica y la posible (y frustrada) continuidad y ampliación de la línea de trabajo durante el año 2002, fueron tratados en un **segundo encuentro nacional de coordinadores de CAIE**, realizado en la sede del Ministerio nacional, hacia fines de noviembre de 2001.

El momento crítico: la recolección, selección y edición de relatos narrados por docentes

Luego de la experiencia formativa en los Seminarios Regionales, los coordinadores de CAIE volvieron a sus provincias y localidades con algunas ideas más claras acerca del sentido de los procesos de documentación pedagógica que debían promover y gestionar con las escuelas de su zona; con algunas líneas generales y criterios de intervención específicos relativos a las fases de identificación y selección de experiencias y docentes narradores; con algunas herramientas metodológicas para la promoción y seguimiento de escrituras, reflexiones y re-escrituras de docentes; y con un panorama propio de las contribuciones e interacciones que deberían solicitar y establecer con otros actores y referentes educativos cercanos a sus sedes de trabajo. No obstante, cada una de estas instancias/momentos del trabajo de gestión demandó nuestro **asesoramiento y acompañamiento permanentes**, para lo que dispusimos una especie de línea de asistencia técnica “*on line*”, vía e-mail, con el conjunto de los 192 coordinadores.

A medida de que los coordinadores iban completando una primera fase de identificación y de preselección de experiencias docentes y lo acordaban con los referentes provinciales de capacitación y de CAIE, remitían al equipo central un **listado con las experiencias relevadas**, y también preguntas y reflexiones sobre el proceso emprendido. Esos registros contenían un breve relato descriptivo (una síntesis de un párrafo o dos) de las posibles experiencias a documentar, el nombre del docente que eventualmente la relataría, la escuela y el año en los que se llevó a cabo la experiencia de enseñanza, y los referentes provinciales y locales (capacitadores, IFD, etc) que habían participado como asesores del coordinador en la identificación y preselección de esas “buenas prácticas de enseñanza”.

Entre otras, tres cuestiones nos llamaron especialmente la atención: en primer lugar, el número de experiencias relevadas, que superaba ampliamente nuestras expectativas iniciales y también las de los coordinadores; en segundo término, los comentarios y reflexiones de los coordinadores acerca de la voluntad, buena disposición y compromiso de los docentes para escribir sus relatos; finalmente, que la experiencias relevadas desdibujaban los límites planteados por la especificación de ejes temáticos por área curricular. El éxito de la identificación local de experiencias demandó que maximizáramos nuestros esfuerzos para colaborar con ellos en la selección de aquellas que finalmente serían remitidas para su publicación nacional, y para que imaginaran y proyectaran formas locales, zonales, de difusión de la totalidad o de parte de los futuros documentos. No todos los relatos serían publicados por el equipo nacional (sólo se editaría el número de experiencias previsto inicialmente y en distintas etapas de edición), pero sí se podrían **generar procesos y circuitos autónomos de reflexión y trabajo en las escuelas** que, a través de los CAIE, podrían interactuar en redes en torno a la experiencia de enseñar a niños y el saber profesional docente.

Una vez definidas y acordadas las experiencias de enseñanza a ser narradas y documentadas a nivel nacional, los coordinadores contrataron los procesos de escritura, reflexión y re-escritura con los docentes escritores. Del listado original de experiencias identificadas pasamos a **otro listado, más acotado, de futuros posibles relatos de docentes que podrían ser editados, publicados y tener alguna circulación nacional**. A partir de ese momento, la asistencia del equipo central se multiplicó por el número de borradores que los docentes escritores produjeron sucesivamente mediante la gestión de escritura de los coordinadores de CAIE. Nuestro asesoramiento y comentarios por escrito se centraron entonces en los **procesos de escritura y re-escritura** que deberían emprender los docentes junto con los coordinadores. Leímos y comentamos en sus diferentes versiones (en algún caso llegaron a ser cuatro) alrededor de 300 relatos escritos. Y cada devolución a los coordinadores supuso ulteriores reuniones de trabajo entre éste y el docente narrador, y nuevas rondas de consultas y comentarios. De esta forma, hacia fin de año obtuvimos unos 300 relatos de enseñanza escritos por docentes con diferente grado de avance, de los que seleccionamos unos **40 para la primera edición y publicación electrónica a nivel nacional**. El resto serían editados con posterioridad, cuando esa primera publicación nacional ya estuviera circulando en el país.

Los criterios que utilizamos para definir este primer volumen de relatos fueron básicamente tres: el acuerdo con el coordinador de CAIE acerca de que el relato en cuestión estaba lo suficientemente pulido y trabajado; el aval de las autoridades educativas de las jurisdicciones, y la cobertura federal de esta primera muestra (queríamos que por lo menos hubiera un relato por provincia). En la actualidad ese primer capítulo de la documentación pedagógica producida por los docentes y gestionada por los coordinadores de CAIE se encuentra en la fase final de edición y será publicado a la brevedad en el sitio web del Ministerio de Educación de la Nación.

“..., a pesar del calor agobiante de esos días, del ambiente tenso de las calles, de un fin de año que ya se sentía diferente, sentí la fortaleza inmensa de ese trabajo. Estaba ocupando dentro del sistema un espacio en construcción, aún no viciado (no era la directora, no era la inspectora, no era la otra maestra que se va a ‘copiar mi proyect’)- Un espacio único, que me daba una oportunidad casi mágica, de ser de verdad un puente entre lo que verdaderamente pasa dentro de las escuelas y los niveles de gestión....” (Ex coordinadora de CAIE, Provincia de Buenos Aires)

Bibliografía

Bolívar, Antonio (1996), “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización”, en Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Brito, Andrea y Suárez, Daniel (2001), “Documentar la enseñanza”, en *Revista El Monitor*, N°4. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Bruner, Jerome (1997), “La construcción narrativa de la realidad”, en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

Goodson, Ivor y Walker, Rob (1998), "Contar cuentos", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

McEwan, Hunter (1998), "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Pendlebury, Shirley (1998), "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Tiramonti, Guillermina (2001), *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Weiler, Hans (1996), "Enfoques comparados en descentralización educativa", en Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

VI

RELATO DE GESTIÓN DE DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Relato de ex-coordinadora CAIE (Vicente López, Provincia de Buenos Aires)

Lic. Laura Man

La primera etapa de "construcción de la zona" que habíamos proyectado se volvía más interesante pues había llegado el momento de la acción: identificar, seleccionar y relevar experiencias...-esto es, entrar en las escuelas, captar lo que ocurre efectivamente en el interior de las aulas a través del diálogo los docentes.

Ya no se trataba sólo de la presentación formal del espacio del Centro o de sus objetivos, de las bondades de su equipamiento y/o de las acciones previstas. Esta vez, volvería a andar el circuito de encuentros personales con los inspectores del distrito, tanto de gestión pública como privada – tal como indicaran las sugerencias de nuestros referentes provinciales-, para invitarlos a participar de la experiencia.

Recuerdo el encuentro de directores e inspectores de gestión privada en una escuela muy prestigiosa de la zona, cuando la primavera apenas estaba asomando... las escuelas públicas se debatían entre los paros, las retenciones de servicio, el malestar...Las escuelas privadas, en cambio, en su mayoría, continuaban con sus proyectos, sus propuestas y orgullosas buscaban formar parte de la documentación pedagógica y trascender los límites del distrito. Resolví acercarme a dos instituciones solamente y no precisamente a aquellas que evidenciaran con la "crueldad" que se perfilaba, la profunda brecha que "separa" a la escuela pública de la privada. – De hecho, en aquel momento, era preocupación de muchos la significativa progresión de alumnos que pretendía salir del circuito conflictivo para entrar en la tranquilidad de "tener clases todos los días".

De todos modos, grande fue mi sorpresa cuando llegué al interior, a los docentes, pues realmente se los veía cansados. En una escuela, incluso, se generó un largo debate entre los docentes y la directora, estando yo presente, acerca de la tensión que les generaba "una acción más" a esta altura del año. Dos encuentros, con dos docentes fueron suficientes para que desestimáramos el proyecto "al menos por este año".

Mientras tanto, se acercaba el día de la cita con las inspectoras de EGB de gestión pública. Cabe destacar que, si bien ya habíamos tenido contacto y se había establecido una buena relación, al no disponer de los espacios formales de

encuentro interrampa, donde estábamos llamados a participar, (siempre sospeché y más tarde lo confirmé que las reuniones se llevaban a cabo, mas no participaba la dirección del CIE, ergo, no participaba la coordinadora del Centro), decía entonces que tenía que solicitar una cita, llamados, esperas, postergaciones. El día llegó. Mientras conversábamos largamente, reflexionando sobre la importancia de habilitar estrategias poco habituales para reconstruir la dinámica y las producciones escolares, para registrar, acopiar y difundir los saberes cotidianos de quienes hacen día a día la enseñanza escolar para interpelar y posicionar a los docentes como actores centrales de la construcción escolar, como autores calificados en la tarea de dar cuenta narrativamente de sus experiencias de enseñanza, suena el teléfono: “de Jefatura”...“solicitan que enviemos el listado de los docentes que trabajan con el enfoque comunicativo de la lengua”!!! Sí!. Mis referentes provinciales “invitando” a la participación...

Una sonrisa mezclada con sorpresa evidenció el signo de interrogación de la inspectora. –“Exactamente, con enfoque comunicativo...no sé. Todos deberían trabajar teniendo en cuenta los lineamientos curriculares...pero...no sé. Puedo sugerirte...” y me indicó dos docentes de dos establecimientos distintos.

Una inquietud más se me sumaba. En el encuentro regional, donde también participó el equipo Nacional que propulsaba esta línea de acción de CAIE, se había puesto en evidencia cierta “fricción”. En lo personal, había comprendido, estudiado y acordaba con la propuesta de generar formas de documentación pedagógica que permitan re-construir, de manera significativa y comunicable, los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en las escuelas cuyos protagonistas son los docentes y alumnos, no era la intención proponerles estrategias para la “buena enseñanza” contruidos por especialistas, ni evaluar o medir los alcances y desvíos del desarrollo curricular respecto de su diseño-norma. Sin embargo, desde la gestión provincial se trabajaba con un marcado acento en lo prescriptivo que, sumado al esquema habitual ya naturalizado de control, podría poner en peligro el objetivo o al menos me iba a provocar más obstáculos para conseguirlos. Esta situación confusa, casi solapada, me incomodaba. No obstante, sobre terrenos resbaladizos, fui en busca de las docentes señaladas.

“Llego a la Escuela 20, zona de riesgo, conocida en el barrio por su “conflictividad”.

Me encuentro con una joven maestra, prolija, suave en medio de un bullicio exagerado por violento, que se sonroja al escuchar de dónde vengo, porqué la busco a ella... y se sonríe tímidamente al escucharse decir que sí, después del titubeo lógico que le debe haber producido recordar que trabaja a la mañana en una escuela del Gobierno de la Ciudad de Bs. As., a la tarde en “la 20”, estudia algo que no recuerdo para perfeccionarse, dos nenas chiquitas la esperan y un matrimonio en crisis, producto de la crisis y algún otro etc que prefiero ni acordarme.

Durante muchas semanas salió del colegio, besó a sus hijas y se acercó al Centro para tomar unos mates, leer lo que escribía, charlar, preguntar, repreguntarse, analizar (pasar por la razón), reflexionar de a dos, recordar (pasar por el corazón) y escribir. Escribir. Así, surgió su propia necesidad de leer sobre algunos temas puntuales, cuando reconoció lagunas en su formación o cuando reconoció que su práctica era más intuitiva y podía ser enriquecida. Un día me dijo:- Esto es mucho mejor que un curso de perfeccionamiento!-

Ese día supe cuánto nos sirvió esta experiencia. Era mucho más que un “curso” de perfeccionamiento.

En la Escuela 8, más céntrica, una maestra de 1er. Año, emocionada y casi con lágrimas agradeció que se la haya tomado en cuenta. “ –Estoy a punto de jubilarme...hice tantas cosas con los chicos!, siempre me pregunté porqué no puedo compartirlas con nadie! Se van a ir conmigo!, Sí, con los chicos, con los padres, con la escuela! Pero los otros maestros! Nunca nos dieron la posibilidad de decir con nuestras palabras nuestras experiencias!”.

En este caso, yo me acercaba a la escuela en sus “horas libres”. Trabajamos sobre un interesante proyecto que había puesto en marcha unos años antes, motivada por una capacitación (la última que recuerda: psicogénesis). Rescato fundamentalmente nuestros diálogos, la reflexión sobre los supuestos en los que se basaba y cuánto los profundizamos, qué expectativas tenía, qué resultados esperaba y cuánto la sorprendieron los chicos!

En lo personal, a pesar del calor agobiante de esos días, del ambiente tenso de las calles, de un fin de año que ya se presentía diferente, sentí la fortaleza inmensa de ese trabajo. Estaba ocupando dentro del Sistema un espacio en construcción, aún no viciado,- no era la directora, no era la inspectora, no era la otra maestra que se va a “copiar mi proyecto”- Un espacio único, que me daba una oportunidad casi mágica, de ser de verdad un puente entre lo que verdaderamente pasa dentro de las escuelas y los niveles de gestión....

Relato de ex-coordinadora CAIE (Berazategui, Provincia de Buenos Aires)

Lic. Patricia Welisiejko

Un camino fortuito..... con aprendizajes varios y muchos

Allá por el 4 de mayo de 2001, en tiempos en los que los signos de la descomposición social que llegaría meses después, aún no se anunciaban, en el Ministerio de Educación de la Nación toma cuerpo la estrategia por la cual los coordinadores del CAIE gestionaríamos la recopilación de “buenas prácticas de enseñanza”, procediendo a colaborar con los docentes en su registro documental como así también oficiar de intermediarios para las futuras evaluaciones de las mismas.

El camino trazado parecía entonces claro y venturoso, entre otras cosas porque como coordinadores conocíamos algunas de las prácticas realizadas, podíamos enumerarlas y desde nuestra propia subjetividad valorarlas como “buenas”.

Enmarcada la investigación dentro de las áreas de Lengua, Educación Física y Educación Artística, el objetivo consistió en observar los contenidos de cada una de éstas, intentando establecer una dirección común a las prácticas respectivas. (las pautas para ello estarían concertadas desde el Equipo de Nación de Red de centros y desde la Provincia)

Siguiendo una suerte de diario de nuestro trabajo, es oportuno consignar que luego de este primer encuentro, cada uno de los coordinadores nos abocamos a diversas tareas y proyectos que comenzamos a desarrollar.

Arribamos así al mes de Julio, en el que el obligado receso invernal y la interrupción del ciclo lectivo durante casi un mes por conflictos docentes, le otorgó una particular dinámica al trabajo emprendido.

En la Plata, entonces, se produce un segundo encuentro, esta vez dirigido exclusivamente al tema. Se encontraban allí el equipo de Nación de la Red de CAIE, nuestros referentes provinciales del mismo proyecto, los “especialistas” por parte de Provincia de Buenos Aires, de las distintas áreas (Lengua, Educación Artística y Educación Física), que evaluarían las experiencias recopiladas por nosotros, y los capacitadores seleccionados por Nación que nos ayudarían a delinear nuestro trabajo y a *pensarnos* como gestores.

En esta instancia, es necesario señalar que los desacuerdos entre los representantes de Nación y los referentes provinciales no fructificaron en aportes valiosos para nuestro trabajo.

Asimismo, los tiempos y las formas de la organización no colaboraron para optimizar el proyecto; y por último, los criterios de selección de las experiencias por parte de Provincia, no fueron del todo satisfactorios.

En lo personal, mi ánimo, atravesado por dos jornadas de buenas y malas experiencias, se vio finalmente fortalecido por la capacitación y sobre todo por el trabajo con mis compañeros. De manera que, con estas perspectivas, inicié la tarea.

Ante todo establecí contacto con los supervisores de EGB, Educación Artística y Educación Física, a quienes les pedí colaboración en este proyecto.

Cabe destacar que en todo momento recibí el apoyo incondicional de los mismos, así como el entusiasmo y el intento de hacerme sentir constantemente parte de la comunidad educativa. En un principio solicité que me ayudaran a identificar experiencias, y para mi sorpresa advertí que ellos mismos ya las habían reconocido en gran número, a la par que corroboraba que muchas de ellas coincidían con algunas que yo ya había identificado con directivos de la zona de influencia del CAIE.

De todas ellas seleccioné tres, una de cada área, me comuniqué con los supervisores para referirles e intercambiar los motivos de la selección y comencé el contacto con los docentes.

En medio de este proceso, el coordinador de Tandil propone una forma de trabajo común, vinculada con los pasos a seguir y con una primera ficha a completar que luego podría convertirse en una suerte de fichero local de experiencias identificadas, con posibilidad de intercambio sencillo con otras comunidades educativas y otros docentes ubicados en distintos lugares de la Provincia.

Asimismo surge también la idea de crear una página web donde consignar las experiencias que no contaran con demasiadas evaluaciones previas, propiciando el intercambio directo entre los docentes.

Como modo de participar de esta inquietud adhiero a este primer formato.

Una vez contactados los docentes, organizamos un primer encuentro común, en el que les presento la idea, aportándoles material bibliográfico elaborado por Nación a modo de facilitar su tarea. Generamos así un modo de elaborar la primera síntesis de presentación de los relatos que debería ser entregado a Provincia en una semana.

Recibo por mail las síntesis de los docentes y concertamos una nueva reunión para comenzar el relato de las experiencias.

Luego de enviar las síntesis a Provincia recibo las evaluaciones que a continuación se transcriben:

Patricia Welisiejko:

Se transcriben a continuación comentarios de los especialistas del área de Lengua, Educación Artística y Educación Física.

Especialista Juliana Ricardo

“... focalizar el relato en la práctica. No hay reflexión sobre la didáctica del área. No se especifica el trabajo con contenidos disciplinares...”

Especialista María Elena Larregle

“... no es posible evaluar esta experiencia como buena práctica ya que no se incluye en el relato la explicación de en qué consistió la práctica en sí, qué es lo que se quería enseñar, cómo se enseñó, cómo y qué aprendieron los alumnos, etc. Por otra parte, la ponderación de los aspectos relacionados con lo expresivo oculta la pertinencia desde lo disciplinar...”

Especialista Marta Rudgert:

“...Experiencia: educación Física y catequesis. Se trata de una experiencia de frontera. No se explicitan logros ni resultados de educación física. Es una experiencia y propuesta exitosa pero no es nada nuevo, ésta debiera apuntar a resultados o logros del área, lo cual no es así. Los docentes dicen que se trata de un proceso por lo cual no podríamos hablar de una experiencia eficaz...”

Luego de acceder a los informes, llega a mi conocimiento que los especialistas han pedido a nuestros referentes que al transcribir las evaluaciones, no lo hagan del modo textual, tal como ellos lo han hecho, sino que, de alguna forma “minimizaran” el efecto que el estilo en la comunicación de estas evaluaciones pudiera causar. No obstante, nuestros referentes, afortunadamente, decidieron transcribirlo en forma textual, circunstancia que me sirvió para observar el proceso de evaluación real, al que estas experiencias estaban siendo sometidas.

Al recibir las evaluaciones comparto mis inquietudes con mis demás compañeros CAIE, descubriendo que el proceso había sido similar para ellos.

Por otra parte, comparto las evaluaciones con los supervisores y acordamos entonces el modo de transmitir estas evaluaciones a los docentes participantes.

De esta circunstancia surge un nuevo encuentro con los docentes y los supervisores que quisieran participar, en el cual se procede a la lectura, la crítica y la reflexión sobre las evaluaciones decidiendo continuar con el proceso, garantizando los supervisores algún modo de reconocimiento local de este trabajo.

Se suscitaron luego encuentros individuales y grupales con los docentes, en los cuales leímos y re-pensamos los relatos.

Finalmente el único enviado nuevamente a Provincia para su evaluación fue el de Lengua, por decisión de los docentes participantes, que más tarde fue aprobado.

Con el de Educación Artística, la supervisora, decidió armar un taller en el que se pudo transmitir la experiencia a otros docentes, del que participé en la elaboración y organización y que tuvo continuidad durante el año 2002 a modo de curso durante 8 encuentros.

El de Educación Física no fue concluido por tiempos y formas, pero quedó sentada la base.

Esta gestión confluye en un encuentro de Intercambio de experiencias en la sede del CAIE de Avellaneda, entre los docentes relatores de Avellaneda, Lanús y Quilmes, del que los docentes de Berazategui no pueden participar, pero en el cual, sí participo como coordinadora junto con los otros coordinadores de los CAIE.

Este encuentro colaboró para dar un amplio sentido a esta tarea, que vale la pena, no sólo por su enorme riqueza para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, sino por el espacio de aprendizaje e intercambio, fortaleciendo nuestro trabajo y el de los docentes.

VII

Docente autora:

Cecí, María Elena

Área: Lengua

Ciclo: EGB 1 (3º año)

Escuela N° 161 – San Antonio Oeste – Río Negro

CAIE San Antonio Oeste, RÍO NEGRO / Coordinadora: Prof. Marisa Hernández

Capacitador: Prof. Lorenzo Jorquera

Jugamos a ser “horneros”

Experiencia orientada a solucionar problemas de redacción en EGB1

Simplemente es una experiencia más; pero qué importante es poder escribirla... Qué significativo para un grupo de niños con fracaso escolar tener éxito en el aprendizaje...; qué valioso para mí haberme dado cuenta de sus necesidades e intereses...; qué hermoso desafío ayudarlos a crecer...

Al comenzar el ciclo lectivo, me asignaron un grupo de treinta niños que legaban al término del primer ciclo. Si bien todos, excepto uno, hacían por primera vez tercer año (3° grado), en su gran mayoría estaban desfasados en su edad cronológica, que correspondía al segundo ciclo (4° y 5° año). Numéricamente hablando, contaba con veinticuatro niños con sobreedad, sobre un total de treinta y uno. Al revisar la historia escolar de cada niño, me encontré con que algunos contaban con muchos años de permanencia en el ciclo, obteniendo un primer indicador: *“niños que, en su mayoría, traían el estigma del fracaso escolar”*. Esta realidad evidenciaba una historia escolar condicionada por la repitencia.

Al realizar el diagnóstico inicial, me encontré con un alto porcentaje de alumnos que tenían dificultades en la construcción de palabras (escribían “en chorizo”; no lograban estructurar correctamente las palabras dentro de una unidad mayor; unían los nexos con los sustantivos, verbos o adjetivos, siempre que se tratara de palabras cortas seguidas o antecedidas de una larga; omitían letras; confundían grupos consonánticos). Tenían dificultades para expresarse con claridad en forma oral; escribían como hablaban; tenían dificultades para interpretar consignas simples. Una de las causas que, a mi criterio, obstaculizaban el lenguaje y, por consiguiente, el escrito, eran sus inhibiciones, su escaso lenguaje como resultado del medio social y familiar en el que estaban inmersos, lo cual se transparentaba en su vocabulario.

No tenía muy claro cómo iba a desarrollar mi planificación ni qué propuestas podía plantearles a los alumnos. Por lo tanto, comencé a trabajar desde el lenguaje oral un camino de conocimiento mutuo, dado que sentía que ello era necesario, en tanto existían entre los niños y yo diferencias culturales. Tenía la certeza de que debía propiciar desde el aula espacios donde los alumnos pudieran expresarse. Esta motivación se sustentaba en el convencimiento de que, para zanjar nuestras diferencias culturales, no dependía de que los niños respondieran a mis patrones culturales, sino que el secreto estaba dado en reducir dicha brecha a partir de conocer, yo en ellos y ellos en mí, nuestros respectivos patrones culturales, aceptarlos y crear un espacio de respeto y crecimiento a partir de experiencias de enseñanza-aprendizaje significativas para todos.

Así, comencé a dedicar un tiempo de la jornada para conversar con los niños sobre temáticas propuestas por ellos en las cuales advertía gran placer por narrar. En una de las tantas charlas “informales” mantenidas con los niños, surgió en uno de ellos contamos la tarea que realizaba con su papá: “cortar ladrillos”. Desde las palabras y el cuerpo nos transmitía el orgullo que le generaba poder ayudar a su papá en el trabajo, que no era ni más ni menos que el sostén económico de la familia. En esa charla se generó un intercambio de opiniones de diversa índole; algunos nunca habían estado en un lugar en donde se producían ladrillos; otros sí. Pablo nos explicó cómo era el trabajo. Durante el relato, se me ocurrió que estaba en presencia de una buena oportunidad pedagógica, y pensé que sería bueno que todos tuviéramos la experiencia de tomar contacto con el lugar y con la tarea, dado que era notable cómo todos prestaban atención a lo que su compañero les contaba. Yo les conté que mi papá se había criado en una quinta a orillas del Río Negro y que una de las actividades de producción que se desarrollaba allí era hacer ladrillos. Yo había crecido escuchando hablar a mi papá de aquéllos, pero nunca había tenido la oportunidad de conocer un lugar así. Les propuse entonces la idea de visitar la casa de Pablo, y aprender cómo se hacen los ladrillos. Todos se entusiasmaron con la idea. Se acordó con Pablo que le preguntara a su papá si podíamos ir.

Al día siguiente, Pablo nos informó que su papá nos esperaba, que podíamos ir cuando quisiéramos. Todos se mostraron entusiasmados.

De forma inmediata nos pusimos a trabajar sobre la idea. Mi objetivo en esta tarea era trabajar el lenguaje oral: me interesaba que participaran como oyentes y hablantes en un hecho comunicativo concreto, que pudieran conversar espontáneamente y lograr comprender y ejecutar consignas a partir de una tarea significativa para ellos.

Todos opinaron y planificaron el día. Para organizar la tarea, les propuse que definiéramos cuál debía ser la premisa de la visita, “si iríamos a pasar un día al aire libre o si queríamos algo diferente”. Naturalmente, comenzaron a plantear que querían conocer el lugar y aprender cómo era la tarea de hacer ladrillos. Entonces les propuse organizar la salida, y les escribí en el pizarrón algunos ejes para pensar: “¿qué íbamos a ir a hacer a la casa de Pablo?, ¿qué le íbamos a preguntar al papá?, ¿cómo nos íbamos a comportar durante el camino? Y una vez en la casa de Pablo, cuando el papá dejara su trabajo para enseñarnos ¿cómo debíamos comportarnos? y ¿por qué?. Esta tarea requirió que dejáramos por escrito lo acordado y, de esta manera, “*lo escrito*” comenzaba a tener para ellos un sentido definido. A partir de ello pude dar

sentido al contenido: experimentación de la escritura con propósitos definidos (recordar, transmitir, invitar, preguntar, indicar, imaginar, etcétera). También se puso en juego la necesidad de trabajar un tipo de mensaje escrito, en este caso, el instrumental (lista, ayuda memoria, consigna / instrucción, preguntas / respuestas, cuestionarios...).

Para mi sorpresa, me encontré con un grupo de niños interesados en la tarea; me veía en la necesidad de coordinar los turnos para que hablaran y se escucharan. Ese mismo día confeccionamos en un papel afiche una lista de preguntas a formular. Les pedí que trataran de contestárselas para luego, cuando el papá de Pablo nos fuera respondiendo, verificar si nos habíamos acercado o no a lo real. El afiche quedó en el salón, con el objetivo de revisarlo antes de la salida.

Durante la tarde, me entrevisté con el papá de Pablo, quien me puso al tanto de lo que él hacía y yo le conté cuál era mi idea de visitar el lugar con los niños. Le transmití mi interés en que aquella visita se convirtiera en una instancia de aprendizaje y vimos entre los dos qué cosas era posible que los niños hicieran. Me indicó que muchas de las tareas a realizar eran factibles para que las hiciera un niño, ya que él había aprendido este oficio al lado de su padre, de muy chico, como lo estaba haciendo Pablo. En casa me esperaba la tarea de planificar, esta vez era distinto a todas las anteriores; surgían en mí más rápidamente las ideas y comenzaba a encontrarles sentido práctico a aquellos contenidos que figuraban en el Diseño Curricular de la Institución.

Una vez planificado el proyecto, se ejecutó; el día tan esperado llegó: fuimos a la casa de Pablo; estaban muy entusiasmados. En la salida participaron, además, la docente de plástica y una persona del Equipo Técnico Pedagógico, quien tenía la intención de evaluar al grupo en una tarea diferente a la que cotidianamente desarrollan los niños en las aulas. Cuando llegamos, nos estaban esperando. Don Pacheco les contó rápidamente en qué consistía el trabajo, la procedencia de los elementos y los instrumentos que se utilizaban. Inmediatamente los invitó a trabajar con él. Se formaron dos grupos; uno se fue con Don Pacheco y el otro con la Señora y con Pablo. Cada grupo pasó por las distintas etapas del proceso de producción. La visita fue significativa dado que se encontraban en pleno proceso y los chicos pudieron ver cómo se preparaba la mezcla, cómo se cortaban los ladrillos, cómo se secaban y cómo se quemaban.

El grupo en general estuvo todo el tiempo atento a lo que les contaban; algunos preguntaban y realizaban las tareas que les proponía el matrimonio (en este caso trabajaron la interpretación de consignas orales); otros, como tenían que esperar para tener la oportunidad de hacer algo, se retiraron de los dos grupos y se acercaron espontáneamente a los tres señores que estaban realizando sus tareas habituales, les hicieron preguntas y los ayudaron en lo que estaban haciendo. Durante la jornada de trabajo les saqué fotos para que sirvieran como insumo para las tareas posteriores en el aula.

Al día siguiente, ya en la escuela, llevé las fotos reveladas y les propuse que se reconocieran y que trataran, primero en forma oral y luego por escrito, de contar lo que veían en las fotos. Esto quedó plasmado en papeles afiche en el salón; mi idea era que pudieran poner en juego contenidos tales como expresarse con claridad oralmente, participar como oyentes y hablantes en un hechos comunicativos y, fundamentalmente, todo trabajar sobre la participación en la interacción oral y el respeto por las normas elementales de la comunicación (escuchar/nos, tomar /ceder la palabra). El resultado de la clase fue muy favorable; pude advertir que todos participaban en la conversación con soltura y entusiasmo, presentándose como aspecto a seguir trabajando y como una debilidad en el grupo el poder escucharse y respetar los turnos al hablar.

La propuesta siguiente la armé sobre la base de los resultados de la clase anterior. El hecho de hablar en el grupo general fue un contratiempo; los chicos no tenían desarrollada su capacidad de respetar los tiempos en una conversación, dado que no tenían ejercicio en este aspecto. Por lo tanto, me pareció que lo conveniente era pensar propuestas a desarrollar primero en grupos pequeños, y luego compartir el producto final del grupo pequeño en el grupo-clase.

Fue así que les propuse que, en grupos de no más de cuatro alumnos, contaran qué tareas estaban realizando. Cada grupo contaba con un conjunto de fotos referentes a una determinada etapa del proceso de producción del ladrillo. La consigna de trabajo era que conversaran sobre las imágenes, que se pusieran de acuerdo en qué iban a escribir, y una vez acordado lo hicieran, para luego compartirlo con el resto de los grupos. Esta propuesta apuntaba a poner en situación a los alumnos de manera tal que todos tuvieran la posibilidad de conversar con sus pares y acordar qué querían escribir.

Una vez hecho esto, y nuevamente con el grupo total, definimos qué intenciones teníamos con la nueva información que habíamos obtenido. Habíamos aprendido un oficio, y pensamos qué podíamos hacer con ese nuevo conocimiento. Se discutió la posibilidad de transmitir al resto de los alumnos de tercer grado aquella experiencia. Para ello, sin darse cuen-

ta, trabajaron sobre el uso social de la escritura, y digo esto porque ellos mismos sintieron como importante transmitir lo que habían aprendido, y debían hacerlo por escrito ya que oralmente se dificultaba por la organización de la institución. Ellos creyeron, entonces, que era conveniente organizar la información por escrito y colocarla en la galería de la escuela para que todos tuvieran acceso a ella.

Los resultados fueron superiores a los del día anterior. Se analizó lo escrito por cada grupo. En realidad, ellos habían hecho una descripción de lo que veían, y no informaban acerca del proceso. Ante esta situación, les pregunté “si sólo contar lo que veíamos en las fotos alcanzaba para que alguien que nunca estuvo en un horno de ladrillos comprendiera cómo se hacían”. Conversaron sobre esto y concluyeron que no era suficiente, que en realidad lo que debían hacer era contar cómo se hacían; para ello tuvieron que cambiar el orden de las fotos y modificar el texto. En este caso, se trabajó sobre la intencionalidad de los textos. Intuitivamente, hablaron de las características de un texto descriptivo y de un texto informativo. La tarea que seguía ya había quedado planteada, y había que pensar entre todos cuál iba a ser la mejor manera de realizarla. Fue así que se les ocurrió pegar las fotos en un afiche y escribir debajo de cada grupo el proceso que se llevaba a cabo. Nació así la propuesta de armar un mural explicativo con las fotos del paseo. En esta oportunidad, se pusieron en juego, en cuanto al lenguaje oral, los contenidos planteados desde el primer momento: conversación; discusiones en grupo para llegar a acuerdos y tomar decisiones sobre asuntos de interés común, y exposición, es decir, la organización de datos y breves exposiciones grupales e individuales sobre un tema conocido con apoyo de fotos. En cuanto al lenguaje escrito, se pusieron en juego la exploración y los comentarios acerca de los usos sociales de la escritura, en este caso, informar, y experimentar la escritura con un propósito definido (recordar para transmitir); también se trabajó sobre unidades básicas de la escritura: texto, oración, palabra y letras; sus articulaciones, estrategias de escritura: elección del tipo de texto, planteo de la situación comunicativa, caracterización oral del propósito de la escritura, escritura en borrador, revisión - corrección.

Los alumnos, a partir de esta experiencia, pudieron vivenciar el hecho de ser parte de una situación comunicativa concreta en la cual se les dio la posibilidad de expresarse tanto oralmente como por escrito, de escuchar y ser escuchados, de participar en una situación de trabajo colectivo, de poder vivenciar la escritura y la oralidad como hechos significativos y necesarios para ellos con la intención de comunicarse. Pudieron, a partir de un compañero tutor o de mis intervenciones, reflexionar sobre el lenguaje y revertir en un 80% los inconvenientes que arrojaba el diagnóstico inicial. No se resolvieron totalmente los aspectos señalados como dificultades; se fueron trabajando a lo largo de todo el año; pero lo cierto es que a partir de esta experiencia tomé conciencia de que el diagnóstico en realidad había estado planteado desde lo que no podían lograr los alumnos y no desde lo que podían, por lo que, una vez más, el diagnóstico sirvió para ratificar lo que no podían. Al realizar esta experiencia, descubrí lo que los alumnos podían hacer, y esto era mucho más que lo que no podían. Pude darme cuenta, a partir de este trabajo, de que recién al finalizarlo tenía los datos reales para planificar el año.

Docente autora:
Bossí, Virginia L.

Área: Lengua

Ciclo: EGB 3 - 8° Año

Escuela: Colegio Santa Inés
CAIE General Pico, LA PAMPA/ Coordinadora: *Nidia Tineo*
Capacitadora asesora: *Alicia Giménez*

¡Al final, me terminó gustando la lectura!

Valoración de la lectura de textos literarios en el tercer ciclo

Los comienzos

Mi primera experiencia docente fue en un colegio agrotécnico de Rancul (La Pampa), sin libros luego de un incendio que destruyó la biblioteca, ni librerías en el pueblo. Los únicos textos que podía ofrecer a mis alumnos eran los de autores

clásicos que había leído durante mi Licenciatura en Letras. Ése, tal vez, haya sido el antecedente más lejano de lo que luego se transformaría en la experiencia lectora que quiero relatar.

Por otro lado, mi gusto por la lectura había disminuido cuando la obligación primó sobre el placer, frente a tantos textos que debí leer en la facultad, y casi llegué a "odiar" la literatura. Eso mismo, ¿por qué no?, debía de ocurrirles a los alumnos secundarios cuando se les "exigía" leer determinado texto literario.

La exposición de una docente en el III° Congreso de Lectura (Bs. As., mayo/91) organizado por la IRA (International Reading Association) y la revista *Lectura y Vida* fue la chispa que prendió la idea de este proyecto. La docente contó que, en su escuela, diariamente, todo el mundo leía al mismo tiempo, lo que quisiera, durante 15 minutos. Nadie evaluaba ese momento, sólo el lector. No había actividades de aplicación gramatical, ni un único libro para todos... Ese proyecto funcionaba en varias escuelas primarias bonaerenses, con el nombre de "LSS" ("Lectura Silenciosa Sostenida"). Pero en el secundario, yo no podía exigirle a la profesora de Ciencias Físico-Químicas que me cediera gratuitamente 15 minutos de sus 80 semanales de clase para que, al mismo tiempo, "toda la escuela" leyera.

Entonces "desempolvé" los textos de literatura universal, y una mañana llevé al aula una caja con más de cien textos de todo tipo. Con el pretexto de enseñar a hacer una ficha bibliográfica, les ofrecí a mis alumnos que eligieran un libro para "curiosarlo", buscando los datos que pudieran ser necesarios para comprarlo en una librería.

Había libros de un mismo título pero de distinta editorial; varios libros de un mismo autor; textos de literatura antigua (griegos y latinos, en su idioma original) y de otros períodos, de diversas naciones y distintas temáticas, de todos los géneros y subgéneros. El primer paso estaba dado. Algunos chicos me pidieron prestado el que habían elegido para rehacer su ficha bibliográfica y, previo registro de cuándo y a quién se lo entregaba, puse en marcha la segunda parte de mi plan.

La propuesta

Ante la curiosidad que habían despertado tantos libros distintos, les propuse a los chicos de 1° y 2° año que para la semana siguiente todos tuvieran elegido un libro para leer en clase, con la promesa de que ese medio módulo sería sólo para leer lo que quisieran, y que no habría actividad gramatical posterior.

Algunos llevaron un libro elegido por ellos. Otros esperaron que yo volviera a llevar la caja. La mitad del tiempo se fue en la selección, pero luego salimos al patio y cada uno eligió un lugar para sentarse a leer. Yo también. Eso formaba parte del plan: si les pedía a los chicos que leyeran, yo no podía dejar de hacerlo.

Pronto surgieron las primeras dificultades. El libro que alguien había elegido de la caja la semana anterior, a la semana siguiente un compañero ya lo había retirado. El que había llegado tarde a la caja debía conformarse con elegir otro texto. Algunos, después de las primeras páginas, "se aburrían", o les parecía "difícil", entonces lo cambiaban. La "elección" se transformó, en casos extremos, en "agarrar cualquiera". Mi lectura personal se veía interrumpida por un "paseo" por el patio, para "controlar" que todos estuvieran leyendo... Así no lograría el objetivo: promover la lectura de textos literarios por el sólo placer de leer.

Primeros ajustes

En noviembre de 1991 asistí al V° Congreso Nacional de "El diario en la Escuela" en Santa Rosa (La Pampa). Allí le comenté a María Elena Rodríguez, directora de la revista *Lectura y Vida*, cómo iba el emprendimiento que había comenzado. "El picoteo no es bueno" —me dijo—. "Que lo que empiezan a leer, lo terminen".

Como primera solución, presté mis libros para que se los llevaran a sus casas, y lo tuvieran hasta que lo terminaran de leer... A fin de mes comentaríamos entre todos lo leído. Y para armar una lista de los libros en circulación, les pedí también que hicieran la ficha bibliográfica. La idea era presentar la lista a fin de año para que la Cooperadora destinara parte de sus fondos a la compra de libros interesantes para la biblioteca.

Para el ciclo lectivo siguiente organicé el proyecto de lectura personal como actividad programada para todo el año. Los pioneros habían dejado su impronta: fichas bibliográficas y de comentario, una rueda mensual de puesta en común de la lectura (no "contando argumentos", sino respondiendo a "qué me pareció", "lo recomiendo/no lo recomiendo" y "por qué"). De a poco fueron incorporando la clasificación de subgéneros narrativos, o la comparación de textos del mismo tema y distinto autor, o la secuencia de textos del mismo autor y la misma temática, pero distinto título...

Las rondas mensuales fueron muy provechosas. Se intercambiaban los libros a partir del comentario del compañero; si dos habían leído el mismo libro, uno hacía aportes al comentario del otro... Como 40 minutos resultaron pocos, los cambiamos por un módulo quincenal y nos íbamos a leer al Paseo de los Inmigrantes. Ahí los chicos se desparramaban a sus anchas. Por entonces, una encuesta de Gustavo Bombini preguntaba si los adolescentes leían textos literarios, y cuáles. Recuerdo haber contestado que tres quinceañeras, tiradas de panza en el césped del paseo, debajo de un fron-

doso álamo, pedían a quien estaba leyendo a Bécquer que les dictara algunas rimas, porque querían tenerlas en sus agendas... y recordé también mi propia adolescencia setentista.

Continuidad de la experiencia

A fin de cada ciclo lectivo les pedía a mis alumnos que fueran ellos quienes "evaluaran" el proyecto, para mejorarlo. Sus sugerencias, escritas y anónimas, eran puestas en práctica al año siguiente. Entre otras cosas, eliminaron la ficha de comentario. Y propusieron hacer comentarios en pequeños grupos. Cada uno debía "vender" su libro, y el que resultara elegido era el comentado. De esa manera se aceleró el tiempo de la puesta en común, que al principio llevaba hasta una semana. Durante 2 años seguidos elevamos a la Cooperadora un listado (de entre 50 y 100 libros) y muchos de ellos fueron comprados por sugerencia de los propios involucrados en la lectura. En una oportunidad, en el Centro Cultural Municipal, Utepla (el gremio docente pampeano) organizó una feria del libro, con la oferta de varias editoriales. Allí los llevé también, y pasaron toda una tarde revisando y seleccionando libros para leer sentados en algún rincón de la sala.

El "control" ya no era tal, pero sí llevaba un registro: quién leía qué, y en esa salida de lectura quincenal, cuál había sido su avance. Me sentaba un rato con cada uno y le pedía que me diera su impresión del libro, hasta donde había llegado. A veces, incluso, me leían voluntariamente el fragmento que más les había gustado.

Los más remisos a seleccionar un texto literario eran los varones. Entonces les propuse que si coleccionaban fascículos de algún tema en especial, los trajeran para esa hora. De ninguna manera quería que terminaran odiando la lectura, y ya que con la literatura no se "enganchaban", por lo menos que leyeran a gusto. Los temas eran de lo más variados: enciclopedias de vida salvaje, de la segunda guerra mundial, de aviación... Alguna que otra "Mafalda" pareció dar permiso a la posibilidad de traer cómics. Pero cuando uno de los varones se apareció con "Condorito" me puse en firme y les sugerí que "... la lectura de inodoro la dejen en el banquito del baño...". Tenía en claro el objetivo principal: crearles el hábito de la lectura placentera; si la inclinación no era desde el comienzo hacia la literatura, por lo menos que fuera hacia una lectura menos banal.

Hernán (14 años) había elegido "Bajo las lilas", de Luisa M. Alcott, y a la semana quería abandonarlo: "¡Esto es para niñas, Vicky!" Entonces le hice ver que había tenido 15 días para seleccionar el libro, y que si a último momento había agarrado uno cualquiera de la biblioteca de la hermana, debía asumir el compromiso: leerlo completo. "Es más, si lo abandonás ahora, no lo vas a poder 'defenestrar' en la puesta en común como para que otro no se clave...". En el encuentro siguiente ya había avanzado bastante. Su único comentario fue: "Este libro no me va a ganar a mí". Lo terminó y, por supuesto, su crítica fue mordaz a la hora de comentarlo frente a sus compañeros.

Lectura, escuela y sociedad

Cuando en 1998 se abrió el primer 8° año, tomé horas de lengua en dos escuelas privadas (una periférica, la otra céntrica) que habían prolongado su primaria hasta completar la EGB. En ellas limité la ejecución del proyecto de lectura personal sólo a los 8° años, ya que en 9° prefería encarar con mayor profundidad el tema de textos argumentativos.

En la escuela periférica sigue siendo una lucha que se entusiasmen por la lectura de un texto literario libremente elegido. Pero hay una minoría (tercera parte, promedio) que ya traen una inclinación lectora espontánea o trabajada en años escolares anteriores y, coincidentemente, son los que se expresan con gran fluidez, pueden operar con sinonimias, construcciones, generalizaciones o reducciones del texto con mayor facilidad a la hora de comentarlo. Pero en el resto, el vocabulario que usan sigue siendo bastante limitado, aunque de a poco se observa que van incorporando palabras que antes no usaban debido, tal vez, a una lectura más frecuente, o al mismo comentario de sus pares.

No sucede lo mismo en la escuela céntrica: la realidad intra y extra escolar es otra. En general, los chicos esperan con ansiedad el encuentro quincenal de lectura compartida, y avanzan sin que les haga recordar el plazo que cada uno se comprometió a respetar para terminar de leer el libro elegido. Creo que esta diferencia se debe a un factor social que, si bien no es condicionante, sí influye en el hábito lector de unos y otros:

La escuela debe crear situaciones de lectura allí donde otros ámbitos no las ofrecen. Ésa es su tarea específica. Pero en los hogares donde habitualmente "se lee" (desde los cuentos antes de ir a dormir, hasta el diario, poemas o novelas), eso mismo los lleva a encarar la lectoescritura como un acto cotidiano más. En cambio, en aquellos hogares en donde la lectura no es frecuente, el que "tiene que leer" es el chico que va a la escuela, no los adultos. Si éstos, además, no han concluido su escolaridad, primaria o secundaria, se hace más difícil todavía para el hijo compartir su experiencia lectora.

La experiencia, hoy

No todos los alumnos responden de la misma manera a la propuesta. En la escuela periférica algunos se inclinan por cuentos o novelas de terror, suspenso o policiales. En general, los varones se intercambian libros de varios finales, y las chicas, novelas románticas de bolsillo. O traen "libros de lectura" que, si bien no siguen la trama de una novela, incluyen una buena selección de fragmentos de obras clásicas.

Otros textos elegidos con bastante frecuencia en esta escuela son los de colección por entregas de revistas escolares. En esos casos se hizo necesario aclararles qué eran las "adaptaciones", luego de que ellos mismos comprobaran, cuando algún compañero estaba leyendo lo mismo pero en versión completa, que al suyo "le faltaban partes". O que, cualquiera fuera el título de obras literarias clásicas, en una misma colección todos tenían la misma cantidad de páginas. En la escuela céntrica, donde la realidad familiar socioeconómica suele ser otra, la mayoría selecciona libros de su casa, muchas veces recomendados por sus padres, o los compra con esta finalidad.

Tanto en una como en otra escuela lo hemos organizado así: Luego de un plazo prudencial de selección (1 semana a 15 días), los alumnos confeccionan y me entregan su "ficha de lectura", en la cual registran los datos mínimos de cada libro que eligen: autor, título, cantidad de páginas y plazo de lectura que ellos mismos se comprometen a respetar. Yo simplemente vuelco esos datos en una planilla general. Acordamos un plazo mensual de fin de lectura, para que al comentar los textos todos hayan terminado de leer el libro elegido. De lo contrario, no podrían recomendarlo ni criticarlo.

En ese mes de lectura, hay un encuentro quincenal en el que cada cual lleva a la escuela lo que está leyendo. Salimos al patio y leemos. Yo sólo registro el avance de la lectura (por qué página van, sobre qué total), como para tantear el ritmo de cada uno. Quince días después se lleva a cabo el plenario. Y aquí voy variando las técnicas: todos y cada uno; en grupo de cuatro seleccionando el que más les haya gustado; a veces es una reseña subjetiva, otras veces la consigna es contar el argumento (y de paso, comprobar que realmente leyeron). Pero como con esta última técnica se habían vuelto a dilatar estos encuentros, la última vez les pedí que contaran el argumento por escrito, calculando que tendrían menos de 5 minutos para leerlo. Entonces, mi objetivo fue doble: evaluar también su capacidad de síntesis, y la coherencia y cohesión de la escritura personal de los alumnos... eso me permitió tomar algunos temas de gramática textual en otras clases.

En la escuela céntrica, este año los favoritos son la colección de Harry Potter, las novelas de suspenso de Stine, el diario de Ana Frank, Julio Verne, Juan Salvador Gaviota o El Principito... En cambio, en 1998, el "favorito" de las chicas había sido Shakespeare, debido al éxito de la película "Romeo y Julieta", con Leonardo di Caprio como protagonista. Como en los plenarios también intervengo como una lectora más, les comenté que la versión original de "Romeo y Julieta" era mucho más romántica que la cinematográfica. Entonces presté una versión traducida, bastante buena, de las Tragedias de Shakespeare, en donde había otras obras del mismo autor (Hamlet, Macbeth, Otelo)... Tuve que rastrear mi libro durante los últimos meses de clase, porque iba de mano en mano como pan caliente ... Lo recuperé recién al año siguiente.

No me ocurrió lo mismo con Sófocles, cuando el proyecto estaba en sus comienzos, en la primera escuela donde lo puse en práctica: "Pini" se negaba a leer "libros tan largos". Ella compraba todas las semanas una revista para adolescentes ("Querida"), y quería llevarla a la escuela, ya que era lo que en verdad le gustaba leer... "Con tal de que arranque con la lectura de algo que le guste, sea", pensé. En la ronda mensual comentó un artículo que trataba el tema del enamoramiento entre primos... Cuando le dije que ese tema tabú era tan antiguo como la cultura griega, no lo quería creer. Entonces la desafié (ella, hija de psicóloga): "¿Vos sabés de dónde viene el llamado "complejo de Edipo"?". Les conté brevemente qué le había pasado a la familia real en Tebas, según una tragedia clásica griega escrita hace 2500 años. La dejé intrigada. Me pidió el libro... Nunca volví a recuperar "Edipo Rey". Pero sé que lo leyó. Y cambió definitivamente la revista por la literatura.

El año pasado, en cambio, agregué una nueva modalidad de intervención: A cada uno que comentaba el libro leído le pedía que tratara de clasificarlo. Muchos llamaban "cuento" a toda narración o incluso obra de teatro. Cuando les hice ver la diferencia entre cuento y novela, o cuando una de las chicas no podía "contar el argumento" de su libro de Neruda, surgió espontáneamente la necesidad de investigar acerca de los géneros y subgéneros literarios. Se agruparon por afinidad, eligieron el tema según los comentarios que llevaban escuchados o dichos hasta ese momento, e incluso un grupo, luego de explicarles a los compañeros en qué consistía el subgénero y cuáles eran las temáticas más frecuentes, "representó" una leyenda, con disfraces y ambientación del aula (en penumbra y con música de fondo).

Evaluación

Han pasado ya diez años desde aquella "caja de cartón con más de 100 libros" que trasladé desde mi biblioteca hasta el aula, a la vuelta del Congreso de Lectura, y con el proyecto apenas esbozado en mente. Ha sufrido muchas modificaciones desde entonces; la mayoría, propuestas por los mismos chicos. Otras, luego de probar distintas maneras de llevarlo

a cabo, y comprobar que algún aspecto así no funcionaba... Pero siempre, aprendiendo de los propios errores para mejorar a partir de reconocerlos.

Para finalizar, debo decir que de esta experiencia nunca había podido tener una evaluación del cumplimiento de los objetivos propuestos "a largo plazo", ya que siempre preferí dar clase en los primeros años del secundario y, ahora, sólo en el 3° ciclo de la EGB: ¿Habrán adquirido nuevos conocimientos a través de la lectura recreativa? ¿Mejoró su comprensión lectora? ¿Y su ortografía? ¿Habrán podido ampliar su vocabulario? Sin embargo, quisiera dejar registrada una experiencia extra-escolar, en la que creo cumplido en parte mi objetivo:

Un alumno, ya egresado, me atendió una tarde como empleado de una panadería. Hacía años que no lo veía. Me saludó cariñosamente, y me dijo: "¡Cómo me acuerdo de tus clases! De las subordinadas, no me preguntes, porque no sé nada. Pero cuando cobro siempre me voy hasta El Rincón del Arte, estoy como dos horas, eligiendo, hasta que me llevo un libro. Y no vuelvo a comprar otro hasta que no lo termino **¡Al final, me terminó gustando la lectura!**"

Consciente de que la puesta en práctica de este proyecto es sólo un granito de arena en un mar de incomprensiones, lectoras y de todo tipo, muchas veces estuve tentada de abortar el plan, cuando a la hora de poner en común lo leído ni habían abierto el libro. Cuando muchas veces aquellos que más hubieran necesitado leer, sólo por el placer de hacerlo pero con el subliminal objetivo de que se encontraran a gusto con la palabra escrita, se negaban a tomar en serio el compromiso asumido y, sin olvidarse un libro cualquiera, a mediados de mes "hacían de cuenta que" leían, y a fin de mes recomendaban el libro a sus compañeros porque "les había resultado interesante"; pero en cuanto yo les preguntaba con qué personaje se habían sentido identificados y por qué, ni siquiera recordaban sus nombres: señal de que no habían pasado de las páginas introductorias.

Pero muchas otras veces las gratificaciones fueron más que los fracasos: Cuando registro que luego de la puesta en común, y espontáneamente, un alumno le pide prestado a otro el libro que éste acaba de comentar; cuando noto avances en el manejo de un vocabulario más amplio o los veo dudar frente a la escritura de una palabra "difícil" (cuando antes ni se lo planteaban); cuando después de que alguno hubiera leído "Skunko", la profesora de historia me comenta en un recreo que ese chico sabía hasta dónde había llegado la influencia quichua en nuestro país...

No siempre leen literatura clásica. Tampoco lo pretendo. Pero observo que el hábito lector los va envolviendo como una segunda piel, que pueden relacionar la lectura con el mundo y la realidad que viven, que no ponen cara de "¿y ése quién es?" si les leo una poesía de Neruda, porque eligieron "Veinte poemas de amor..." luego de haber visto "El Cartero", por ejemplo. Ni hace falta que, con el tiempo, se acuerden de "cómo son las subordinadas", como decía Edgardo. Lo importante es que las saben usar... y que, ya fuera de las aulas, **por propia elección siguen leyendo...**

Con que una tercera parte de cada curso, año a año, haya logrado adquirir o desarrollar el hábito de la lectura porque sí, de la lectura placentera, aunque ese porcentaje no me conforma lo suficiente, ya es algo. Creo que en esta aldea global del siglo XXI, mediatizada por la tecnología que privilegia la imagen sobre la palabra, llegar a eso ya es mucho.

Docente autor:
Cevallos, Alberto Antonio

Área: Educación Física

Ciclo: EGB1 / 3° año

Escuela: Carlos N. Paz.

CAIE Villa Carlos Paz, CÓRDOBA / Coordinadora: *Adela Peralta*

Docentes especialistas en discapacitados visuales: *Claudia Beltrán* y *Silvia Correa*

(De la escuela especial para discapacitados auditivos y visuales

"Dr. Emilio G. Meincke" de la ciudad de La Falda).

Capacitadora de la Red Federal de formación docente continua en el área educación física de escuelas primarias: *Celia Ríos*

Chispas en la oscuridad

Adecuación curricular para una niña no vidente

Por diferentes motivos, los niños que ingresan a la escuela donde yo trabajo comienzan a tener Educación Física conmigo a partir de tercer año. Durante muchos años, desarrollé propuestas pedagógicas desde un enfoque homogeneizador, estandarizando niveles de rendimiento y ritmos de trabajo. Con el transcurso del tiempo comencé a cambiar las prácticas de enseñanza tendiendo a romper con los estereotipos y las rutinas, intentando respetar la heterogeneidad natural de los alumnos en un área tan particular como es la Educación Física. En los últimos años, a través de los talle-

res educativos y de los cursos de actualización docente, conocí la diversidad como un interesante e ineludible problema a trabajar en el patio; pero no fue hasta la llegada de Daniela que comprobé, fehacientemente, que los niños presentan diversas maneras de acercarse al conocimiento y al aprendizaje motor.

Daniela es una niña ciega. Su incapacidad visual es total y llegó a esta escuela en el mes de marzo de 1999, en el marco de la política de integración a la escuela común de los niños con necesidades educativas especiales. Cuando ingresó a primer grado, no pude evitar una creciente preocupación. La razón no fue que ella podría representar un trabajo más para mí, sino que temía que yo podría resultar otro inconveniente más para ella. Sabía que cuando alcanzara tercer grado iba a ser mi alumna y su carencia visual representaría un desafío para ambos. Me inquietaba la incertidumbre de saber si yo iba a ser capaz de serle útil en algún aspecto, o si mi clase le iba a significar una pérdida de tiempo. Desde que la vi llegar a la escuela por primera vez, tomando con una de sus manos la de su mamá y con la otra su bastoncito blanco, ya pasaron más de dos años y, desde entonces, algunas cosas han cambiado.

La causa de su ceguera fue una retinopatía del prematuro, llamada también fibroplasia retrolenticular. Fue sobreprotegida por sus padres, amigos y maestros, y como resultado de ello no tuvo la oportunidad de deambular durante sus primeros años, en la medida que ella lo hubiese requerido. Comenzó la rehabilitación en la escuela especial a los 4 años de edad pero, por diversos motivos, abandonó un año y medió después. Luego de que los docentes especializados en discapacitados visuales convencieron a su mamá de la necesidad de continuar con la rehabilitación, reinició las actividades a los 6 años y medio de edad. Daniela actualmente tiene 10 años y, como todo niño no vidente, tiene dificultades para el control del cuerpo, el equilibrio estático, el equilibrio dinámico y la coordinación. Balancea su cuerpo en forma constante y posee una mala postura, tanto cuando está sentada como cuando está de pie, caracterizada por una tendencia a inclinarse hacia delante. Cuando se desplaza sola, se pone muy tensa y tiene un andar rígido, manteniendo uno de sus brazos extendido para evitar tropezar con los objetos. En el ámbito de la escuela, casi siempre se movilizaba conducida de la mano por una compañera de su grado. Era renuente a utilizar su bastón. Una razón muy importante que ella invocaba era que durante los recreos otros alumnos de la escuela (de primero y segundo grado) le decían palabras burlonas que procuraban ponerla en ridículo.

Ante este diagnóstico de situación, nació este proyecto de actividades físicas adecuadas a la discapacidad de Daniela para desarrollar sus potencialidades físicas y psíquicas remanentes, como una necesidad básica del mejoramiento de su calidad de vida, tendiendo a una real integración social a la comunidad en que vive.

A través de las clases de Educación Física, Daniela tiene la oportunidad de elaborar sus propios movimientos espontáneos y, del mismo modo, ejercitar esquemas intencionados de acción propuestos por el profesor. Tiene la ocasión de aprender a utilizar su cuerpo en las mejores condiciones, de la forma más eficaz y según los fines que persiga en cada momento. Pero, además, desarrolla su personalidad, no sólo con el cuidado precoz de su actividad corporal y la protección y estimulación psicomotora oportuna, sino también con el acrecentamiento del carácter, el equilibrio emocional, la autoafirmación, la formación estética e, incluso, con el aprendizaje de las normas sociales y de convivencia. Durante las clases, el traslado de la atención fuera de sí misma que realiza Daniela para concentrarse en los juegos no sólo le es saludable desde el punto de vista psíquico, sino que también le resulta altamente satisfactorio. Los juegos motores son una manifestación biológica de la alegría de estar vivo y en actividad. Son una ventana abierta al puro placer que producen la contracción y relajación muscular y la aceleración de la frecuencia cardíaca y respiratoria, sensaciones éstas que son vivenciadas, por una persona no vidente, con una notable y mayor intensidad. Los aspectos emocionales de la actividad corporal la elevan por encima del aburrimiento y de la monotonía de la rutina diaria, y le añaden a su vida intensas vivencias plenas de matices vitales...

Se inició el camino haciéndoles tomar conciencia a sus compañeritos de grado de la necesidad de aceptación plena de Daniela, abriendo a todo el grupo la responsabilidad de ayudarla a aprender. Salvo raras excepciones, la planificación no prevé actividades especialmente ideadas para Daniela. Al contrario, las actividades están dirigidas a todo el grado, que alberga en su seno a una compañera con incapacidad visual. Los ejercicios tienen la posibilidad de ser adaptados para que Daniela pueda llevarlos a cabo en la clase de educación física, todos los días lunes en la tercera hora.

En las primeras clases, se la familiarizó gradualmente con las instalaciones deportivas con el objeto de que se ubicara espacialmente con seguridad y tranquilidad. Luego, comenzamos a desarrollar la unidad didáctica de iniciación atlética. La carrera fue el primer obstáculo que tuvimos que sortear. Al principio, Daniela corría tomada de mi mano en distintos juegos de persecución. Luego, cuando se sintió más segura, corría siguiendo mi voz que avanzaba delante de ella guiándola y alentándola. Hasta que, finalmente, lo hizo sola corriendo en línea recta, en dirección al sonido de palmas que efectuaban sus compañeritos agrupados en un determinado lugar. Las distancias fueron aumentando progresivamente de pocos metros hasta llegar a los 50 metros.

Para el salto en longitud, yo me paraba en el centro del cajón de arena y desde allí la estimulaba y orientaba para que corriera hacia a mí, con la voz y con sonido de palmas. No costó demasiado coordinar sus últimos pasos con un "¡listo ya!" en el momento adecuado, para que ella procediera a extender su pierna de pique y se impulsara con con-

fianza hacia arriba y adelante, para caer luego con los dos pies juntos, en la mullida arena. El trayecto de la corredora también fue creciendo progresivamente desde unos pocos pasos hasta llegar a los 15 metros.

Para el lanzamiento de las pelotitas de tenis y de voley se trabajó en parejas, con un tercer compañero que “prestaba” solidariamente sus ojos y sus manos para recepcionar la pelota y permitirle a Daniela una ejercitación continua y dinámica. Como la actividad no requería desplazamiento, me pareció que iba a ser más sencilla que la carrera y el salto. Me equivoqué. ¡Daniela jamás había lanzado nada! Tuve que modificar lo planeado sobre la marcha y así las actividades variaron desde arrojar la pelota como ella pudiese, en cualquier sentido, hasta llegar al lanzamiento con una mano, sobre el hombro, hacia una determinada dirección.

Actualmente, y después de haber finalizado la unidad didáctica de destrezas en colchonetas, hemos iniciado el desarrollo de la unidad de juegos motores para que, entre otros objetivos, Daniela pueda adquirir la capacidad de integrarse a tareas de grupo o equipos. En general, la organización de la clase es la misma que utilicé con los demás grados. No existe ninguna estructura específica, pero sí mucho sentido común. Cuando le explico las consignas a Daniela o le realizo alguna corrección en la ejecución, el resto de los alumnos sigue trabajando de la misma manera que si mi atención hubiese estado en Santiago, en Juan o en Micaela, los cuales también necesitan del cuidado del docente. La excepción, es cuando los demás niños del grupo realizan ciertos juegos (como “El Delegado”) en que la participación de Daniela se ve, por el momento, imposibilitada.

En estas circunstancias, aprovecho la oportunidad para darle actividades específicas a ella (por ejemplo: picar una pelota de voley con las dos manos; lanzar suavemente la pelota hacia arriba y volverla a tomar; recepcionar la pelota, lanzada por el profesor, luego de que pica, etcétera), mientras que sus compañeritos juegan controlados por un niño “monitor” de 6to grado que oficia de árbitro.

Describir detalladamente todas las actividades planificadas, y las que van surgiendo mientras transcurre el proyecto, excede el sentido de esta narración. Sólo se pretende recalcar aquí que el niño no vidente no debe ser excluido sistemáticamente de las clases de Educación Física. Si bien requiere de una atención pedagógica especial, con un profesor motivado y con la guía básica adecuada de un docente especializado en discapacitados visuales, se puede hacer realidad la integración en la escuela común de los niños con capacidades diferentes.

Durante la aplicación del proyecto se realiza un monitoreo permanente observando y registrando las actividades realizadas. También, se realizan reuniones quincenales, los días martes por la tarde, con el equipo directivo, la docente especialista en discapacitados visuales, la maestra de grado, la mamá de Daniela y yo, con el objeto de efectuar los ajustes necesarios a lo planificado inicialmente. Al final del año lectivo 2001, se evaluará si la metodología apuntó a obtener los objetivos propuestos, si se aprovecharon todas las oportunidades disponibles, si los actores comprometidos participaron según lo programado, si las acciones tuvieron viabilidad de acuerdo a los recursos previstos, si se trabajó de acuerdo a lo planificado, si se cambió lo que se dispuso con anticipación y por qué, qué obstáculos o conflictos se presentaron, cómo fueron resueltos y qué se ha modificado en los actores y en la institución a partir de la implementación del proyecto.

Los resultados obtenidos con Daniela hasta ahora fueron difíciles de imaginar previamente. Basta relatar el Torneo Interescolar de Atletismo que se llevó a cabo el 29 de junio en Villa Carlos Paz para niños “comunes” de su edad. Aquel día, como es típico en esa clase de encuentros, los niños tenían que correr 50 metros, saltar en largo y lanzar una pelota de softbol. Cuando llegó el turno de Daniela para correr, lo hizo de la misma forma que lo había practicado en la escuela. ¡Sólo aquel que no estuvo allí puede dejar de emocionarse! La tímida sonrisa de Daniela, sus bucles castaños de su espléndida cabellera balanceándose al ritmo de sus pasos precavidos parecidos a saltitos, sus brazos extendidos al frente con los dedos separados como buscando el aire, y la tenacidad de su espíritu para embestir la oscuridad, es una imagen que llena de optimismo y anima a seguir avanzando por el camino de la esperanza. El cuadro se completaba con el festejo de sus compañeritos, a los que se sumaron espontáneamente todos los presentes que vivaban su nombre mientras se acercaba a la meta, celebrando las diferencias y combatiendo la discriminación. Experiencias similares se vivieron cuando a Daniela le tocó saltar en largo y lanzar la pelota de softbol.

En la escuela, por otra parte, pude observar que el grupo de compañeritos aprendió a admitir a Daniela con su discapacidad y aceptar las diferencias, no como una separación, sino como un puente de unión entre los integrantes del grupo. Esto se hace evidente en actitudes espontáneas de los niños cuando colaboran para acompañarla al lugar de trabajo, la ayudan durante las actividades de la clase y comprenden las dificultades que provoca la falta de visión (he realizado varios juegos vendándoles los ojos). En varias clases, mientras desarrollaba las actividades de acabado (que consistían en un debate de las distintas sensaciones que había experimentado cada uno de los niños del grupo al finalizar las actividades con los ojos vendados), produjeron conclusiones sobre los inconvenientes que provoca la falta de visión, pero también descubrieron que, si se recibe la ayuda y la orientación de alguna otra persona, se hace posible alcanzar la meta propuesta. Evidentemente, “ponerse en el lugar del otro” es la experiencia que acerca con mayor autenticidad a la comprensión del padecimiento que se está sobrellevando. Esto no sólo ayuda a evitar la discriminación, sino

que también funciona como estímulo para desear soluciones para todos aquellos que sufren algún problema que los coloca en desventaja ante los demás.

Es indispensable aclarar que algunos padres de los alumnos “comunes” suelen poner objeciones a la integración porque tienen el prejuicio de que la asistencia a un niño no vidente les va a restar atención a sus hijos, y este pensamiento, más de una vez, es transmitido a los niños. Por esta razón, es muy importante la actitud y capacidad del profesor para aclarar e informar correctamente a los papás y, sobre todo, evitar alimentar esta creencia con las dudas que pueden llegar a existir en el propio equipo docente.

Ya casi finalizando este relato, quisiera confesar aquí que, si bien es cierto que siempre he sido autocrítico y he reflexionado con frecuencia sobre mi propia práctica en el patio, es indudable que la llegada de Daniela me hizo profundizar aún más el análisis de cómo y qué estaba enseñando, y cómo y qué estaban aprendiendo los alumnos. **La falta de visión de Daniela me enseñó a “ver”** las dificultades en los demás niños, y esta diversidad puesta al descubierto resultó ser una importante motivación para mí pues desafié, y aún desafía, mi capacidad profesional. La enseñanza se ha convertido en una posibilidad constante de cambio que pulveriza la monotonía y desintegra la rutina.

Por todo lo narrado hasta aquí es que me atrevo a afirmar que el niño no vidente puede, y debe, desarrollar la habilidad de movilizarse y hacer frente a los distintos factores del medio, integrándose plenamente a las actividades de la escuela común. El deporte y la actividad física le brindan la posibilidad de autovalerse, de trasladarse por sus propios medios y le hace superar la necesidad de ayuda permanente que parece asociarse a su discapacidad.

Una clase semanal de educación física de 50' parece insignificante y se asemeja mucho a una “chispa en la oscuridad”. Sin embargo, así como la suma de chispas es capaz de encender una gran fogata y proveer de luz, también la suma de todos los estímulos de los profesionales que participan en la educación de Daniela le darán las primeras armas para manejarse en la vida cotidiana hasta que adquiera mayor independencia y pueda terminar de voltear las barreras que aún la separan de la sociedad.

Después de compartir con Daniela siete meses de trabajo, me permito imaginar el día que ella subirá solita las escaleras del escenario del acto académico de colación de grado, con una postura elegante, ayudada únicamente por su bastoncito blanco, a recibir orgullosa su certificado de estudios, igual que sus compañeritos de grado ...

VIII

En Tellez, Magaldy (comp.) *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces*. Ediciones Nove-
dades Educativas. Buenos Aires. 2000

CURRICULUM, ESCUELA Y CULTURA Elementos para repensar la teoría curricular

Daniel Suárez

Una teoría curricular es un método de investigación
Ulf Lundgren

Reforma educativa e interés instrumental: el olvido de la teoría

Las cuestiones conceptuales y prácticas vinculadas con el tratamiento del curriculum escolar vienen ocupando desde hace ya algunos años un lugar cada vez más privilegiado en el debate educativo. Ya sea porque los operativos de reforma educativa emprendidos en las últimas décadas tuvieron o tienen como uno de sus ejes fundamentales la actualización de los contenidos escolares, o bien porque los analistas y técnicos del campo educativo han generado todo un terreno profesional y un saber especializado en torno a los procesos de selección, organización y distribución de esos contenidos, la “cuestión curricular” se fue constituyendo en un capítulo insoslayable de las agendas de políticas públicas y de discusión en torno a la escolaridad¹. Desde entonces, términos como “transformación”, “reforma” o “innovación curricular”, junto con otras denominaciones asociadas al cambio de la escuela, comenzaron a circular, y en algunos contextos a inundar, la jerga de las intervenciones y reflexiones pedagógicas. En principio, esta posición estratégica asumida por las temáticas

afines a la reforma curricular podría relacionarse histórica y estructuralmente con la serie de requerimientos sociales y preocupaciones políticas que ubicaron a las funciones transmisoras de cultura de la escuela en el centro del escenario discursivo de los emprendimientos educativos promovidos y sostenidos por el Estado (Forquin, 1993; Popkewitz, 1994). En ese sentido, no resultaría demasiado aventurado sostener que el “discurso reformista” (en el sentido de que se pueden transformar “racional” y progresivamente las cosas) constituye uno de los pilares fundamentales de la pedagogía moderna y, a través de ella, uno de los soportes conceptuales y normativos vigentes de las iniciativas públicas en materia de educación escolarizada. No obstante la constatación de esta tendencia global, los procesos de reforma educativa implementados en las últimas dos décadas en casi todo el mundo revisten un interés especial. Nunca como en ellos las administraciones educativas, el discurso político-educativo, los operativos de reforma, los expertos y especialistas, manifestaron (de manera confesa o no) una voluntad de cambio tan radical y en tantos sentidos definitorios para la escolaridad de masas, y una convicción transformadora tan firme, inquebrantable y, en determinadas ocasiones y contextos, inescrupulosa. La disponibilidad de recursos económicos, políticos, técnicos y operativos que involucraron son hasta ahora inéditos. Nunca como mediante ellos se movilizaron centralizadamente tantas estrategias, dispositivos y tecnologías de innovación; tantos especialistas, capacitadores y agentes; tanto material impreso y ... tanto dinero.

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

En efecto, junto al interés público cada vez más generalizado sobre los temas curriculares y a la proliferación de opiniones diversas proclives a reavivar el debate político en torno a la transmisión cultural de la escuela, los análisis especializados tendieron a enfocar y recortar la problemática desde una mirada fundamentalmente instrumental, así como a tratarla de manera aislada, fragmentada y reductiva. La mayoría de las veces los interrogantes técnicos y operativos han prevalecido sobre los teóricos, empantanando el diálogo productivo deseable entre ambos niveles de la problemática curricular. En consecuencia, los cuestionamientos profundos y fundamentados han sido pocos y, por lo general, referidos a aspectos de diseño e implementación, haciendo base en la evaluación sistémica de resultados cuantificables. Se buscaron respuestas que mejoraran la eficacia y eficiencia interna de las iniciativas de reforma y que resolvieran sus problemas de coherencia, aplicabilidad y adaptabilidad a las diversas situaciones nacionales, regionales e institucionales que intentaban modificar. El resultado de este movimiento fue básicamente la elaboración y circulación de una serie de consideraciones y recomendaciones que colaboraron a refundar, reciclar y fortalecer el “discurso de la gestión y la administración” y la “racionalidad instrumental” en el campo pedagógico, en su renovada y siempre conflictiva asociación con los intereses políticos, sociales y económicos dominantes (Giroux, 1990 y 1992; Suárez, 1995). Pero, por otro lado, la mayor parte de las voces que se alzaron con un tono de crítica o de oposición a la reforma se limitaron a denunciar tan sólo las filiaciones ideológicas de las iniciativas innovadoras, o a remarcar sus posibles implicancias políticas indeseables. Una vez más los posicionamientos supuestamente “críticos” o “alternativos” se diluyeron en una lógica discursiva que, aunque en muchos sentidos fue contestataria y fundada parcialmente en auténticas penetraciones de las condiciones materiales de la escolaridad, llevó a la producción teórica hacia una situación de relativa inmovilidad y mutismo. Nuevamente el interés por comprender y explicar cómo y por qué ocurren las cosas quedó relegado, pero esta vez por las urgencias, los tiempos y las exigencias específicas de la lucha política y sindical. Como consecuencia de esta apatía teórica, el conocimiento sustantivo de los procesos y prácticas curriculares en vigencia se vio restringido a sus aspectos más superficiales, y la producción de análisis e interpretaciones críticas quedó aislada en esfuerzos poco sistemáticos y con escasa incidencia sobre las definiciones políticas de la reforma y sobre las concepciones opositoras a la misma.

Ni las urgencias políticas planteadas por el diagnóstico oficial de la "crisis educativa", ni las preocupaciones técnicas provocadas por la constatación del "decreciente nivel de la calidad de la educación", ni la oposición militante a las propuestas de cambio, han garantizado por sí mismas la elaboración o reformulación de teorías consistentes y significativas sobre los procesos de escolarización, sus relaciones con la producción, transmisión y reproducción culturales, sus vinculaciones con el poder, su involucramiento con la constitución de identidades colectivas y subjetivas. Los esfuerzos conceptuales asociados política e institucionalmente con los requerimientos de la reforma estuvieron lejos de definir objetos de estudio específicos, es decir, constructos teóricamente calibrados, empíricamente contrastados y especialmente orientados a la comprensión/explicación del mundo social y cultural de la escuela y sus actores; más bien estuvieron orientados o bien a generar y legitimar "objetos de intervención técnica" íntimamente relacionados con la resolución de problemas prácticos inmediatos dictados por la retórica de la reforma, o bien a denunciar las situaciones sociales, laborales y educativas desfavorables e injustas que estos emprendimientos habían producido y, en el mejor de los casos, contribuido a consolidar. Esta omisión, descuido o, como preferiría llamarla Popkewitz (1994), esta "incompetencia profesionalizada" del campo teórico de la educación tuvo como resultado que hayan sido dejados de lado la construcción de hipótesis y de conceptos teóricos para el diseño de investigaciones empíricas relevantes, así como la consecuente elaboración de una plataforma conceptual y normativa sobre los que apoyar, por ejemplo, la producción alternativa de currícula o el diseño de dispositivos de enseñanza para docentes más adecuados a las nuevas necesidades. Dicho con otras palabras, los especialistas educativos estuvieron más preocupados por el diseño, puesta en marcha y evaluación de dispositivos innovadores, que por la elaboración de marcos interpretativos para estudiar los movimientos y tendencias que estos provocaban.

Por lo general, desde los enfoques tecnocráticos dominantes se ha tendido a considerar al currículum como un mero objeto de intervención técnica, un artefacto de ingeniería social modelizado con arreglo a la lógica y supuestos del paradigma de la caja negra. Impulsados por un interés centrado en la eficacia y eficiencia, estas miradas obviaron, soslayaron o minimizaron la necesidad de contar con conocimientos sustantivos, históricos y dinámicos acerca de las prácticas y relaciones sociales y pedagógicas que se viven cotidianamente en los centros educativos a la hora de poner en acto las pretensiones reformistas. Es posible que estas recurrentes reducciones y esta "ceguera sistemática" se deban al hecho de que el campo de producción intelectual sobre la educación y la escuela ha estado estructuralmente penetrado por compromisos, filiaciones, modalidades discursivas y lógicas de funcionamiento propias de las esferas de decisión político-educativa o del desarrollo de prácticas de enseñanza. Esta ausencia de una mínima autonomía ha provocado que ciertas demandas ejercidas externamente hayan encontrado eco en las prácticas de trabajo intelectual propias del campo, desdibujando la relación objetivante, necesariamente crítica, que deberían sostener sus actores con el fragmento de realidad con el que pretenden operar conceptualmente. Tal como sugiere Bourdieu (1991), la tarea de objetivar los procesos y prácticas curriculares requiere no solamente la construcción, apropiación y re-elaboración de instrumentos específicos de objetivación, sino también que el observador ocupe de manera conciente, "epistemológicamente controlada", un lugar de relativa exterioridad respecto de lo observado. Este recaudo metodológico sugiere que, en tanto sujeto objetivante, el productor de conocimientos e interpretaciones acerca del currículum suspenda, al menos en principio, las urgencias, tiempos y formas de operar propias tanto del diseño como de la implementación de currícula.

El desafío consiste, entonces, en definir y desarrollar un programa de construcción teórica y conceptual que, a partir de la construcción autónoma de objetos de estudio, problemas e hipótesis de trabajo: a) promueva indagaciones empíricas rigurosas y relevantes sobre los aspectos y dinámicas sociales y culturales implicados en los distintos tipos de escolarización (fundamentalmente en la educación primaria o básica, pero también, por ejemplo, en la universidad o en la formación de docentes); b) contribuya a delinear un cuerpo de saberes sustantivos y una comprensión histórica de los procesos concretos e institucionalmente situados de desarrollo curricular; y que, sólo desde allí, c) se constituya en la base de sustentación crítica para el análisis y la formulación de propuestas programáticas para la transformación, reforma o mejora de la escuela.

HACIA LA DEFINICIÓN DE UN PROGRAMA PARA EL ESTUDIO DEL CURRÍCULUM

Con este artículo pretendo contribuir a ese propósito: aportar algunas ideas e hipótesis generales que faciliten y orienten una forma sistemática y crítica de mirar, pensar y analizar los procesos sociales y culturales involucrados con las prácticas productivas y reproductivas de la escuela y el currículum. En primer lugar, poniendo en consideración algunos conceptos y desarrollos de una determinada estrategia teórico-metodológica para el abordaje de la educación, que pretende aproximar algunos de los principios de la tradición etnográfica e interpretativa (Wolcott, 1993) al estudio de "las dimensiones e implicaciones culturales de la escolarización en la sociedad actual" (Forquin, 1993). Esta pretensión de acercar los aportes de la etnografía escolar (Rockwell, 1981; Ogbu, 1993; Wilcox, 1993; Batallán, 1994; Suárez, 1997) al estudio del currículum, sin embargo, no es novedosa. Reconoce como antecedente y referencia teórica a las preocupaciones y supuestos de la denominada "nueva sociología del currículum", que ya en las décadas del '60 y del '70 produjeron una inflexión significativa en

el estudio y análisis de los procesos de escolarización de masas. Al postular el imperativo de tener en cuenta los *contextos culturales* en el interior de los cuales emergen y se oficializan los proyectos educativos condensados en curricula, y la necesidad de atender conceptualmente a las lógicas y dinámicas de los conflictivos procesos, relaciones y prácticas que estos provocan y enmarcan en las escuelas, sus aportes se orientaron hacia la superación de las tesis más simplistas de las denominadas “teorías de la reproducción social y cultural” (Willis, 1988 y 1993), así como hacia la disolución de la mirada atomizada y reductiva de los enfoques curriculares tecnocráticos (Forquin, 1987; Giroux, 1990 y 1992).

En realidad, esta corriente de reflexión e investigación educativas había perfilado, ya por entonces, toda una serie de elementos teóricos y metodológicos definitorios que entienden al curriculum como un “método de investigación” (Lundgren, 1992). Es decir, lo consideran más como “una modalidad de abordaje global de los fenómenos educativos que privilegia la cuestión de los contenidos y la forma en que éstos se seleccionan” (Forquin, 1993), organizan y distribuyen en los cursos, que tan sólo como una categoría específica de objetos pertenecientes a la esfera escolar, tales como los planes o programas de estudio, los libros de texto o las prescripciones para la enseñanza formalizadas en lenguaje didáctico. Por el contrario, mediante la indagación sistemática y la comprensión de las experiencias vividas y de los significados producidos por los agentes o actores en situaciones escolares prefiguradas por propuestas curriculares específicas, el proyecto teórico delineado por la “nueva sociología de la educación” pretendió desvelar los misterios de la “caja negra” de las salas de clase y la escuela. De esta manera, trató de eludir los abordajes sistémicos y funcionales que limitan la mirada sobre la transmisión cultural de la educación a las “entradas” (o intenciones deliberadamente organizadas en prescripciones para la enseñanza) y a las “salidas” (estipuladas simplemente como el rendimiento y la eficacia de esa transmisión intencionada) del “sistema educativo”. El desafío consistía en identificar, describir y explicar todos aquellos resultados e implicancias “no buscadas” por las propuestas educativas y curriculares formalizadas, pero que efectivamente tienen lugar en la escuela más allá de su explicitación o reconocimiento. De esta forma, lejos de conformarse con las intenciones educativas plasmadas en documentos oficiales (u oficializados), la “nueva sociología” pretendió indagar las *realizaciones prácticas* (materiales y simbólicas) que llevan a cabo de manera recurrente los actores educativos en situaciones reguladas y organizadas institucionalmente por el curriculum y en contacto con diversas tradiciones pedagógicas.

Este interés por las dimensiones y aspectos “no documentados” del curriculum no debería significar, sin embargo, que el análisis se restrinja tan sólo a la consideración de los procesos organizacionales e interaccionales que se dan en el interior de los centros educativos, tal como podrían darse en cualquier otro espacio institucional. Si bien las prácticas y relaciones que sostienen y reproducen los actores de las instituciones educativas forman parte de los objetos de estudio construibles a partir de esta perspectiva teórica, toda referencia a ellas deberá subsumirse a aquello que constituye la *especificidad* de las instituciones educativas, es decir, al hecho de ser espacios sociales y culturales de producción, transmisión y adquisición de saberes, capacidades y hábitos. El juego educacional y cultural promovido por la estructuración y circulación del saber, por la configuración y transmisión de contenidos simbólicos y por la constitución de identidades sociales y subjetividades, involucrados en la determinación y desarrollo del curriculum escolar, es sin dudas la fuente de los interrogantes que para este particular enfoque de los procesos de escolarización motorizan la definición de temáticas de investigación, la construcción conceptual y la elaboración de hipótesis de trabajo.

Pero, por otro lado, si se pretende que este programa de investigación sea crítica y políticamente consistente, se deberá orientar su mirada también hacia las relaciones que, a través del curriculum, los procesos de escolarización sostienen con integraciones sociales de mayor alcance (Giroux, 1992). Ciertamente, otro de los esfuerzos expositivos de este trabajo consiste en tratar de comprender y mostrar las formas que adoptan las propuestas curriculares oficiales –es decir, legitimadas y promovidas por el Estado– cuando “cobran vida” y se actualizan en los escenarios institucionales singulares a través de las prácticas y relaciones que, a propósito, desenvuelven los actores escolares. El estudio de estos *procesos de localización y actualización del curriculum* permitirá articular teóricamente lo que Alicia de Alba (1995) caracteriza como la “determinación social amplia del curriculum” –es decir, los procesos mediante los cuales una determinada formación socio-histórica selecciona, organiza y dispone ciertos contenidos culturales para ser transmitidos por la escuela–, con las formas concretas que asumen cotidianamente las prácticas curriculares en las instituciones educativas para materializar esa transmisión (o sea, con el “desarrollo del curriculum”).

Aunque de manera complementaria, otro objetivo del programa consistiría en colaborar en el análisis y debate teóricos y políticos acerca de las *potencialidades transformadoras* de los procesos actuales de reforma educativa que tienen lugar en muchos países, sobre todo en los latinoamericanos. Para contribuir a este propósito, me propongo aportar algunas ideas tendientes a considerar la centralidad que asumen los mecanismos institucionales y las prácticas curriculares (locales, periféricas) de cualquier centro de enseñanza en la consecución de las aspiraciones y metas de los operativos de reforma educativa impulsados (centralmente) por el Estado y sus equipos tecno-profesionales. Sugiero, entonces, dos hipótesis complementarias, relativas a que: a) las intervenciones de los actores escolares en la “trama micropolítica” de la institución (Ball, 1989) y en la gestión y desarrollo locales del curriculum (Furlán, 1996) están atravesadas por prácticas de significación productivas y por relaciones de poder conflictivas, y que por ende; b) configuran todo un conjunto de arreglos institucionales y

mecanismos curriculares que suponen una apropiación y una resignificación activas de los criterios y pautas establecidos en las propuestas curriculares oficiales. En algunos casos esta actividad creativa y productiva podrá confluir con el sentido de las prescripciones contenidas en las propuestas formativas, confirmando la "eficacia regulativa" (Davini, 1998) de sus contenidos normativos y su ordenamiento conceptual y valorativo en el seno de las instituciones educativas; en otros, podrá llegar a alterar las formas en que éstas propuestas ordenan y clasifican los contenidos culturales considerados legítimos, e incluso redefinir las pautas y recomendaciones prácticas que proponen para transmitirlos en la escuela. Pero en todos los casos, las prácticas y mecanismos generados por la actividad de los miembros de la institución se presentan y son vividos como *modalidades idiosincráticas* de organización y gestión curriculares relativamente estables y eficientes, es decir, como "la forma en que se hacen las cosas" en cada institución. Por eso, la reconstrucción de sus lógicas y funcionamientos constituyen una vía de acceso clave para comprender las mediaciones que necesariamente interponen los actores institucionales a las aspiraciones y proyectos de las políticas educativas centrales. Sin lugar a dudas, la producción de conceptos y categorías para la reconstrucción e interpretación de estos procesos y mecanismos institucionales constituyen un elemento estratégico para conocer, y eventualmente vehicular, los procesos de cambio e innovación educativas.

Una definición de curriculum teóricamente ambiciosa...

Para delinear el alcance y márgenes conceptuales de este programa resulta necesario, en primer término, proponer una aproximación global a la noción de curriculum que permita especificar algunos de los supuestos teóricos puestos en juego. Dada la proliferación de definiciones de curriculum que circulan en el campo educativo, muchas de las cuales son incluso contradictorias entre sí, esta tarea demanda precisión y un cierto esquematismo inicial. A propósito de esta cuestión cabe señalar que existe un acuerdo generalizado acerca de la crisis que, hace ya algunas décadas, viene atravesando el campo de estudios sobre los procesos y prácticas curriculares. Casi todos los autores que se ocupan del tema coinciden en señalar su vaguedad conceptual y metodológica (Cherryholmes, 1992; de Alba, 1995; da Silva, 1995). No obstante, los argumentos que esgrimen acerca de los motivos de esta debilidad no son homogéneos. Algunos la refieren justamente al intento de otorgarle valor analítico al concepto de curriculum. Es más, un sector importante de este grupo tiende a asociar la crisis misma del campo a los "vicios teorizantes y sociologizantes" de los que quieren convertir al curriculum en una categoría de análisis. Si el curriculum es "el conjunto de experiencias de aprendizaje a los que se ven sometidos los alumnos bajo la tutela de la escuela", o en otras palabras "todo lo que sucede en la escuela", termina siendo un concepto tan general, pretende abarcar tanto, que no puede discriminar ni explicar nada, ni siquiera puede dar pistas para comprender algo de lo que sucede y, lo que es más importante para esta perspectiva, inhabilita para encontrar caminos para definir qué y cómo deben enseñar las instituciones educativas. Consecuentemente, los autores que se afilian a esta tradición de pensamiento curricular optan por una visión más instrumental y tecnológica, y remiten la noción casi exclusivamente a los planes y programas de estudio, limitando su alcance a las intenciones deliberadas acerca de la transmisión del saber que se plasman en documentos y textos normativos para la escuela. En el otro extremo de la polémica, se ubican los autores que adjudican la crisis a la confusión generada por la escasa distinción que usualmente se establece entre dos esferas diferenciadas del campo curricular: la esfera constituida por los estudios e investigaciones acerca del curriculum, por un lado, y la esfera de la intervención curricular, es decir la constituida por las prácticas de concepción, planificación y ejecución de la enseñanza, por el otro. A pesar de que ambas esferas trabajan sobre los mismos procesos y hechos, cada una selecciona temas y problemas peculiares, así como argumenta según una lógica específica. Finalmente, construyen objetos de diferente naturaleza: uno de índole más bien científica y otro de carácter tecnológico; uno orientado hacia la explicación y comprensión de los hechos, hacia la elaboración de conocimientos teóricos y sustantivos, y otro dirigido a la búsqueda de eficacia política y técnica, hacia la consecución de ciertos resultados prácticos. Por ende, sostienen, requieren de aparatos metodológicos y categorías de trabajo distintos, y suponen asimismo objetivos, prácticas e intereses estructurados mediante racionalidades diversas.

La noción de curriculum que propongo se inscribe más bien en este último enfoque: amplía su alcance conceptual y, a la vez, tiende a diluir la índole meramente instrumental e instructiva de los abordajes tecnológicos y didactistas. Pero, además, enfatiza el *carácter constitutivo y formativo* que presentan los discursos y prácticas curriculares (da Silva, 1995 y 1997): las propuestas curriculares no sólo deben ser vistas como representaciones, como reflejos de aquello que debe ser necesariamente enseñado y aprendido en las escuelas, sino que deben entenderse como dispositivos culturales y pedagógicos orientados a regular los procesos de significación involucrados en la constitución de realidades, significaciones sociales y subjetividades que se dan en las instituciones educativas. Por eso, desde esta perspectiva se recomienda una aproximación al curriculum como un modo específico de *gestión social del saber*, es decir, vinculando teóricamente las formas de diseñar, organizar e implementar las experiencias de escolarización con las modalidades históricas que asumen las relaciones de saber/poder en la sociedad y sus instituciones (Popkewitz, 1994; Larrosa, 1994; da Silva, 1995). En ese marco,

el programa se dirige explícitamente a describir y comprender los modos en que el currículum se involucra activamente con la producción, reproducción y regulación de lo social, y en especial con los procesos de constitución de representaciones, actitudes subjetivas e identidades sociales que tienen lugar en los escenarios institucionales y curriculares concretos, a partir de la activa participación de sus actores.

Desde esta opción teórica, entonces, el concepto genérico de currículum no sólo remite al (resultado del) proceso de selección, transformación, organización y distribución de contenidos culturales y cognitivos considerados y consensuados como "socialmente significativos" o legítimos. Tampoco limita su influencia a la mera instrucción o cualificación técnica de los alumnos para su futuro desempeño social, cívico, laboral o profesional. Por el contrario, propone una noción cuyo alcance explicativo e interpretativo trasciende esas funciones, integrándolas y subsumiéndolas a su tendencia productora de significaciones y de subjetividades. De esta manera, asume el conjunto de supuestos que entienden al currículum como una forma teórica y metodológicamente controlada de aproximarse a las *dimensiones políticas y culturales implicadas en los procesos de escolarización de masas*, a partir de las cuales los objetos y procesos del mundo escolar (por ejemplo, los planes de estudio, los mecanismos de selección y organización de contenidos, o la organización cotidiana de las tareas institucionales) adquieren sentidos distintos a los que usualmente se les otorga. Mediante la incorporación de nociones provenientes de la teoría social, del análisis cultural y de la etnografía escolar, extiende el alcance conceptual del currículum más allá de los aspectos documentados y textuales de la escolarización (las intenciones y proyectos explicitados en programas educativos y propuestas curriculares), denotando también sus *dimensiones formativas "no documentadas"*. De esta forma, incorporaría dentro de su óptica al conjunto de prácticas y relaciones sociales, experiencias vividas y materiales culturales producidos por los sujetos en contextos escolarizados (Willis, 1988 y 1993), es decir, dentro de los límites establecidos por el discurso y prescripciones oficializados por las políticas educativas centrales.

En estrecha relación con lo anterior, uno de los resultados esperados consiste en la elaboración y puesta a prueba de algunas herramientas teóricas y metodológicas que permitan comprender, en primera instancia, cómo los espacios institucionales y las prácticas curriculares son configurados y regulados con mayor o menor eficacia por las pautas contenidas en las normas oficiales (Popkewitz, 1994) y, enseguida, cómo las actividades de los miembros de las instituciones educativas discretas se encuentran íntimamente vinculadas con sus propios intereses y valores, con su propia forma de ver las cosas, más allá de que sus resultados involuntarios colisionen o confluyan con aquellos mandatos (Suárez, 1995). De manera complementaria, las hipótesis centrales del programa se dirigen a disipar la *ilusión de neutralidad* del currículum, ya denunciada por los abordajes críticos de la educación (Apple, 1987 y 1989; Giroux, 1990 y 1992; McLaren, 1991). El currículum no debe ser entendido, entonces, como un dispositivo aséptico y neutral, ajeno a las relaciones de poder asimétricas que operan en un momento histórico dado, tanto en las integraciones sociales mayores, como en el escenario social y pedagógico que él mismo contribuye a prefigurar y reproducir. Para el análisis resulta más fértil pensarlo al mismo tiempo como inscripto material y simbólicamente en una determinada política cultural y educativa, y atravesado por una determinada política de legitimación del conocimiento (Apple, 1995) y una política de identidad (Popkewitz, 1994); y, además, como una relación y una construcción sociales (da Silva, 1995).

En efecto: por un lado, el currículum presenta como universalmente válidos ciertos fragmentos culturales y cognitivos seleccionados "arbitrariamente" de un conjunto mucho más amplio de posibilidades (Forquin, 1993). Mediante esta operación tiende a legitimar ciertos significados y afirmar determinadas formas de subjetividad, así como a desacreditar a otros. Para lograrlo, la fuerza constitutiva del currículum se apoya en unos mecanismos que son a la vez destructivos y creativos. Creativos, porque en la determinación de lo que es normal, viable y legítimo, se empeñan en delimitar lo que es posible desear, pensar y hacer en el mundo social de las escuelas. Pero también porque clasifican jerárquicamente los contenidos a transmitir según una lógica y unos criterios específicos que permiten ordenarlos y distinguirlos en un gradiente de mayor a menor subordinación, y porque disponen estrategias de control para asegurar estos procesos (Varela, 1994). Destructivos, porque esa delimitación y esa afirmación traen implícitas la exclusión de ciertos patrones culturales y de conducta social "desviados" de la norma, así como la negación o la descalificación de las identidades y significados potencialmente construibles a partir de ellos. En otras palabras: las dimensiones formativas (Rockwell, 1984) prefiguradas por currículum se orientan a trazar los márgenes del mundo significativo en donde cobran existencia, se relacionan y se conducen los actores, y al mismo tiempo intentan borrar o marginar otros mundos, otros significados y otras identidades posibles. Pero, por otro lado, resulta central considerar el hecho de que, tanto las dimensiones y dispositivos formativos del currículum, como sus efectos productivos, sólo se materializan a través de prácticas, relaciones e intercambios que llevan adelante personas de carne y hueso en instituciones específicas. Esas personas o, mejor, esos actores ya han incorporado y producido formas culturales propias (Willis, 1988 y 1993) y ciertos rasgos de identidad: ya se han posicionado socialmente en otras experiencias formativas previas a su escolarización (familiares, de grupo de pares, en niveles previos del sistema educativo, etc.), o lo harán simultáneamente por fuera de la influencia reguladora del currículum. Además, mediante sus actividades y prácticas institucionales proyectarán y actualizarán sobre el escenario curricular local muchos de esos significados y valores propios, y constituirán en torno a ellos *grupos de interés* que intervendrán con mayor o menor éxito sobre la organización académica y la

esfera de toma de decisiones de la institución. En la mayoría de los casos esos grupos suelen entrar en conflictos de poder, o en negociaciones y alianzas intergrupales, con el objeto de imprimir su sello en la gestión de la institución y del currículum, y definir así el sentido y ritmo de su empresa formativa (Ball, 1989). En algunos otros, cuando las relaciones de poder inter y extrainstitucionales lo permiten, pueden ofrecer incluso oposición y resistencia (Giroux, 1992) a las formas de conocimiento y de relación legitimadas y prescriptas por el currículum oficial. Pero en todos los casos, las prácticas y relaciones sociales y pedagógicas que se materializan en las instituciones mediante el desarrollo local del currículum pueden ser leídas como relaciones de poder y de saber, y como relativamente autónomas. Para resumir: los escenarios curriculares concretos también están surcados por el conflicto, la lucha y la negociación de intereses, valores y sentidos.

Algunas hipótesis de trabajo

A partir de lo anterior, y a manera de síntesis muy esquemática, pueden plantearse algunas *hipótesis teóricas generales* que colaboran a definir el alcance teórico de un programa para el estudio del currículum y que, a partir de allí, constituyen ejes básicos para la formulación y desarrollo de investigaciones empíricas sobre algunas de las dimensiones sociales y culturales involucradas con los procesos de escolarización:

- La empresa formativa y productiva del currículum se lleva a cabo a partir de la legitimación/deslegitimación, organización jerárquica y distribución desigual de cierta selección de saberes, valores y significados culturales, y a través de la estructuración y funcionamiento de dispositivos curriculares dirigidos a configurar formas específicas de subjetividad e identidad social;
- los dispositivos curriculares que organizan y regulan esa producción y el concomitante posicionamiento de los sujetos en las distintas divisiones sociales proyectan sobre los escenarios curriculares concretos una configuración particular de contenidos culturales como si fueran los únicos o los mejores, mediante la naturalización de un determinado discurso pedagógico-escolar;
- el currículum tiende a constituir subjetividades incorporándolas activamente dentro de ese entramado de significados sociales, valores, normas y modalidades de acción legítimos, a través de la promoción y regulación de una serie más o menos articulada de prácticas sociales y pedagógicas;
- las dimensiones formativas y los dispositivos del currículum sólo adquieren realidad, se actualizan y conforman históricamente *mediante* la acción significativa relativamente autónoma y creativa de los sujetos que, dotados de formas culturales e intereses propios, interactúan dinámica y conflictivamente en las instituciones educativas singulares;
- por ende, lejos de presentarse como fijos, inmodificables y dados para siempre, los significados y dispositivos puestos en juego en los escenarios curriculares locales están *potencialmente* abiertos a la lucha, la negociación y la alteración de sus lógicas y sentidos originales;
- sin embargo, las acciones y producciones relativamente autónomas y creativas de los actores curriculares, aunque sean vividas cada vez como nuevas u originales y lleguen a elaborar materiales culturales propios, contribuyen a reproducir a lo largo del tiempo elementos y relaciones que definen estructuralmente las formas de subjetividad e identidad social hegemónicas.

Lo que he pretendido introducir hasta aquí es la idea de que cualquier proceso de escolarización --sea éste de los niveles de educación básica, media o superior-- supone un conjunto de procesos y prácticas curriculares social, histórica e institucionalmente situados. Y fundamentalmente que, dadas ciertas condiciones sociales, políticas e institucionales, los actores que participan en la vida cotidiana de cualquier agencia educativa tienden a involucrarse *activamente* en esa localización y actualización de la propuesta curricular, confrontando y negociando intereses de grupo, formas culturales y significados sociales que ellos mismos generaron a partir de su propia y variable capacidad interpretativa y de acción autónoma (Giddens, 1995 y 1997; Willis, 1988 y 1993; Williams, 1980). Aunque siempre dentro de ciertos márgenes, ellos podrán ejercer un relativo poder e independencia para aceptar, rechazar o redefinir los contenidos y prescripciones de las propuestas curriculares elaboradas en los niveles políticos y técnico-profesionales centrales del aparato escolar. Para hacerlo, por otra parte, deberán disponer de todo un repertorio de materiales significativos (perspectivas, ideales, proyectos, etc.), así como de recursos para proyectarlos sobre el escenario curricular en el que participan. Muchos de esos materiales y recursos

están parcialmente resguardados de la eficacia regulativa y prescriptiva del discurso curricular oficial en la medida en que se generen en vivencias y contextos sociales y culturales distintos o simultáneos a los de la experiencia escolar. De esta forma, la incorporación e iniciación de los alumnos en el entramado cultural y cognitivo legitimado por las propuestas y discursos oficiales para la escolaridad, se aleja de las imágenes simplistas que reducen este complejo proceso formativo a la simple imposición o replicación mecánica de modelos, y que congelan a los sujetos que en él intervienen como si fueran receptores pasivos y reproductores silenciosos de sus mandatos. Por el contrario, aunque la constitución de identidades sociales y la gestión social del saber que se llevan a cabo a través del curriculum redunden recurrentemente en el mantenimiento de las formas culturales dominantes, los procesos formativos y constitutivos que el curriculum habilita obedecen más bien a la lógica y dinámicas propias de las *construcciones sociales* y de las *producciones culturales*. Tal como afirma Willis (1988 y 1993), la reproducción social y cultural de ciertas actitudes subjetivas o de determinada selección histórica y social de contenidos simbólicos considerados legítimos, y de las relaciones sociales de poder que los determinan, sólo es posible mediante la vívida, activa y creativa participación de los actores sociales involucrados.

Pero si bien el curriculum puede entenderse como un campo relativamente abierto a la disputa por la conformación simbólica de lo real, cabe aclarar que desde el principio esta confrontación se realiza dentro de las constricciones y regularidades delineadas por la propuesta curricular oficial, también denominada *curriculum oficial o prescripto*. En efecto; las normas, reglas y recursos que la componen, así como la particular selección y organización de contenidos culturales que contempla, tienden a prefigurar de antemano y homogéneamente los espacios institucionales, académicos y significativos de las escuelas. De esta forma, un conjunto de "pautas estructurales" estarían limitando "el ámbito de las opciones disponibles y acciones permisibles" que podría darse en cada institución (Popkewitz, 1994). En ese escenario predefinido, los actores que mediante sus interacciones, producciones y prácticas institucionales "dan vida" al curriculum se encontrarían a la vez habilitados y restringidos en sus posibilidades creativas e interpretativas. En cierto sentido pueden equipararse a los actores de una obra teatral. Ellos, sin duda, son los protagonistas de la puesta en escena: sus cuerpos, sus posturas, sus voces, son los que dinamizan y actualizan la letra del guión. Sin su representación y actuación no existiría juego dramático, ni acto teatral posibles. Interpretarán el texto de la obra y sus consignas, compondrán su personaje, lo posicionarán en el escenario, incorporarán nuevos significados en el transcurso de su actuación, indagarán y tensionarán al máximo las posibilidades de su intervención. Pero en ningún caso podrán transgredir el umbral a partir del cual el texto que enuncien y dramaticen pasara a ser una obra dramática totalmente distinta, y el personaje que actúan, otro personaje.

Curriculum y etnografía: formación docente y construcción social del magisterio

Aunque estas hipótesis teóricas se muestren fértiles para discutir las limitaciones de las versiones tecnicistas y de las "teorías de la imposición" (Apple, 1987), todavía son demasiado generales y abstractas como para sentar las bases de un programa de estudios sobre el curriculum y la escuela, sobre todo en lo que se refiere a los problemas metodológicos implicados en la definición y desarrollo de investigaciones empíricas. Si bien el programa de abordaje cultural de los procesos de escolarización exige la ampliación teórica de la noción de curriculum, al mismo tiempo demanda realizar investigaciones empíricas capaces de reconstruir los modos, procesos y mecanismos a partir de los cuales las pautas de las interpelaciones curriculares oficial se materializan en los escenarios institucionales concretos. Tal como había anticipado, para eso resulta útil llevar a cabo indagaciones de campo de acuerdo a los principios teórico-metodológicos del enfoque etnográfico; es decir, investigaciones que permitan tensionar los problemas, categorías teóricas e hipótesis de trabajo acerca del curriculum con el material documental recogido en archivos y dependencias de la administración escolar central, así como con el material empírico relevado en las instituciones educativas (Batallán, 1994). Es necesario, entonces, especificar el alcance empírico de los conceptos y focalizar la atención tanto sobre los procesos curriculares que actúan sobre un ámbito educativo particular, como en las prácticas productivas que llevan a cabo los actores institucionales. De esta forma se podrán ilustrar y evaluar las potencialidades interpretativas del programa y, simultáneamente, intentar producir conocimientos sustantivos acerca de procesos y prácticas curriculares histórica, social e institucionalmente situados. Para dar cuenta de ello recurriré a algunos de los resultados y problemas surgidos de una investigación etnográfica orientada a comprender cómo el curriculum de la formación inicial de maestros se encuentra involucrado en los procesos de constitución de significados e identidades sociales asociados al magisterio¹.

Ensayemos ver entonces cómo aquellas hipótesis generales pueden orientarse hacia un análisis más circunscripto y localizado, proyectándose sobre procesos de escolarización específicos -la formación de maestros- y centrando su foco en los procesos, mecanismos y prácticas curriculares que se localizan en escenarios institucionales particulares - los institutos de formación docente. Cabe aclarar que, en el caso de la investigación aludida, la demarcación más precisa del campo empírico del objeto de estudio no implicó una simplificación teórica en su construcción. Muy por el contrario, la complejizó: en este caso obligó a integrar a su esquema conceptual las elaboraciones más recientes y significativas del campo de estudios de la

formación de docentes (Davini, 1995 y 1998), y a articularlos con los aportes de la etnografía escolar y de la teoría curricular. Sólo desde allí la investigación estuvo en condiciones de formular su problema, a saber: cómo, mediante la localización y actualización del curriculum formativo de maestros (el *curriculum en acción* de la formación inicial de maestros: (Suárez; 1994, 1995 y 1997), los alumnos de los institutos de formación van apropiándose de formas y contenidos culturales asociados simbólicamente al “ser docente” en la escuela primaria, así como de las “formas de saber pedagógico” (Terhart, 1987) vigentes en la cultura de la escolarización; y cómo, en el mismo movimiento, van adquiriendo, refutando, recreando y reproduciendo ciertos conocimientos prácticos y formas de subjetividad vinculados al “oficio de educar y enseñar a niños”. Se trata, entonces, de reconstruir los modos, mecanismos y procesos curriculares tendientes a incorporar y afiliarse a un grupo de personas al universo simbólico del magisterio y a la reglas que definen estructuralmente a la escolaridad primaria, así como identificar y describir la participación activa y producción cultural de los actores de la formación en esta forma específica de transición.

A pesar de que el conglomerado de significados, valores y actitudes que conforma la identidad del magisterio representa la confluencia histórica de una serie heterogénea de tradiciones pedagógicas y de saberes que circulan cotidianamente en las escuelas e institutos formadores de docentes, muchos de estos elementos no son siquiera mencionados en las propuestas curriculares oficiales. Constituyen uno de los aspectos “no documentados” de las experiencias formativas de maestros. Sin embargo, tendrán una incidencia decisiva en el sentido que asuma la constitución subjetiva y simbólica del cuerpo de enseñantes, en la medida en que son justamente ellos los que habilitan a los maestros para el ejercicio legítimo de la docencia en las escuelas primarias. Por ese motivo, los procesos y prácticas curriculares de formación docente que tienen lugar en los contextos institucionales concretos son visualizados no sólo como emprendimientos instruccionales sistemáticos, destinados a calificar técnica y profesionalmente a los maestros a través de la distribución de conocimientos pedagógicos y didácticos y del entrenamiento en las destrezas metodológicas e instrumentales recomendadas por la ciencia pedagógica. El estudio tiende a complementar esta perspectiva instruccional. Supone además que la formación de maestros es una instancia institucional específicamente orientada a la conformación de un tipo particular de sujeto social: el magisterio, y a la producción y reproducción de significados relacionados con una forma particular de otorgarle sentido a su función y actividad en la escuela y, a través de ella, en la sociedad. Dicho con mayor precisión, para este enfoque la formación de maestros es fundamentalmente “formación social del magisterio” (Popkewitz, 1988; Contreras Domingo, 1987); o sea, es el ambiente y el proceso mediante los cuales los aspirantes a ser maestros van incorporando, diferenciando y finalmente reproduciendo ciertos rasgos de identidad que caracterizan a un determinado tipo de ocupación; se aproximan, recrean y sostienen el universo social y simbólico de las prácticas escolares; y se introducen activamente en el manejo de los códigos culturales del “oficio de enseñar” y en el uso práctico de las reglas y pautas de funcionamiento de la escuela primaria, así como de los recursos disponibles en ella. Cabe mencionar, además, que desde esta perspectiva teórica se renuncia explícitamente a los modelos clásicos de la socialización (del tipo de la “socialización profesional” o de la “inculcación ideológica”, por ejemplo), en donde tanto las pautas culturales, los significados y los valores sociales como determinadas formas de conciencia y subjetividad asociadas a un determinado tipo de identidad social, son internamente cohesivas (centradas), monolíticamente transmitidas e inexorablemente impuestas desde “afuera”, sin ningún tipo de conflicto o mediación; es decir, donde la identidad, la subjetividad y los significados legítimos son contenidos culturales dados, inmovilizados, e interiorizados y hechos propios pasivamente por los individuos para constituirse de manera automática y aproblemática en “sujetos sociales”.

Al espacio curricular de la formación de maestros debe entenderse entonces como un ámbito social y cultural específico, un escenario simbólico y práctico, en el que se llevan a cabo algunos momentos importantes de una “conversión”, que se inicia mucho antes del ingreso formal a la Escuela Normal o al instituto formador, en la propia experiencia biográfica en la escuela o en otras experiencias formativas (por ejemplo, las conformadas por los medios de comunicación de masas), y se prolonga después, con la inserción laboral y profesional de los egresados en las prácticas escolares. Se lo puede entender, de esta forma, como uno de los medios (tal vez el más formalizado) en el que se verifica un “tránsito” que lleva a determinadas personas (demográficamente hablando) a convertirse en maestros, es decir, en miembros activos y plenos del magisterio (Coulon, 1995). Por eso la indagación trata de describir cómo en torno al *curriculum efectivamente en vigencia* en las instituciones formadoras los actores y grupos tienden a aglutinarse con arreglo a ciertos intereses, valores y significados que, regenerados vez a vez pero históricamente reproducidos, definen qué significa “ser maestro en escuelas primarias”. Desde una perspectiva más interpretativa, cabría preguntarse en qué medida estos contenidos culturales y pautas de acción se asocian simbólicamente a la posición estructural subordinada que ocupan los maestros en la división social y técnica del trabajo escolar (Apple, 1989). Para responder, al menos parcialmente, a este interrogante los *estudios en caso* (Batallán, 1994) elaborados mediante la investigación etnográfica intentaron reconstruir los procesos de localización y de actualización del mandato formativo oficial.

EL CURRÍCULO OFICIAL: LEGITIMIDAD Y VIGENCIA DEL MANDATO FORMATIVO

En el momento de oficializarse como políticas públicas, las propuestas curriculares logran legitimidad como *mandato social, cultural y pedagógico* para la formación y cualificación de sujetos (Suárez, 1995). En el caso específico del currículo para la formación docente, la interpelación oficial está básicamente dirigida a la conformación social y habilitación laboral del cuerpo de maestros que, luego de transitar el trayecto curricular en las instituciones de formación inicial, se insertarán en las prácticas y relaciones vigentes en la escuela. Al menos en principio, el sentido y valor de la formación y trabajo de los maestros se encuentran indisolublemente ligados al significado cultural y función social otorgados a la escolaridad primaria. La formación que se pretende que reciban estos enseñantes, en consecuencia, los debería “entrenar” para ocupar un lugar específico dentro del entramado social y cultural que define estructuralmente a la escuela, y los debería cualificar técnicamente para desarrollar el conjunto de tareas a las que están destinados dentro de la división técnica (y social) del trabajo escolar. Tal como plantea Lundgren (1992), las propuestas curriculares oficiales, al menos las sintetizadas en documentos y formalizadas en *textos*, pueden ser comprendidas como intentos históricos de resolver lo que denomina “el problema de la representación”; es decir, cómo “representar” en los “contextos de la reproducción” de la fuerza de trabajo los requerimientos culturales y las exigencias de cualificación planteados por los “contextos de producción”. Sin embargo, cabe aclarar de inmediato que esas “resoluciones históricas”, o sea, la formulación escrita de currícula, en casi todos los casos fueron el resultado de relaciones y procesos complejos, que muchas veces estuvieron mediados por intereses y compromisos sociales y políticos conflictivos. Dicho en otros términos, la elaboración de propuestas curriculares, además de implicar una serie de operaciones técnicas de diseño y planificación, *siempre* se inscribe en e involucra relaciones sociales de poder. Antes que hablar de “formulación técnica del currículo”, debemos hablar de “determinación social amplia del currículo” (de Alba, 1995).

En el caso del currículo de la formación docente, el mandato fundante de la imagen legítima de maestro y de la selección de elementos culturales y destrezas técnicas supuestamente asociados a ella es también generado de manera conflictiva por grupos de interés que pugnan en los contextos de determinación social y formulación curricular. A partir de la predominancia política de alguno de ellos y de la enunciación efectiva de ciertos principios político-educativos, se logran imponer o consensuar como válidos y legítimos un determinado modelo formativo (Davini, 1991 y 1994; Suárez, 1994) y una determinada forma de codificarlo o procesarlo programáticamente. De esta manera, los contenidos culturales para la formación de maestros y los criterios para hacer efectiva su selección, organización y secuenciación que sintetizan las propuestas curriculares oficiales, lejos de estructurarse en un proceso racional y técnicamente calibrado, encuentran una base material en ciertos grupos de poder y un marco de referencia en determinadas *ideologías de la enseñanza*. Estos conjuntos de supuestos, creencias y valores referidos a la misión y acción de la escuela y a sus relaciones con los contextos sociales más amplios por un lado señalan el ideal de maestro a formar para un cierto tipo de escolarización; pero por otro, tal vez menos evidente y más determinante, manifiestan asimismo el compromiso de los grupos y sectores involucrados con intereses y significados sociales de mayor generalidad.

En cierto sentido, las propuestas curriculares producidas y promovidas centralmente por los planteles técnico-profesionales del Estado pueden entenderse como el “cierre provisorio” de la lucha política y de la polémica ideológica que tienen lugar en la esfera social amplia de la determinación curricular. En cierto momento, los distintos sectores que confrontan posiciones “clausuran” el debate, ya sea porque lograron una negociación exitosa, o bien porque uno o algunos de ellos lograron ejercer el poder y la influencia suficientes como para inflexionarlo a favor de sus intereses y compromisos. Lo cierto es que, a partir de allí, el mandato formativo que se oficializó adquiere una *doble legitimidad*. En principio la otorgada por la autoridad estatal que lo produjo y de la que emana. La variable eficacia normativa de las prescripciones curriculares se asienta en gran medida en el hecho de que éstas son concebidas en el ámbito del “bien común” que garantiza el Estado mediante la formulación e implementación de políticas públicas. Se fundamenta asimismo en el carácter determinante de las interpelaciones (ideológicas) estatales en la orientación y regulación de los procesos de construcción de identidades sociales (Therborn, 1987). Pero además esa legitimidad se complementa con la que resulta de las proposiciones “científico-técnicas” que estructuran el saber pedagógico especializado y el discurso curricular oficial. Mediante nociones e instrumentos que se presentan a todos como neutrales, ajenos a intereses particulares y despojados de politicidad, el saber profesional experto ratifica la validez de las intenciones oficiales respecto al magisterio, y colabora a desdibujar el carácter arbitrario (en el sentido de no-necesario, es decir, social e históricamente construido) que supone toda política del conocimiento y de la subjetividad inscripta en la definición oficial del currículo.

De esta forma, los dispositivos y mecanismos definidos formalmente por el currículo oficial intentan funcionar como una “correa de transmisión” que tiene como meta llevar a los ámbitos institucionales discretos (las instituciones formadoras) una determinada propuesta global y homogénea para la constitución de maestros, formulada en integraciones sociales mayores de acuerdo a ciertas relaciones de poder y de saber. A partir de su descripción y análisis puede percibirse los modos en que el currículo de la formación docente se engarza con una estrategia cultural y político-educativa de mayor

alcance, que involucra sentidos generales, normas y definiciones específicas acerca de la escolaridad, las prácticas escolares, la teoría pedagógica, el conocimiento, los niños, la enseñanza, el aprendizaje, e incluso acerca de la sociedad, los hombres y sus relaciones con el conocimiento y con el mundo. No obstante, el *impacto efectivo* de las propuestas oficiales sobre las dimensiones y dispositivos formativos que se representan y actúan cotidianamente en las instituciones formadoras particulares es siempre variable. En efecto, como resultado del conflictivo proceso de su determinación y formulación, la fuerza normalizadora y prescriptiva del curriculum oficial no es monolítica, ni el sentido de su mandato unívoco: muchos y competitivos significados acerca del magisterio y sus funciones parecen convivir inestablemente por detrás del consenso alcanzado. Algo así como un “debate suspendido” subyace a la interpelación oficial. Pero además, las consignas que codifican las intenciones educativas oficiales no necesariamente llevan inscriptas consigo pautas e indicaciones prácticas para su concreción; como veremos, éstas por lo general se construyen conflictivamente en el ámbito de la gestión y del desarrollo curricular (Furlán, 1996). Entre la prescripción y la acción curriculares existe todo un espacio indeterminado para la reinterpretación, la recreación y el refuerzo que, aun cuando su alcance esté delimitado por ciertas pautas estructurales que trascienden la conciencia y la voluntad individuales, implica al menos una mínima capacidad productiva y un mínimo poder de los actores. Resultaría muy reduccionista pensar la puesta en escena y en acto del curriculum formativo de maestros como una mera traducción de intenciones y proyectos a prácticas concretas de formación. Omitir en el análisis de cualquier proceso educativo institucionalizado las mediaciones, producciones culturales y diferenciaciones relativamente autónomas de los actores involucrados, significaría reducir la lógica de lo social a una mera mecánica, y la conciencia de esos sujetos a la “idiotez cultural” (Willis, 1988; Giddens, 1995 y 1997).

En síntesis, los significados comprometidos en la interpelación curricular no se suturan de una vez para siempre, y además contienen tensiones internas desde el momento mismo de su definición que contribuyen a abrir aún más el campo de la lectura y de la acción. Por eso, las notas que dicen legítimamente qué significa “ser maestro”, cuál es su relación con la escolaridad y con el conocimiento, cuáles son los rasgos que definen su identidad, nunca cierran del todo las posibilidades para la emergencia de elaboraciones simbólicas y de proyectos formativos idiosincrásicos, esto es, concebidos y llevados a la práctica en cada local educativo con una relativa independencia de los señalamientos y pautas oficiales. Más allá de que estos emprendimientos localizados en instituciones concretas casi nunca logran trasponer los límites de las definiciones hegemónicas y estructurales del trabajo docente, los sentidos y contenidos culturales atribuidos a la función social y pedagógica del magisterio en el contexto escolar tampoco se fijan de una vez para siempre. Por otra parte, en el momento de su implementación, el mandato formativo oficial no sólo estará condicionado “desde adentro” por las contradicciones y tensiones que arrastra desde su génesis (el llamado “debate subyacente” de las políticas públicas), sino también “desde afuera”, por la *vigencia social* que la interpelación curricular obtenga en un momento histórico dado (es decir, por el grado de consenso o conformidad que pueda concitar en el conjunto de la sociedad y en los planteles técnico-profesionales de la administración educativa del Estado) y, fundamentalmente, por el *nivel de adhesión* que puedan reunir como propuestas “científico-pedagógicas” en la comunidad escolar a la que se dirigen e interpelan.

Además de presentarse a sí mismas como el resultado del consenso y como propuestas técnicas ponderadas por el saber especializado, las prescripciones curriculares oficiales deberán “convencer” a sus destinatarios de que esa es la mejor o la única forma de superar los problemas y las dificultades que vienen a solucionar. Por eso, las propuestas curriculares, en tanto discursos de política pública, generalmente incorporan a sus programas y aparatos algunos mecanismos promocionales para lograr la adhesión activa de aquellos que señala para llevarla a la práctica o para recibirla (Popkewitz, 1994). Como cualquier otra interpelación estatal, supone y pone en juego una determinada “estructura de participación” para sus agentes y destinatarios; es decir, los convoca a ocupar un lugar determinado en la trama de relaciones que se entablan entre el ámbito de definición política del curriculum y el ámbito de su implementación. Esos “mecanismos de aceptación” pueden ser desde recompensas materiales que se adicionan a los salarios, como por ejemplo las “horas para la definición y puesta en marcha de proyectos institucionales” o los “incentivos a la productividad”, hasta sanciones simbólicas que refuerzan la conveniencia de participar o aceptar la propuesta, tales como invocaciones cargadas de valor acerca de la “misión” a la que fueron convocados o la promesa de “profesionalizar” la docencia.

EL CURRICULUM EN ACCIÓN Y LOS NIVELES DE LOCALIZACIÓN DEL CURRICULUM

Ahora bien, para dar cuenta de la lógica y dinámica del espacio complejo, contingente y situado en el que los alumnos aspirantes al magisterio tienden a convertirse progresivamente en maestros, resulta necesario, por un lado, establecer y ponderar la vigencia y adhesión del mandato formativo oficial en los escenarios curriculares concretos; y por otro, reconstruir descriptivamente los modos mediante los cuales los miembros de la institución (los actores institucionales del curriculum) mediatizaron, confrontaron, reprodujeron y/o alteraron algunos de sus contenidos y prescripciones.

La vigencia social del curriculum oficial

En relación con el relativo impacto del mandato curricular oficial sobre el curriculum en acción, es necesario en primer término hacer algunas aclaraciones acerca de la *naturaleza* y *sentido* de la propuesta curricular vigente para las instituciones formadoras durante el transcurso de la investigación empírica. Cuando se realizó el trabajo de campo, los escenarios curriculares de todos los centros estudiados se encontraban delimitados –aunque de una forma bastante difusa– por un *mismo* y *único* discurso curricular oficial. Específicamente, los planes de estudio vigentes en las instituciones formadoras eran o se basaban en el estructurado en 1973, es decir, el definido como resultado del complejo y resistido proceso de "terciarización del magisterio" en Argentina, iniciado durante la llamada "Reforma Educativa" de la "Revolución Argentina" (1966-1970) comandada por el Tte. Gral. Juan Carlos Onganía. Este plan-tipo, que recibió la denominación de Profesorado de Enseñanza Primaria (o simplemente PEP), junto con otros documentos, recursos y normativas, pretendieron organizar, regular y certificar el funcionamiento académico del conjunto de los establecimientos terciarios de formación de maestros bajo jurisdicción nacional, en su gran mayoría Escuelas Normales Nacionales Superiores. No obstante ser éste su ámbito de influencia directa, su impronta fue notable en la determinación y formulación de los planes de estudio para la formación de maestros tanto de las instituciones públicas provinciales como de gran parte de las instituciones privadas. Puede afirmarse incluso que los criterios que rigieron la definición programática de diversas propuestas formativas responden casi sin excepciones al "código curricular" (Lundgren, 1992) de la propuesta nacional.

Como consecuencia de su origen histórico y su anclaje en muchos de los principios pedagógicos y curriculares de la tradición eficientista y tecnocrática en educación, el modelo formativo que plasma se caracteriza por un claro *perfil tecnicista*. Tras la promesa de "profesionalizar y jerarquizar la docencia", las notas que trazan el sentido de su mandato formativo se orientan a entender al docente como un *técnico de la enseñanza*; alejando así esta propuesta de las prescripciones típicas de la tradición normalista que, por su parte, asocian la figura del maestro a la imagen del "apóstol abnegado" y comprometido con el carácter "misional" de la escolarización pública. Por el contrario, lo que prima es la necesidad de generar en los alumnos ciertas competencias técnicas que contribuyan a incrementar su capacidad para adaptarse a situaciones más o menos cambiantes, y a consolidar en ellos las pericias didácticas necesarias para modelar su práctica con arreglo a las instrucciones transmitidas por la administración central. Se orienta básicamente hacia la capacitación instrumental y la distribución de determinados conocimientos teóricos, pedagógicos y técnico-administrativos entre los aspirantes a ser maestros. Pero, en tanto modalidad específica de interpelación ideológica, la organización curricular del PEP va más allá de la mera cualificación técnica de los alumnos. Se orienta asimismo a la asignación de ciertos rasgos de identidad que los aglutina en torno al desempeño, técnicamente controlado, de un papel específico, meramente instrumental y administrativo, en la escuela. Dicho en otros términos, la propuesta formativa del PEP se ocupa también de propiciar situaciones tendientes al disciplinamiento de la futura "fuerza de trabajo escolar" para ocupar un lugar subordinado en las relaciones sociales de la escolaridad, a través de la transmisión/internalización de los contenidos culturales, pautas y normas de la ideología de la enseñanza que subyace al modelo tecnocrático.

Cabe mencionar, sin embargo, que desde el momento mismo de su determinación y puesta en práctica, a comienzos de la década del 70, el PEP tuvo un itinerario errático, plagado de marchas, contramarchas e impugnaciones. Su legitimidad política y vigencia social estuvieron minadas desde el inicio: el hecho de haber sido concebido e impulsado en el marco político e ideológico de un gobierno de facto significó una limitación importante a sus pretensiones de cambio respecto de las formas de entender e implementar la escolaridad y la docencia vigentes hasta entonces. Ha sido resistido por el sector docente sindicalizado (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, 1983) y, en varias ocasiones criticado desde las mismas esferas del gobierno educativo nacional. Desde entonces pueden identificarse al menos dos propuestas curriculares oficiales diferentes para la formación inicial de maestros en el país: el Curriculum para Maestros de Educación Básica (MEB), en 1987, y más recientemente el Programa para la Transformación de la Formación Docente (PTFD). Actualmente, tanto los fundamentos programáticos como los contenidos de la propuesta formativa que estructuran el PEP están siendo colocados en cuestión por la "Transformación Educativa" impulsada por el gobierno nacional. Los procesos de reforma curricular (la "Transformación Curricular"), en especial el de la formación docente de grado, significan una clara deslegitimación oficial de su mandato, de muchos de los significados y valores puestos en juego inicialmente, así como del lugar protagónico, casi monopolístico, de las Escuelas Normales como ámbitos académicos para la formación de enseñantes. Tanto su vigencia social como la adhesión de los agentes educativos manifiestan claros signos de deterioro.

No obstante, a pesar de la evidente caída de su mandato formativo fundacional, el PEP fue una de las medidas de reforma que, aun con reformulaciones, logró subsistir hasta hace muy poco tiempo a la revisión del conjunto de políticas educativas del gobierno autoritario burocrático de la Revolución Argentina. Desde entonces múltiples tensiones irresueltas en el proceso de determinación curricular eclosionaron y diversas modificaciones fueron introducidas a la versión original del plan, a la par que la todavía efectiva incidencia de distintas tradiciones pedagógicas actualizaba y lograba incluir en el

currículum oficial significados y valores divergentes. Una de las modificaciones más llamativas fue el reemplazo de la "profesionalizante" denominación original de "profesor de enseñanza elemental" para el egresado de sus cursos, por la antigua y tradicional "maestro"; otra fue la pervivencia de las Escuelas Normales como ámbito institucional y académico para el desarrollo del plan de estudios del PEP. Lo cierto es que, en tanto interpelación curricular oficial, la propuesta del PEP evidenciaba signos de debilidad aun antes de llegar a las instituciones concretas para su implementación.

El currículum, los niveles de actualización y los actores

Los casos de estudio emprendidos en el marco de la investigación y su análisis comparativo permiten comprender cómo se fue conformando el "campo del desarrollo curricular" en cada institución formadora singular a partir de la puesta en acto del discurso curricular oficial. Ofrecen una perspectiva a partir de la cual es posible visualizar los límites y posibilidades que tienen tanto las autoridades y profesores como los alumnos (los actores del currículum en acción) para introducir sentidos y valores propios en la empresa formativa del currículum. En ese sentido, la investigación estableció y modelizó, sólo con fines analíticos, al menos *tres niveles de concreción o de actualización del currículum formativo de maestros* que generalmente no aparecen documentados en los textos curriculares, pero que expresan conjuntos de mecanismos y prácticas diferenciadas que tienen como protagonistas a los actores institucionales.

(i) Un *primer nivel de actualización curricular* estaría vinculado fundamentalmente a las *posiciones y prácticas de recepción* de los actores y grupos institucionales respecto de las orientaciones normativas y cognitivas contenidas en las políticas curriculares oficiales. En él se distingue con claridad cómo las reglas, normas, significados y valores que explicita o implícitamente se acoplan a sus prescripciones son apropiados, aceptados o rechazados por los distintos grupos de interés de la institución. Es en este nivel donde las contradicciones y tensiones internas de la interpelación curricular entran a jugar un papel relevante en la dinámica institucional, tanto en la apertura de un espacio para la interpretación y resignificación locales de las dimensiones formativas del currículum, como en la estructuración práctica de los dispositivos orientados a regular los procesos y prácticas formativos de la institución.

A través de los estudios de caso pudieron reconstruirse por lo menos dos ámbitos de influencia del discurso curricular oficial que manifestaron tener vigencia en la organización de las prácticas curriculares de las instituciones formadoras. El primero remite a la *delimitación, clasificación y jerarquización de saberes* (y materias); el segundo, a la *diferenciación radical entre teoría y prácticas pedagógicas*. En los institutos de formación docente estudiados, el mandato curricular oficial logró mantener consenso y adhesión sobre todo en lo que se refiere a la fuerte clasificación y diferenciación entre las materias y los "conocimientos teóricos", por un lado, y las materias y los "saberes prácticos", por otro. En efecto; tanto la orientación general del trayecto formativo, como la organización y planificación de situaciones concretas de enseñanza, siguieron la secuencia progresiva que, atendiendo a esa dicotomización del saber, prescriben los planes de estudio y otros documentos curriculares oficiales; esto es, primero, *asignaturas teóricas: pedagógicas y de la especialidad (saberes teóricos)*; simultáneamente y después de aquellas, *asignaturas metodológicas*; mientras tanto, *observaciones y prácticas de ensayo*; finalmente, *residencia (saberes prácticos)*. El modelo es deductivo. A partir de la apropiación de los principios normativos y metodológicos de la "teoría pedagógica" y de un contacto progresivo y controlado con la "práctica escolar", se espera que los alumnos-futuros-maestros adquieran las competencias docentes necesarias para aplicarlas, luego, a las distintas situaciones que plantea el trabajo docente en escuelas primarias. La teoría, de esta forma, modelaría los criterios y pautas para la acción docente legítima (y eficiente), así como se presentaría como marco de referencia para validar las intervenciones concretas y discretas de los maestros.

Por su parte, los actores y grupos institucionales sostuvieron esa fuerte diferenciación entre teoría y práctica, y confluyeron en ese punto con las delimitaciones, clasificaciones y prescripciones del mandato formativo oficial. Autoridades, docentes y futuros maestros generaron representaciones tendientes a sostener, en base a un sistema de oposiciones, una marcada dicotomía entre el saber pedagógico y las prácticas escolares, ya formulada por el modelo deductivo de los planes de estudio y otros documentos curriculares. Además, los significados y valores que produjeron y negociaron desde este anclaje simbólico se orientaron hacia la naturalización de la *escisión entre concepción y ejecución* de los procesos de enseñanza, característica de la división social y técnica del trabajo escolar. Esto implicó la constitución de un ámbito de preeminencia del discurso pedagógico escolar legitimado en las instituciones, cuyo sistema de significados polares alcanzó una difundida adhesión activa por parte de los actores, y que tuvo una incidencia relativa sobre los principios y modos de seleccionar y organizar las secuencias de enseñanza.

La dicotomía teoría-práctica representada y compartida por los actores institucionales adquirió los siguientes rasgos generales. Por un lado, la generación y distribución de la "teoría pedagógica" fue adjudicada a la producción de sectores que se encuentran por fuera del campo de desarrollo local del currículum o, en palabras de los entrevistados, "por arriba" de las

prácticas cotidianas de formación. Los investigadores, los planificadores, los licenciados en ciencias de la educación, entonces, serían los encargados de elaborarla y de difundirla, aunque su influencia es confinada a ámbitos específicos: el currículum oficial, el plan de estudios, la planificación. Fuera de ellos, cuando pretende ser usada para modelizar la acción escolar concreta, para los miembros de las instituciones formadoras la "teoría" puede llegar a ser, sin embargo, "peligrosa", "amenazante" o "inútil", por su tendencia a cristalizarse en "ideas y normas demasiado abstractas, alejadas de la realidad concreta de las escuelas". En los casos extremos "la teoría" aleja de la "verdad" y de la "realidad" que, hipostasiadas, se presentan para los actores de la formación como ya dadas e inmodificables en las prácticas escolares cotidianas. De esta manera, las "prácticas pedagógicas" que se llevan a cabo en la escuela son postuladas como un espacio social diferenciado (el "abajo"; el "adentro"), en donde se identifican sujetos específicos y sus interacciones: los maestros, los prácticos, los ejecutores del currículum escolar, por un lado, y los "alumnos-niños", por el otro. Los maestros, por su parte, no requerirían incorporar necesariamente las normas y principios estipulados por "la teoría", ya que su ámbito de intervención se rige por una lógica y una dinámica específicas, aprehensibles tan sólo a través de ciertos saberes prácticos que se producen y circulan en la escuela, y que son aprendidos prácticamente durante la inserción de los (alumnos) maestros a la misma.

(ii) Un *segundo nivel de actualización curricular* remite a las prácticas productivas de los actores y grupos institucionales durante la gestión y desarrollo locales del currículum. Su descripción y análisis permiten identificar elaboraciones, estrategias y valoraciones que pueden confluir o alterar, total o parcialmente, algunos de los contenidos y normas de la propuesta formativa oficial. En este nivel entran a jugar un papel decisivo las "dimensiones micropolíticas" de la institución: tradiciones pedagógicas diversas cristalizadas en determinadas formas ideológicas; intereses y valores consolidados por grupos institucionales; modalidades organizativas y estilos de gestión generados localmente; relaciones y conflictos de poder entablados por y entre los distintos grupos que interactúan en los centros formadores; etc. En él es posible reconstruir *propuestas formativas* elaboradas por cada institución. Aunque menos formalizadas y explícitas, éstas a menudo complementan la propuesta oficial, otras veces pueden modificarla de manera parcial; pero en todos los casos implican al menos una interpretación y una re-elaboración por parte de los actores. Esta capacidad productiva se funda y sostiene, a su vez, en la posición de receptividad ocupada y asumida por el grupo de pertenencia en el nivel precedente. Estas propuestas producidas en cada institución formadora manifiestan la formalización relativamente estable y el funcionamiento eficiente de un conjunto más o menos articulado de orientaciones y dispositivos para la formación de maestros. En la medida en que esa formalización puede llegar a cristalizarse institucionalmente mediante documentos escritos u otras objetivaciones de los centros formadores, también puede denominarse a este conjunto de propuestas *currículum institucionalizado o apropiado*. En efecto, a pesar de la eficacia que manifiesta el mandato curricular oficial en la clasificación del saber y en la concepción de teoría y práctica, los actores y grupos institucionales de los centros estudiados lograron estructurar algunos espacios liberados de su impronta homogeneizadora. Uno de estos espacios es el configurado por las *prácticas de diseño y programación de las materias* delimitadas por los planes de estudio. Cada programa es elaborado por el docente a cargo y es presentado a las autoridades para que, luego de su aprobación, sea "anexado" a la oferta curricular de la institución. Aun cuando la presentación de los programas recurra a formas estandarizadas por la tradición escolar en planificación de la enseñanza, las prácticas de diseño y programación de los profesores son producidas en un espacio curricular *relativamente* protegido del radio de influencia directa del currículum oficial. Esto es: cada docente, cuando piensa y planifica su materia, cuando objetiva y proyecta los sentidos que pretende incluir en la transmisión de sus contenidos, tiene presente el alcance del "campo disciplinar" delimitado por el "nombre" de la asignatura, no tiene más remedio que circunscribirse a las secuencias y correlatividades de saberes prescritas por el plan de estudio y tiende a reproducir ciertas representaciones dicotómicas sobre la relación teoría-práctica. No obstante, tiene posibilidades de incluir en su diseño contenidos que escapan a estas restricciones, o bien adaptarlos a sus propios y específicos intereses. Muchas veces, incluso, esas orientaciones tienden a tensionar y a poner en evidencia contradicciones insalvables, tales como las planteadas por el modelo deductivo del currículum oficial y la "urgencia por insertarse en la práctica" que manifiestan la gran mayoría de los alumnos. Estas instancias individuales de atribución de sentidos y de producción curricular se fundamentan, sin embargo, en otras instancias colectivas. Estas últimas serán más o menos institucionalizadas en la medida en que sean promovidas por modalidades de organización académica vigentes en los centros formadores (como, por ejemplo, las "reuniones de profesores plenarias o por áreas" o el funcionamiento de "consejos consultivos"), y también más o menos conflictivas, ya que casi siempre involucran pugnas de poder y negociaciones entre grupos que intentan hacer prevalecer sus intereses en la institución. Por otra parte, los programas de las materias no sólo se integran al "plan de estudios vigente" en cada institución y constituyen objetivaciones de las prácticas curriculares de los profesores, sino que también se presentan como espacios objetivados que ponen en evidencia las negociaciones establecidas entre profesores y alumnos. Muchas veces estos últimos logran incidir en la inclusión o exclusión de ciertos contenidos, o en la definición misma de la orientación de las asignaturas, de acuerdo a sus propios intereses y siempre en relación directa a la propia capacidad y fuerza de negociación que pudieran desplegar en la trama micropolítica de la institución formadora.

También es posible identificar, además de éstas, otras instancias curriculares de producción simbólica y de atribución/negociación de significados que se vinculan aún más directamente con la posición micropolítica que ocupan los actores institucionales. Tal vez el más relevante de todos ellos sea el definido por la mayor o menor posibilidad que tienen los profesores de las instituciones de definir y llevar adelante "*proyectos institucionales*". Es en virtud de un posicionamiento dominante y de unas relaciones de (micro)poder favorables en la trama institucional, que los distintos sectores y grupos podrán diseñar y promover, de acuerdo a sus "propias convicciones", algunas estrategias y actividades formativas que exceden las estipuladas por el plan de estudios y que, a la vez, tratan de eludir la fuerte clasificación y el rígido enmarcamiento que supone. No obstante, para poder acoplar esas "actividades extracurriculares" a la propuesta curricular de las instituciones, los profesores necesitarán hacer otras cosas que, al menos en las instituciones estudiadas, a menudo pueden llevar a cabo. No sólo deberán luchar y negociar intereses y valores relacionados con las posiciones a ocupar en la trama organizacional, sino que en sintonía con ello deberán pugnar por definir el sentido de la escolaridad, de las prácticas docentes y de la constitución del magisterio como cuerpo especializado para "enseñar a niños". Indudablemente las prácticas de producción simbólica involucradas en la adaptación local del curriculum se asientan en relaciones de poder institucional, pero también es cierto que la acción micropolítica por sí misma no es suficiente para responder a los interrogantes pedagógicos de la formación. Existe todo otro conjunto de prácticas mediante las cuales algunos sectores y grupos de docentes se constituyen en activos productores del curriculum institucional. Algunas de estas prácticas son:

- Diagnosticar qué cuestiones y aspectos cognitivos, "profesionales" y técnicos requeridos por la "complejidad actual" del trabajo docente, o exigidos por "las tendencias pedagógicas más innovadoras", están "excluidos", "poco contemplados" o "mal tratados" en la propuesta formativa del plan de estudios. También diagnosticar "aspectos deficitarios" o "carencias" de los aspirantes a ser maestros tanto en su "formación pedagógica" y "cultura general" como en su "personalidad". Esta caracterización operará no sólo en la definición de estrategias formativas y en la selección de contenidos, sino que también incidirá en la delimitación de las relaciones y negociaciones con los alumnos.
- Decidir cuáles de los aspectos considerados medulares para la constitución del magisterio pero "excluidos del curriculum vigente" pueden ser integrados a la propuesta curricular local, ya sea incorporándolos individualmente como "contenidos" en los programas de las materias, o bien proponiendo temáticas y problemas para la definición de "proyectos institucionales".
- Poner a prueba nuevos dispositivos formativos de maestros y, mediante ellos, estimular la desarticulación de los *controles externos* del curriculum oficial tendientes a modelizar la figura y la identidad del maestro "desde arriba" o "desde afuera" de la institución. A través de su integración a la propuesta curricular de la institución, los distintos grupos institucionales intentarán inaugurar un espacio formativo propicio para la incorporación de *controles internos* para la futura acción docente de los alumnos, tales como prácticas "autorreflexivas", "de intercambio y de comunicación de experiencias", "centradas en la vivencia". Asimismo, mediante la adopción de "modalidades más abiertas a la participación del alumnado" también ensayarán "nuevas formas" de evaluación institucional y del desempeño docente.
- Ensayar la descomposición de las rígidas "áreas disciplinarias" definidas por la fuerte clasificación/diferenciación de saberes y asignaturas del mandato formativo oficial, y proponer una organización y jerarquización más flexibles de *categorías* y *áreas temáticas* que "permitan un trabajo más interdisciplinario", "puedan ser trabajadas por equipos de docentes", o "sean construidas a partir de lo que saben los alumnos".
- Diseñar y llevar a la práctica *modalidades de intervención pedagógico-formativa* menos cristalizadas por el fuerte encuadramiento que delimitan las prescripciones del curriculum oficial. Generar así un nuevo contexto de interacciones que contribuyan a diluir, especialmente mediante "actividades extracurriculares", las relaciones de poder/saber asimétricas entre docentes y alumnos. De esta forma, se tiende a re-definir las situaciones formativas mediante la determinación de posiciones y relaciones más horizontales entre los distintos actores institucionales. En los "proyectos institucionales", por ejemplo, los profesores pasan a ser "coordinadores" o "promotores" de proyectos; y los alumnos, "talleristas" o simplemente "participantes".
- Crear filiaciones ideológicas y compromisos de intereses a partir de la afirmación y difusión de ciertas *creencias teórico-metodológicas* vinculadas a determinadas ideologías de la enseñanza y la formación. Generalmente, estas opciones cognitivas se estructuran a partir de ciertas oposiciones polares un tanto estereotipadas que implican la valoración positiva del primer término, como por ejemplo: "construcción de conocimientos" vs. "repetición memorística"; "participación real"

vs. "participación formal"; "constructivismo" vs. "conductismo"; "actividad" vs. "pasividad"; "experiencia" vs. "teoría abstracta y alejada de la realidad"; entre otras.

Una cuestión que merece ser remarcada es que este conjunto de prácticas contribuye a consolidar un espacio pedagógico específicamente orientado hacia la "enseñanza de la enseñanza a niños" que se diferencia del directamente sometido a las regulaciones del curriculum prescripto. Justamente a partir de esta autonomía (defendida generalmente bajo el lema de la "unidad académica" tan cara a la tradición normalista) es que se pueden colar en la propuesta curricular local significados, valores e intereses diferentes a los estipulados por el mandato formativo oficial. En ese escenario curricular abierto a la confrontación/negociación, algunos grupos institucionales logran hacer prevalecer ciertos sentidos generales acerca de la definición legítima de maestro y de cuál es la mejor manera formarlo. Puede hipotetizarse entonces que, a través de la propuesta formativa, muchos de los contenidos asociados a los intereses del grupo se integran a las dimensiones formativas del curriculum en acción y, a partir de allí, redefinen localmente la dirección de los procesos de constitución de la identidad del magisterio.

(iii) Un *tercer nivel de actualización curricular* constituye el escenario social y pedagógico de *actuación y vivencia del curriculum*. Plantea un margen de autonomía relativa y de posibilidades para la confluencia/alteración de sentidos todavía mayor que el nivel anterior. En este nivel entran a jugar un papel fundamental las formas culturales propias construidas por los actores y grupos, más allá de su posible articulación y formalización institucional o de su inserción como valores y significados estructurantes de los distintos grupos de interés. Es el espacio de la interacción cara a cara y de la práctica en donde se consolidan las notas típicas de la ideología de la enseñanza que, entre otras cosas, caracteriza simbólicamente el ser y el deber ser de las prácticas docentes en la escuela. Por eso, puede entenderse como un ámbito de negociación *específicamente* orientando hacia la construcción social de la identidad del magisterio como grupo social y ocupacional.

Este nivel de actualización curricular está conformado por todos aquellos espacios institucionales donde se llevan a cabo las *prácticas formativas* de maestros y se establecen *relaciones, intercambios y negociaciones* entre los diversos miembros de la institución. Entre todos estos, los que se encuentran comprometidos de manera decisiva son, por un lado, los actores vinculados con el desarrollo concreto de los "planes de estudio vigentes", o con la elaboración y puesta en marcha de los "proyectos institucionales", es decir, *los profesores*. Es por ello que, en la mayoría de los casos, esos escenarios microsociales se configuran mediante el funcionamiento de los dispositivos curriculares predefinidos en los niveles anteriores. Pero, por otro lado, también participan activamente en él *los alumnos-futuros-maestros*. La flexibilización de los saberes y de las relaciones docente-alumno que tiene lugar en el nivel anterior va a impactar también en la estructuración de vías formales e informales de participación de los aspirantes al magisterio de los centros estudiados en la definición local del sentido de la formación.

A modo ilustrativo, pueden mencionarse tres escenarios abiertos a la interacción significativa entre estos sujetos curriculares : el *dictado cotidiano de las materias* del plan de estudio vigente en cada institución ; el *desarrollo de las prácticas de ensayo y de la residencia docente* ; y la *puesta en marcha de los "proyectos institucionales"*. En todas estas instancias del curriculum en acción se establecen y llevan a cabo prácticas de negociación entre los actores. Los sentidos e intereses en cuestión giran básicamente en torno a la definición legítima de las prácticas escolares, al lugar que deben ocupar los maestros en la escuela y, en consecuencia, a las competencias docentes requeridas para el ejercicio legítimo de la docencia en escuelas primarias. Resulta posible afirmar entonces que esas prácticas y esas relaciones entre actores institucionales tienen implicancias relevantes en la *conformación local del campo de desarrollo curricular propiamente dicho* : es en este nivel donde, mediante la actualización y resignificación de las dimensiones formativas del curriculum y la disposición de estrategias y mecanismos específicos, se concreta gran parte de la constitución simbólica del magisterio y la "conversión" de los aprendices en maestros. Las lógicas de su organización y de su funcionamiento no pueden rastrearse en documentos institucionales, ni siquiera en los documentos personales de los actores institucionales involucrados (registros en planificaciones de clase de los profesores, carpetas de apuntes de los alumnos, notas de reuniones de coordinadores de prácticas de ensayo, etc.). Sin embargo, a través de la sistematización y análisis del material de campo relevado puede intentarse una reconstrucción que aporte elementos descriptivos para la comprensión de cómo los distintos actores de las instituciones se van involucrando activamente en los procesos de conformación subjetiva que tienen lugar mediante el curriculum en acción.

Aunque son más difíciles de identificar –y, por ende, de registrar y reconstruir–, también es posible incluir en este nivel algunas *prácticas interactivas* entre docentes y alumnos cuyas lógicas y dinámicas están más o menos liberadas de las disposiciones de los curricula oficial e institucional, pero que, no obstante, suponen intercambios significativos relativos a la identidad y prácticas legítimas del magisterio. Son fundamentalmente las charlas, conversaciones e intercambios informales cara a cara que se dan en distintos momentos de la vida institucional : en las clases, durante los recreos, antes o después de las clases, en la preparación de las "fiestas patrias", colaciones de grado u otras celebraciones, en el bar, en la sala de

profesores, etc.. En la mayoría de los casos, sin embargo, los profesores no reconocen éstas prácticas como parte del emprendimiento formativo explícito del centro formativo, pero sí como “experiencias” altamente relevantes para el aprendizaje práctico de la cultura del magisterio y de la escuela. Quizás por eso las promuevan bajo la forma de “recomendaciones” y “consejos” en su trato cotidiano con los alumnos, y sólo las entiendan como “iniciativas personales” que no sólo escapan de la rutinas institucionales, sino que a menudo van en contra de ella.

Sólo a modo de ejemplo, se pueden reconstruir aquí algunas de las imágenes representadas y puestas en juego por los alumnos. Estas representaciones serán motivo de negociaciones y de redefiniciones *in situ* de algunas dimensiones integradas a la propuesta formativa confeccionada institucionalmente por los grupos de docentes con preeminencia en la gestión local del currículum. Tal vez una de las más importantes de estas distinciones sea la que la mayoría de los alumnos establece, de manera polarizada, entre lo que se imaginan que es o desean que sea la escuela (la *escuela mítica*) y los rasgos que identifican como asignados a ella por la propuesta formativa de la institución en la que estudian (la *escuela del currículum*). En efecto, los alumnos tienden a proyectar sobre estos espacios de disputa simbólica imágenes idealizadas de la escuela y de las prácticas docentes que se caracterizan tanto por notas que se asocian con algunos núcleos de significados afines a la tradición normalista, tales como la “vocación de servicio”, el “desinterés material” o la “abnegación docente”, como por rasgos que los definen con un sentido pragmatista y utilitario. Según su perspectiva las prácticas escolares son “la realidad misma” y, desde allí, sus exigencias inmediatas son erigidas como criterios legítimos para la validación de los “conocimientos teóricos y metodológicos” transmitidos por las materias y otras actividades curriculares. Dicho en otros términos: para la mayor parte de los alumnos la práctica escolar deja de ser el “ámbito de aplicación de la teoría” (tal como lo prescribiera la lógica deductiva del currículum oficial) para convertirse en un espacio social y pedagógico que se rige por una lógica y unas dinámicas *distintas* a los que designa y pretende legitimar el discurso científico-pedagógico del currículum. Por consiguiente, las formas de saber que valoran de manera positiva para el ejercicio del magisterio son aquellas que se asocian directamente con el despliegue concreto y situado de secuencias de enseñanza, fundamentalmente las que tienden a formar competencias técnicas destinadas a “planear, conducir y evaluar el aprendizaje” de los alumnos. La incorporación rápida de los principios pragmáticos de esas formas de saber requiere como complemento dejar de lado el “conocimiento abstracto e inútil” suministrado por la teoría pedagógica, así como desatender y desacreditar la imagen de escuela que proyecta la propuesta curricular oficial. La imagen mitificada de las prácticas escolares producida y reproducida por los alumnos inclusive se distancia significativamente de los rasgos perfilados por las prácticas de ensayo que se desarrollan en los respectivos “Departamentos de aplicación” de los centros formadores. El conjunto de regulaciones y controles establecidos institucionalmente por los Reglamentos de Prácticas, si bien son presentados por los profesores como “contenedores frente a la angustia y ansiedad de los alumnos”, son vividos y representados por éstos como obstáculos para “aproximar la realidad de las aulas escolares a los profesorados”.

Tal como puede apreciarse, esa valoración polarizada llevará a sus portadores a cuestionar total o parcialmente la experiencia formativa que viven en los centros estudiados en función de su mayor o menor proximidad con “la realidad de la escuela”, y a postular la necesidad de acelerar la “aproximación progresiva a la escuela real de todos los días”, incitando o demandando modificar la secuencia planteada por el plan de estudios y su adaptación local. Pero, por otro lado, extenderá sus alcances y permitirá que los aspirantes al magisterio valoren positivamente las *experiencias y vivencias como maestros* (e incluso como alumnos) que pueden llevar a cabo en el espacio curricular definido por los centros formadores. Por eso, en general adherirán activamente a aquellas dimensiones formativas y dispositivos curriculares de la propuesta formativa local orientados a beneficiar el despliegue de situaciones de aprendizaje práctico isomórficas a los de la escuela primaria. Ya sea mediante las prácticas “informales” (es decir, las que se llevan cabo sin las regulaciones y controles reglamentarios), como a través de las prácticas de ensayo, los talleres, las simulaciones o dramatizaciones que se realizan en algunas materias, festejos y celebraciones, los futuros maestros encontrarán oportunidades para modelizar conductas, actitudes y formas de pensar “tal como lo hacen los maestros en la escuela”. Ellas, a pesar de ser una “demora para la inserción en la práctica real”, los proveerán de algunos “saberes y recomendaciones prácticos de mucha utilidad” y los protegerán de “experiencias frustrantes” en su futura integración efectiva al mundo y trabajo de la escuela, mediante la distribución de recursos técnicos muy pragmáticos y económicos.

Entre la prescripción y la práctica

Para concluir estas notas quizás resulte significativo ensayar algunas conclusiones que retomen la consideración de los procesos de localización y actualización curricular realizada a partir de la investigación empírica tensionándolos con las tesis teóricas generales definidas en la primer parte del artículo.

-
- La mayor o menor vigencia e incidencia de las prescripciones curriculares oficiales sobre las prácticas curriculares que se desarrollan en las instituciones singulares, se establecen en función tanto de *factores exógenos* como de *factores endógenos* al escenario curricular local;
 - entre los factores exógenos de mayor relevancia, se encuentran la *vigencia histórica y social* de los sentidos, significados y valores contenidos en la interpelación curricular, y el *consenso político* y la *adhesión científico-técnica* que esa propuesta pueda concitar en las esferas del Estado vinculadas a los procesos de determinación y estructuración formal del curriculum oficial;
 - entre los factores endógenos, las *dimensiones micropolíticas* de los escenarios curriculares locales son las que definen, en principio, la aceptación, el rechazo o la resistencia a los mandatos y prescripciones del curriculum oficial;
 - en ese marco, las *modalidades organizativas y de gestión académica dominantes* en la institución, surgidas como producto del intercambio dinámico y de la intervención de los grupos de interés con capacidad de negociar localmente el sentido del curriculum, tendrán una incidencia decisiva en la actualización de sus dimensiones y dispositivos;
 - es en virtud de la mayor o menor correspondencia de los significados, valores e intereses puestos en juego localmente por los actores institucionales, con los contenidos oficiales, que el curriculum en acción alterará o reforzará el sentido formativo de la interpelación curricular redefiniendo o complementando las notas y rasgos asignados a la identidad social y ocupacional del magisterio.

De este modo se puede visualizar cómo en el despliegue de los procesos y prácticas que tienen lugar en los escenarios curriculares concretos, la impronta homogeneizadora del curriculum oficial se va diluyendo al mismo paso que se incrementa la intervención significativa de los actores institucionales. Y también de qué manera, en ese mismo movimiento, otras dimensiones formativas, efectivamente vigentes en la construcción social de la identidad del magisterio, trascienden los límites de las definiciones formales de los planes de estudio y se interrelacionan con sentidos y valores que operan más o menos ocultos en el desarrollo de las prácticas de formación. En otras palabras: entre la prescripción y la práctica curriculares existe todo un espacio abierto, indeterminado e incierto que es preciso reconocer y comprender para entender porqué muchas de las propuestas educativas más consolidadas y enérgicamente implementadas desde las administraciones centrales son la mayoría de las veces distorsionadas y aplicadas sólo parcialmente en cada institución discreta del aparato escolar. En ese reconocimiento y esa comprensión la teoría curricular debería ocupar un lugar decisivo que por ahora no ha asumido. Espero que con estas notas se haya avanzado al menos un poco en esa tarea demorada.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Apple, Michael, "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional?", en Autores Varios, Volver a pensar la educación (Vol.1)- Congreso Internacional de Didáctica, Ediciones Morata, Madrid, 1995.

Apple, Michael, Educación y poder, PAIDOS-MEC, Barcelona, 1987.

Apple, Michael, Maestros y textos, PAIDOS-MEC, Barcelona, 1989.

Ball, Stephen, La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, PAIDOS-MEC, Barcelona, 1989.

Batallán, Graciela, "La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile", en Gary Anderson (comp.), Ethnographic educational perspectives in Latin America, Gallan Press, New Mexico (EEUU), 1994.

Bourdieu, Pierre et alii, El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos, Siglo Veintiuno, México, 1991.

Cherryholmes, Cleo, "Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais", en Teoria educacional critica em tempos pós-modernos (da Silva, comp.), Ed. Artes Médicas, 1992.

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, Breve reseña histórica del proceso de unificación gremial docente en Argentina, Buenos Aires, 1983.

Contreras Domingo, José, "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en la práctica de enseñanza", en Revista de Educación, nº 282, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

Coulon, Alain, Etnometodología y educación, Paidós, Barcelona, 1995.

da Silva, T.T., Curriculum e identidad social. Territorios contestados, (mimeo), Cátedra Educación II, Depto. de Ciencias de la Educación, FFyL-UBA, 1995.

da Silva, T. T., "La economía política del curriculum oculto", en da Silva, T.T., Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos, IICE-FFyL-UBA/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1995.

Davini, María Cristina, El curriculum de la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza, IICE-FFyL-UBA/Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1998.

Davini, María Cristina, La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires, 1995.

Davini, María Cristina, "Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década del 90", en Revista Argentina de Educación, Nº21, AGCE, Buenos Aires, 1994.

Davini, María Cristina, "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", en Revista Argentina de Educación, Nº15, AGCE, Buenos Aires, 1991.

de Alba, Alicia, Curriculum: crisis, mito y perspectivas, IICE/UBA-Miño y Dávila Ed, Buenos Aires, 1995.

Forquin, Jean-Claude, Escola e cultura : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

Forquin, Jean Claude, "La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización", en Revista de Educación, nº 282, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

Furlán, Alfredo, "La evolución probable de la gestión curricular en nuestras universidades", en AAVV, Los desafíos de la universidad latinoamericana de cara al siglo XXI, Universidad Iberoamericana, México, 1995.

Furlán, Alfredo, "Curriculum y condiciones institucionales", en Conferencias sobre curriculum, Universidad de Colima, 1992.

Geertz, Clifford, "Conocimiento local: hecho y ley en la perspectiva comparativa", en Conocimiento local, Paidós, Barcelona, 1994.

Geertz, Clifford, "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en La interpretación de las culturas, Gedisa Ed., Barcelona, 1995.

Giddens, Anthony, La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

Giddens, Anthony, Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas, Amorrortu, Buenos Aires, 1997.

Giroux, Henry, Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje, PAIDOS-MEC, Barcelona, 1990.

Giroux, Henry, Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición, Siglo Veintiuno Editores, México, 1992.

Hymes, Dell, "¿Qué es la etnografía?", en Velasco Mailló, García Castaño y Díaz de Rada (Editores), Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, Ed. Trotta, Madrid, 1993.

Larrosa, Jorge, "Tecnologias do eu e educação", en da Silva, T. T. (Org.), O sujeito da educação. Estudos foucaultianos, Vozes, Petrópolis, 1994.

Lundgren, Ulf, Teoría del curriculum y escolarización, Ediciones Morata, Madrid, 1992.

McLaren, Peter, "Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad", en Sociedad, cultura y educación, CESU-UNAM, México, 1991.

Ogbu, John, "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, Ed. Trotta, Madrid, 1993.

Popkewitz, Thomas, Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación, Ediciones Morata, Madrid, 1994.

Popkewitz, Thomas, "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", en Revista de Educación, nº 285, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988,

Rockwell, Elsie, Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México, DIE, México, 1984.

Rockwell, Elsie, La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa, DIE, México, 1981.

Suárez, Daniel et alii, El curriculum-en-acción de la formación de grado del magisterio, Informe Final, Programa de Investigaciones sobre Formación Docente (UBACyT-IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1997.

Suárez, Daniel, "Políticas públicas e reforma educacional. A reestruturacao curricular na Argentina", en da Silva y de Azevedo (Orgs.), Reestruturacao curricular. Teoria e prática no cotidiano da escola, Vozes, Porto Alegre, 1995.

Suárez, Daniel, "Curriculum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas", Revista del IICE, AñoIV, nº7, Instituto de Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, diciembre de 1995.

Suárez, Daniel, "Formación docente, curriculum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la construcción social del magisterio", en Revista Argentina de Educación, Año XII, nº22, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, diciembre de 1994.

Suárez, Daniel, "Normalismo, profesionalismo y formación docente. Notas para un debate inconcluso.", en La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Nº118, II, Organización de Estados Americanos, Washington, 1994.

Suárez, Daniel, Formación docente y práctica escolar. Curriculum en acción y construcción social del magisterio, Informe del Proyecto "Formación de maestros y práctica escolar. Producción y reproducción de representaciones sobre el trabajo docente", UBACyT-IICE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1995.

Terhart, Ewald, "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la educación del profesorado?", en Revista de Educación, nº 284, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.

Therborn, Göran, La ideología del poder y el poder de la ideología, Siglo Veintiuno Editores, Madrid, 1987.

Varela, Julia, "O estatuto do saber pedagógico", en da Silva, T. T. (Org.), O Sujeito da educação. Estudos foucaultianos, Vozes, Petrópolis, 1994.

Wilcox, Kathleen, "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión", Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, Ed. Trotta, Madrid, 1993.

Williams, R., Marxismo y literatura, Ed. Península, Barcelona, 1980.

Willis, Paul, Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, Akal, Madrid, 1988.

Willis, Paul, "Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a la vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción", Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, Ed. Trotta, Madrid, 1993.

Wolcott, Harry, "Sobre la intención etnográfica", Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar, Ed. Trotta, Madrid, 1993.

IX

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Ciencias de la Educación

EDUCACIÓN II – ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FORMAL Y NO FORMAL

PROYECTO DE TRABAJO DE CAMPO / PRÁCTICA PROFESIONAL

Tema: *Talleres de documentación de experiencias pedagógicas* como espacio para la reflexión, el intercambio y la formación profesional de los docentes (proyecto inscripto en el "Programa Actualización y capacitación de docentes y otros actores del Sistema Educativo" de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras - Res. CD n° 765/02).

Director: Daniel Suárez (Profesor adjunto de Educación II y coordinador general de los *Talleres de documentación de experiencias pedagógicas* del Área de Formación en saberes y prácticas laborales de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo)

Fecha de iniciación: Primera semana de abril

Fecha de finalización: Primera semana de julio

Horario: Lunes de 18 a 21

Número total de horas: 91

Número de horas semanales:

- Horas presenciales: 3
- Horas de trabajo individual: 4

Vacantes disponibles: 10

Requisitos para la inscripción: Haber aprobado la materia Educación II. Se dará prioridad a aquellos alumnos que estén cursando su Ciclo de Formación Focalizada con orientación en Educación Formal y No Formal.

Lugares o sedes donde se desarrollarán las actividades:

- Proyecto *Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas* del Área “Formación en saberes y prácticas laborales” (proyecto aprobado y área creada por Res.CD n° 806.250/02) de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras. Se anexa copia del proyecto.
- Otras sedes institucionales donde se lleven a cabo los talleres.

Objetivos del trabajo:

- Ofrecer a los alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación la oportunidad de participar en prácticas profesionales propias del campo de acción de los profesionales del área.
- Introducirlos en la dinámica de los procesos de construcción y realización de proyectos de capacitación docente que tienen como eje el desarrollo curricular, la gestión escolar y la investigación-acción.
- Ponerlos en contacto con herramientas conceptuales provenientes del campo teórico del curriculum y de la investigación narrativa que les permitan enriquecer su percepción acerca de los procesos de la gestión curricular e institucional de las escuelas.
- Incorporarlos como participantes activos en proyectos de extensión universitaria y de transferencia de saberes vinculados con la formación profesional docente.

Organización y forma de trabajo:

Reuniones semanales presenciales de 3 horas de duración.

Prácticas profesionales en el marco de los Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas.

Elaboración de un informe final.

Actividades que desarrollaran los estudiantes:

Durante el primer mes de trabajo, los estudiantes participarán de una serie de reuniones con el equipo docente, que les presentará las consignas de trabajo, les aportará bibliografía teórica y material documental y los introducirá en la dinámica del proyecto de formación profesional docente que se pretende llevar a cabo desde los Talleres de Documentación de Experiencias (se anexa copia del proyecto).

Durante el segundo y el tercer mes de trabajo, los estudiantes participarán, en calidad de pasantes, de la tarea que se desarrolle en los talleres, acompañando y colaborando con los coordinadores en la realización de las actividades. El equipo docente realizará un seguimiento permanente de la tarea de los alumnos, previéndose el establecimiento de reuniones periódicas, con la intención de realizar tutorías de su experiencia de formación.

Al finalizar el período, los alumnos deberán elaborar un relato acerca de su propia experiencia formativa que incorpore información respecto de la tarea realizada durante el trabajo de campo y que dé cuenta de un proceso de relevamiento y reflexión sistemático.

Bibliografía de base:

Bolívar, Antonio (1996), “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización”, en Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Bruner, Jerome (1997), “La construcción narrativa de la realidad”, en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

Goodson, Ivor y Walker, Rob (1998), “Contar cuentos”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

McEwan, Hunter (1998), "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Pendlebury, Shirley (1998), "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Suárez, Daniel (2002), "Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente". Documento de Trabajo (mimeo).

Producto grupal esperado: elaboración de un archivo de la experiencia realizada en los Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas con material documental, sistematización de información, fotos, etc.

Producto individual esperado: Relato – informe de la tarea realizada

Requisitos para la aprobación: participación y asistencia en un 85 por ciento de las reuniones y demás actividades previstas; realización de un relato-informe individual

Estimación de créditos: 50 para el Ciclo de Formación General y 50 para el Ciclo de Formación Focalizada

X

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Facultad de Filosofía y Letras

Secretaría de Transferencia y Desarrollo

Area de Formación en saberes y prácticas laborales

Programa de Actualización y capacitación de docentes y otros actores del Sistema Educativo

PROYECTO TALLERES DE DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Espacios para la escritura, la reflexión, el intercambio y la formación horizontal de los docentes
--

La presente propuesta de *Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas* está orientada a ofrecer un espacio de trabajo colectivo para la formación y desarrollo profesional de docentes, directivos y supervisores de EGB/primaria de Capital Federal y Gran Buenos Aires. Se enmarca en una perspectiva de la gestión y el desarrollo curriculares centrados en la re-construcción narrativa de la experiencia escolar, que interpela a los sujetos como autores y actores del currículum en las escuelas, y que aspira a brindar oportunidades para la formación horizontal, el intercambio entre pares y la reflexión individual y colectiva que tiendan a fortalecer los saberes pedagógicos de los actores escolares.

Fundamentación y propósitos generales

La documentación de las prácticas de enseñanza y de gestión escolar, a través de la construcción de relatos sobre la propia experiencia, constituye una estrategia vinculada con los procesos de gestión y desarrollo curriculares que ofrece posibilidades para la formación profesional de los actores educativos, en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática y reflexiva.

La narración de la propia experiencia permite poner de manifiesto las decisiones que un sujeto toma en el proceso de su quehacer profesional; favorece la reflexión sobre dichas decisiones; posibilita la socialización y la significación colectiva de lo narrado, y constituye una fuente válida de información para la construcción de conocimientos y comprensiones sobre aquello que efectivamente se hace, se enseña y se aprende en las escuelas.

La documentación de experiencias pedagógicas a través de la narrativa docente es, en definitiva, un proyecto de política cultural para la escuela en tanto se propone generar un espacio de trabajo colectivo entre actores escolares orientado a:

- habilitar y promover la reconstrucción narrativa de experiencias de enseñanza y gestión escolar desde la perspectiva de sus actores principales;
- documentar y difundir parte de los saberes profesionales de quienes día a día llevan adelante la tarea gestionar localmente las escuelas y de desarrollar el currículum en las aulas;
- hacer públicamente disponible aspectos “no documentados” de la experiencia escolar;
- interpelar y posicionar a los docentes como actores centrales de la construcción escolar del currículum y de la enseñanza, y como autores calificados en la tarea de dar cuenta narrativamente de sus experiencias de enseñanza;
- promover, documentar y difundir prácticas de formación horizontal que favorezcan procesos democráticos y participativos de gestión escolar del currículum, y
- sentar las bases para la constitución de una comunidad de escritores/lectores docentes de experiencias pedagógicas que discutan los términos y promuevan la re-creación del pensamiento pedagógico crítico.

Destinatarios y convocatoria

Los talleres estarán destinados a propiciar el trabajo colectivo e individual de docentes, directivos, supervisores y demás personal educativo que se desempeña en distintos ámbitos de la gestión y de la enseñanza en instituciones pertenecientes a la Educación General Básica o Enseñanza Primaria.

Se prevén dos tipos de convocatoria:

-
- una *abierto*, destinada a docentes, directivos y supervisores de escuelas públicas y privadas que se desempeñan en la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, que dará lugar a la conformación de grupos de talleres según área de interés de los inscriptos y que se desarrollarán en la sede central del Proyecto, y
 - otra *semicerrada*, destinada a docentes que participan en grupos, movimientos, organizaciones, y/o redes ya constituidas, que dará lugar a la talleres coordinados por el Proyecto pero que se desarrollarán en sedes dispuestas por los colectivos docentes .

Dinámica y organización

En su fase inicial, los Talleres de Documentación de Experiencias serán de dos tipos:

Talleres de documentación de experiencias de enseñanza y de gestión curricular.

Talleres de documentación de experiencias de gestión escolar local y democrática.

Los talleres realizarán 8 *encuentros presenciales* de 3 horas de duración cada uno, que funcionarán bajo la modalidad de *taller*, e involucrarán trabajo individual y colectivo de los participantes entre las reuniones. Los grupos estarán conformados por un mínimo de 8 y un máximo de 15 participantes.

Se prevé la apertura de talleres según demanda y el cobro de contribuciones voluntarias entre los participantes de los talleres de convocatoria abierta.

La *dinámica* de los talleres girará en torno a la elaboración de relatos de experiencias pedagógicas por parte de los docentes participantes. La tarea promoverá procesos escritura y reescritura sobre la propia práctica y decisiones pedagógicas, así como de reflexión e intercambio entre los participantes que enriquezcan la tarea de escritura individual.

Una vez finalizados los talleres, se realizará un *Ateneo de Docentes Narradores* en los que se presentarán y discutirán los productos de la documentación de experiencias pedagógicas. Se prevé asimismo la *edición y publicación* de materiales y documentos producidos.

Las *sedes institucionales* de los talleres estarán contempladas en el marco de las redes que surjan de la convocatoria. Podrán utilizarse instalaciones de la UBA, o bien de las escuelas o centros educativos que puedan ofrecerse a tales fines.

La coordinación del conjunto de las actividades de diseño, desarrollo, gestión pedagógica y evaluación interna de los Talleres serán responsabilidad del Equipo de Coordinación de Proyecto.

Las actividades de inscripción, gestión administrativa y financiera, certificación y evaluación externa del Proyecto será responsabilidad de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Las actividades de difusión y convocatoria del Proyecto, así como las vinculadas a la edición de materiales y documentos producidos por los Talleres serán compartidas por el Equipo de Coordinación y la Secretaría de Transferencia y Desarrollo.

Cronograma tentativo para el año 2003

Febrero/Marzo

Difusión y convocatoria

Abril

Inscripción y conformación de grupos

Mayo/Junio/Julio

Desarrollo de los talleres

Agosto	Ateneo de Docentes Narradores
Setiembre/Octubre/Noviembre	Edición de materiales y documentos
Diciembre	Publicación y presentación pública de materiales y documentos

Productos esperados

Teniendo en cuenta los propósitos mencionados y la dinámica prevista para la realización de los talleres, esta propuesta busca promover procesos de documentación de experiencias pedagógicas que trasciendan los horizontes formativos de las instancias concretas de trabajo.

En este sentido, los talleres pretenden constituirse en espacios de construcción de experiencias alternativas para el intercambio y la reflexión colectiva de los docentes acerca de los procesos de desarrollo curricular y de la gestión escolar, que se materialicen en prácticas y dinámicas de formación que se proyecten en su dimensión institucional.

Dado que el trabajo durante el desarrollo de los talleres consistirá en la producción de relatos escritos por parte de los participantes, uno de los productos que se esperan es la elaboración de una publicación y el armado de una red institucional para la difusión y expansión de la propuesta.

Equipo de Coordinación del Proyecto

Coordinador General:

Daniel Suárez (Profesor Adjunto Cátedra Educación II e investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires)

Asistencia a la Coordinación:

Paula Dávila (Adscripta a la Cátedra Educación II)

Laura Isod (Adscripta a la Cátedra Educación II y auxiliar de investigación del IIICE)

Coordinadores de talleres:

Laura Man

Gabriel Roizman

Isabel Garófalo

Patricia Welisiejko

Liliana Ochoa

XI

**TENTATIVA DE TRÁNSITO PARA LOS TALLERES ABIERTOS DE DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA - UBA –
Mayo de 2003.**

BLOQUE 1 – (1º, 2º y 3º encuentros)

¿CÓMO LOGRAR UN TEXTO?

Identificación y selección de la experiencia.

De cómo la experiencia se convierte en relato: recordar, seleccionar, contar, escribir...

Conceptos llave que convocan, abren, invitan, provocan, transitan este primer bloque:
EXPERIENCIA – SIGNIFICACIÓN – DOCUMENTO - LO PÚBLICO

BLOQUE 2 – (4º, 5º y 6º encuentros)

¿CÓMO INTERROGAR UN TEXTO?:

De cómo el relato se transforma: escribir, revisar, re-escribir, compartir ...

BLOQUE 3 – (7º y 8º encuentros)

¿CÓMO PUBLICAR UN TEXTO?

De cómo un relato se torna un documento público: editar, publicar, intercambiar

Conceptos llave que suman a los anteriores:

REFLEXIÓN – PRÁCTICA - SUJETO/ACTOR/AUTOR - NARRATIVA/NARRACIÓN – CURRÍCULUM - GESTIÓN ESCOLAR

9º ENCUENTRO:

ATENEO de Docentes Narradores con la participación del conjunto de los asistentes a los diferentes talleres.

Primer Encuentro

Coordinador:
Alumnos UBA:
Lugar:

Fecha:
Horario:

- **Creando el clima:** Tiempo estimado: media hora.
 - Bienvenida a los participantes. Presentación de los asistentes.
 - Presentación del coordinador: Abriendo el Juego:
Invitar a un participante a leer un relato escrito por el coordinador como manera de presentarse. De este modo ponemos en evidencia que: **Escribir es lo que hay que hacer.**

Nota: No olvidar pasar la hoja de firma de asistencia y de anotación de datos (e-mail/tel). Confección del listado con datos de los participantes: nombre y apellido-TE-e mail-actividad laboral-institución-

- **Invitación a escribir por primera vez:** Tiempo estimado : una hora

- Recuerde, active su memoria reciente o lejana y elija una experiencia que por algún motivo le haya resultado significativa. Extensión no mayor de una carilla.

Nota: No será necesariamente la que se trabaje para publicar.
Este es un primer ejercicio light de escritura. Tener en cuenta que no todos tardan lo mismo.

- **Conociendo las experiencias:** Tiempo estimado: una hora
 - Intercambio de relatos entre pares:
Lectura silenciosa de los relatos.
Escritura de un nuevo texto que se dispara a partir de ¿Qué podría decir de X a partir de la lectura del relato producido por X?
Lectura colectiva y cruzada de los textos. Participación oral. Acerca de cómo la oralidad completa un texto escrito... (esto será central, retomarlo a partir del 3° encuentro).
Transformar el “saber en decir” y el “decir en escribir”.
- **Intervención del coordinador:** Tiempo estimado: media hora
 - Devolución y análisis de los relatos.

Nota: rondar por ideas tales como: el escribir experiencias es hablar de uno mismo, no sólo contar una experiencia sino contársela a alguien.

La experiencia convertida en documento, no es un diario íntimo, adquiere un carácter público. Relación: Relato/edición.

Ejercicio que traspasa todos los encuentros: ir acumulando papel escrito.

Lo escrito en el primer encuentro:

- Texto inaugural/ligero de escritura
- Texto que caracteriza al autor del texto inaugural.

Consigna de acreditación:

Entrega del relato documentado que será publicado.

Carpeta/archivo que acumula todo el material/papel escrito durante todos y cada uno de los encuentros.

Se entregarán dos certificados: 1) acredita la participación en los encuentros y 2) acredita la participación en el Ateneo.

Requisito: presentación-ponencia del documento elaborado

Compromiso de la publicación de la experiencia. El docente aparecerá como autor.

Tarea Nexa: Pensar en no más de cinco experiencias que por algún motivo le hayan resultado significativas

Materiales necesarios para el segundo encuentro a cargo del coordinador:

Afiche – fibrones - cinta de papel; hojas blancas grandes o cartulina, hojas blancas.

Propuesta de trabajo/intervención de los asistentes:

- Observación y registro de lo ocurrido en el taller. Intento de captar aquello que sucede, aquello que el coordinador pierde de ver o escuchar por estar involucrado en su tarea específica.

SEGUNDO ENCUENTRO

Coordinador:
Alumnos UBA:
Lugar:

Fecha:
Horario:

“ De cómo describimos el paisaje en el que vivimos como docentes”

- **Momento de reflexión interna:** Tiempo estimado:
 - De las cinco experiencias pensadas seleccionar una .Anotar en una hoja el por qué de todas las experiencias que se dispararon desde el recurso eligieron a esa.
 - **Intervención del coordinador.** Tiempo estimado:
 - Ronda colectiva, momento de reflexión oral donde cada uno de los participantes argumenta acerca del por qué de su elección. El coordinador registra en un afiche cada uno de los criterios expuestos.
 - **Actividad de participación individual de cada uno de los participantes.** Tiempo estimado:
 - Titular la experiencia. Cada uno de los participantes piensa, elige y escribe en un papel un título para su experiencia que se dispara a partir de la frase “ De cómo....” y de cuenta del trayecto de la experiencia. El coordinador recibe cada uno de los carteles y los pega en un papel .
 - **Momento de reflexión colectiva:** Tiempo estimado:
 - Cada uno de los participantes plantea una pregunta al título elegido para cada experiencia. Esto es, cada participante construyó el título que anticipa la experiencia y tendrá al termino de la actividad la misma cantidad de interrogantes que participantes haya en el grupo, que interpelan, cuestionan, ahondan dicha titulación.
- Nota: expresar las preguntas con el fin de potenciar algunos aspectos callados, aquello no dicho, lo no explícito. No se trata de evaluar la experiencia, que está bien o que está mal, sino penetrarla, entenderla
- **Intervención del Coordinador.** Tiempo estimado:
 - Ronda colectiva con final abierto.¿Cómo nos sentimos, que nos pasó a cada uno antes, mientras y después que se plantearon las preguntas al título de la experiencia?

Ejercicio que traspasa todos los encuentros: ir acumulando papel escrito.

Lo escrito en el segundo encuentro:

- Afiche/ registro: criterios sostenidos por cada uno de los participantes para la selección de las experiencias.
- Titulación de la experiencia.
- Los interrogantes planteados por cada uno de los participantes a la totalidad de cada una de las experiencias (formato afiche).

Tarea Nexa: Construir un plan, que le resulte cómodo, para la escrituración de la experiencia seleccionada.

Nota: Rondar, dar vueltas alrededor del concepto de VEROSIMILITUD de la experiencia relatada, aquello que sucede desde la percepción, la interpretación del docente autor

Nota: Dejar en claro que se pretende. El plan de escritura es el momento del proceso de escritura en que el escritor ordena los datos registrados en la memoria. Se trabajan las ideas, se sumerge en perspectivas, en el simbolismo de algunas expresiones, supuestos, imaginarios, reconstruye acciones, las enmarca en un tiempo y en un espacio. Puede hacer un torbellino de ideas, un mapa de la experiencia, enfocarse en lo que quiere relatar...no es el texto ni siquiera el borrador.

Propuesta de trabajo/intervención de los asistentes:

- Transcribir lo escrito en los afiches.
- Observación y registro de lo ocurrido en el taller. Intento de captar aquello que sucede, aquello que el coordinador pierde de ver o escuchar por estar involucrado en su tarea específica.

Tercer Encuentro

Coordinador:
Alumnos UBA:
Lugar:

Fecha:
Horario:

- **Actividad de intercambio entre pares.** Tiempo estimado:
 - Lectura del plan de escritura
- **Plenario General con intervención del Coordinador.** Tiempo estimado:
 - Contar a los demás participantes cómo fue la experiencia de armar el tipo de plan. “ El otro pregunta sobre el plan que escribí”

Nota: La intervención del coordinador en este momento es escuchar atentamente, para retomar luego y según lo dicho mostrar la significación del tipo de plan como organizador de la experiencia para la escritura, puntos de coincidencia y aspectos diferenciados, ponderaciones personales.

- **Reajustes al plan de escritura.** Tiempo estimado:
 - Luego de los aportes del intercambio entres pares y del plenario general.
 - Reescritura del plan: agregar, sacar, sustituir, cambiar. ¿Cómo voy a escribir?
- **Achicando la distancia.** Tiempo estimado:
 - Escritura del primer borrador. Primer intento en clase.
 - Lectura final a voluntad de algún participante o del coordinador.

TAREA NEXO: tenemos dos semanas de descanso. Traer para el cuarto encuentro la escritura del primer borrador de la experiencia a documentar. Extensión máxima tres carillas.

Algunas ideas para la intervención final del coordinador:

Escribir experiencias es hablar y mostrarse a uno mismo. Aún así, la documentación no refiere a un diario íntimo. Esta última actividad será un juego de simulación, una pequeña demostración del proceso de documentación último, razón de ser de nuestros encuentros. El relato se convierte en documento pues adquiere estado público. Un documento posee legitimidad pública, a pesar de que muestra aquellos aspectos o dimensiones de la experiencia que suelen ser acallados por los habituales modos de registro oficial habilitados desde los organismos centrales. Tiene sentido en tanto el saber escolar, se posiciona con estatuto público. Daremos luz y voz a aquellas prácticas disueltas, no consideradas por los procesos de las últimas reformas: Aquello que pasa y aquello que nos pasa.

Ejercicio que traspasa todos los encuentros: ir Acumulando papel escrito.

Lo escrito en el tercer encuentro:

- Escritura del plan
- Reescritura del plan
- Primer borrador del relato

Conceptos llave que suman y dan vuelta sobre los anteriores: la LEGITIMIDAD como un concepto esquivo que refiere a : AUTORIDAD - EL LUGAR DEL OTRO – AUTOR - LEY

Idea para provocarnos entre nosotros: la autoridad sin legitimidad es usurpación.

Propuesta de trabajo/intervención de los asistentes:

Observación y registro de lo ocurrido en el taller. Intento de captar aquello que sucede, aquello que el coordinador pierde de ver o escuchar por estar involucrado en su tarea específica.

Cuarto Encuentro

Coordinador:
Alumnos UBA:
Lugar:

Fecha:
Horario:

- **Interrogando una experiencia documentada.** Tiempo estimado:
 - Presentar un relato anónimo fotocopiado para cada uno de los participantes, al que deberán hacerle preguntas. Plenario sólo oral para socializar lo pensado.
 - Intervención del coordinador: qué preguntas sirven para reorientar la escritura, qué información falta para comprender la experiencia, cual sobra o no agrega nada al sentido de la experiencia
- **Intercambio de los relatos borradores entre los participantes.** Tiempo estimado:
 - Lectura silenciosa entre pares.
 - Intercambio oral con preguntas que repongan lo dicho por el autor de la experiencia.

Nota: Evitar, estar atentos a aquellas interrogaciones que aludan a una intencionalidad valorativa: está bien o está mal, y no agregan nada al sentido de la experiencia.

Recordar que no sólo escribimos algo, escribimos algo para alguien: la disposición pública de la experiencia particular y singular.

Trabajar la posición del docente narrador al docente autor. Percepción de los docentes sobre el nivel de exposición al aparecer como autor en un relato de experiencia profesional. La escritura en primera persona. ¿Qué sucedió con esto en el primer borrador?

- **Reflexión colectiva.** Tiempo estimado:
 - Rondar la idea: el intercambio enriquece la escritura ¿Qué valor tiene el intercambio para el relato de la experiencia? ¿Qué agrega la lectura del otro?. ¿Cuál es el plus que habilita la escucha, el pensamiento del otro?
 - Circuito: Escribí, me leyeron, me contestaron, volví a pensar, agregue algo nuevo que se había perdido, que di por obvio, por natural y volví a escribir

Nota :Tener siempre presente la fuga hacia la evaluación de la experiencia. Preguntamos sobre una experiencia significativa para él/ ella.

El esfuerzo de tu pregunta es para entender mejor su experiencia, entenderlo/a, no para juzgarlo. Yo en este párrafo, entendí esto, ¿vos quisiste decir esto?

Ejercicio que traspasa todos los encuentros: ir acumulando papel escrito.

Lo escrito en el cuarto encuentro:

- Registros u anotaciones de los intercambios orales individuales y colectivos acerca de las preguntas que cuestionan los textos.
- Primer borrador del relato.

Propuesta de trabajo/intervención de los asistentes:

Registros de los intercambios orales.

Anotaciones sobre la dinámica de los grupos: actitudes, tiempo sostenido de trabajo, etc

TAREA NEXO: Reescritura del relato. Segundo borrador.

Quinto Encuentro

Coordinador:
Alumnos UBA:
Lugar:

Fecha:
Horario:

- **Actividad inicial ¿qué paso con la escrituración del relato?.** Tiempo estimado:
 - Rueda de reflexión-intercambio oral. Cada uno cuenta que le pasó entre el primer borrador y el segundo borrador.
- **Lectura colectiva y en voz alta de cada uno de los relatos revisados y reescritos.** Tiempo estimado:
- **Intervención del coordinador.** Tiempo estimado:
 - Hacer visible los procesos de toma de decisiones en la escrituración: que quedó afuera, que se incorporó, por qué.

-
- **Intervención final.** Tiempo estimado:

- Queda picando para el sexto encuentro....Trabajaremos ya con el relato final. Las reescrituras son infinitas pero la decisión ante la presentación acota las intervenciones continuas sobre el texto.

Ejercicio que traspasa todos los encuentros: ir acumulando papel escrito.

Lo escrito en el quinto encuentro:

- Segunda versión del relato.

Propuesta de trabajo/intervención de los asistentes:

Observación y registro de lo ocurrido en el taller. Intento de captar aquello que sucede, aquello que el coordinador pierde de ver o escuchar por estar involucrado en su tarea específica.

Sexto Encuentro

Coordinador:
Alumnos UBA:
Lugar:

Fecha:
Horario:

- **Propuesta de trabajo inicial.** Tiempo estimado:

- Recuperando la voz propia con el trabajo mutuo
- Lectura de los relatos finales.

- **Escritura de un relato reflexivo.** ¿Conocemos mejor a este/a docente a partir de este último relato?Tiempo estimado:

- Elaboración de un relato reflexivo que de cuenta del proceso de escrituración de la experiencia.¿qué nos pasó? ¿qué nos sucedió?
- Confrontar con el relato escrito el primer día.

Comienza el proceso de edición

Ejercicio que traspasa todos los encuentros: ir acumulando papel escrito.

Lo escrito en el sexto encuentro:

- Revisar, reescribir y entregar de la versión final del relato escrita en papel.
- Relato reflexivo

Envío por mail al coordinador de la versión final de la experiencia

Criterios : Configuración A4 Arial 12, espacio y medio, márgenes 3 cm

Nota: el coordinador aplicará sólo correcciones de estilo en el documento de acuerdo con el formato de publicación gráfica o virtual.

Propuesta de trabajo/intervención de los asistentes

Observación y registro de lo ocurrido en el taller. Intento de captar aquello que sucede, aquello que el coordinador pierde de ver o escuchar por estar involucrado en su tarea específica.

Séptimo Encuentro

Coordinador:
Alumnos UBA:
Lugar:

Fecha:
Horario:

PUBLICACIÓN DE LOS RELATOS

(Propuesta de Gabriel) Juego simulado de publicación: decidir con los docentes cuáles serían los criterios para convertir a la producción colectiva en producción publicable.

- **Devolución de los relatos con correcciones de estilo**
 - Criterios de elección en cuanto a:
 - Titulación
 - Estructura del texto
 - Criterios de edición para la publicación gráfica o virtual
- **Entrega del relato final**
- **Preparación de la ponencia para el miniateneo del 8vo encuentro:**
 - Dinámica individual o en pequeños grupos. Escritura de una ponencia-relato que resuma, cuente, narre, reflexione acerca de la experiencia transitada por los talleres.

Propuesta de trabajo/intervención de los asistentes

Observación y registro de lo ocurrido en el taller. Intento de captar aquello que sucede, aquello que el coordinador pierde de ver o escuchar por estar involucrado en su tarea específica.

Octavo Encuentro

Coordinador:
Alumnos UBA:
Lugar:

Fecha:
Horario:

Propuesta de MiniAteneo entre participantes de talleres distintos que no se conocen

Propuesta de trabajo/intervención de los asistentes

Coordinación de acciones necesarias para el encuentro.

Observación y registro de lo ocurrido en el Ateneo. Intento de captar aquello que sucede, aquello que el/los coordinador/res pierde/n de ver o escuchar por estar involucrado/s en su tarea específica.

- **Entrega del relato final y la carpeta de archivo con todo el material escrito acumulado durante los talleres.**

XII

Documentación de Proyectos y Experiencias Pedagógicas “Fortalecimiento del carácter educativo de Jardines de Infantes Comunitarios a través de la inclusión de docentes SED-GCBA”

Fundamentación

La documentación narrativa de los procesos, proyectos y experiencias pedagógicas constituye un dispositivo para el trabajo colectivo y horizontal vinculado con la gestión educativa, el desarrollo curricular y la enseñanza. En la medida en que permite objetivar, resignificar y reorientar las prácticas educativas de manera sistemática y reflexiva, así como generar, acumular y hacer públicamente disponible cuerpos de saber pedagógico “no documentados”, puede ser considerada asimismo como una estrategia y un instrumento con muchas potencialidades para el despliegue de proyectos alternativos de formación y desarrollo profesionales de los actores educativos y de investigación-acción sobre distintos aspectos y dimensiones de la vida escolar y educativa (ver Anexo).

La narración individual y/o colectiva de la propia experiencia pedagógica permite poner de manifiesto las decisiones que un sujeto o equipo de trabajo toma en el proceso de su quehacer profesional; favorece la reflexión sobre dichas decisiones y sus consecuencias (deseadas o no previstas), y posibilita la socialización, el intercambio, el debate y la significación colectiva de lo narrado. Al mismo tiempo, constituye una fuente válida de comunicación pública y especializada (pedagógica y didáctica) sobre aquello que efectivamente se hace, se enseña y se aprende en los diversos ámbitos institucionales en los que se desarrollan las prácticas educativas, y una vía para la comprensión e interpretación de lo que les sucede a los actores educativos e institucionales cuando lo hacen.

De este modo, la documentación de las experiencias pedagógicas adquiere sentido en tanto facilita, entre otras cuestiones, realizar un análisis reflexivo y sistemático de los procesos de gestión y de enseñanza realizados para adecuar y modificar las decisiones tomadas; reconstruir narrativamente las dinámicas y producciones institucionales y educativas desde la perspectiva de sus actores fundamentales; registrar, acopiar y sistematizar los materiales y puntos de vista “no documentados” de las prácticas educativas y organizacionales; comunicar las experiencias realizadas a otros colegas a fin de analizar y transferir las propuestas de enseñanza y de gestión en los contextos de influencia; socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional entre docentes y referentes comunitarios e institucionales.

En tal sentido, el registro, intercambio y análisis de la experiencia constituye una herramienta valiosa para el fortalecimiento profesional docente en tanto permite realizar un proceso reflexivo, individual y/o colectivo, sobre las tareas de enseñanza y de gestión escolar y/o comunitaria. Por otra parte, permite dar cuenta de lo que se enseña y de cómo se enseña en las aulas, en las escuelas o en las asociaciones comunitarias que llevan adelante actividades educativas, constituyendo una valiosa fuente de información e intercambio sobre el desarrollo curricular.

El proyecto

El presente proyecto constituye, por ende, una propuesta de formación y desarrollo profesionales, investigación-acción, producción y difusión de documentación relativa al desarrollo del **Proyecto de Fortalecimiento del carácter educativo del Jardines de Infantes Comunitarios** dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se desarrollará en el marco del *Programa de Formación en Prácticas Escolares Democráticas y Saberes Pedagógicos* del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, y supone la participación activa de los docentes y coordinación del Proyecto de Fortalecimiento de la Secretaría de Educación.

En función del tipo de actividades a llevar a cabo, el desarrollo de este proyecto supone articular el trabajo en diversos momentos o componentes:

1. **Micro-Talleres de Documentación** de los procesos y experiencias pedagógicos (de gestión, desarrollo curricular y enseñanza) involucrados en el Proyecto de Fortalecimiento.
2. **Edición y publicación** de la documentación producida.
3. **Elaboración de documentos de referencia** acerca del conocimiento pedagógico (en gestión, desarrollo curricular y enseñanza) construido en las diferentes organizaciones.

1. Micro-Talleres de Documentación de procesos y experiencias pedagógicas

La propuesta de Micro-Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas es un dispositivo de trabajo específico para la producción colectiva y la difusión pública y especializada de materiales documentales referidos a aspectos significativos del proceso y las prácticas educativas (organizacionales, de gestión, de desarrollo curricular y de enseñanza) desarrollados en el Proyecto de Fortalecimiento, así como para la formación horizontal y el desarrollo profesional de los docentes, coordinadores, personal técnico y otros actores educativos y/o comunitarios que se desempeñan en su marco.

Se enmarca en una perspectiva de la gestión educativa y el desarrollo curricular centrada en la construcción y reconstrucción narrativa de la experiencia, que interpela a los sujetos involucrados como autores y actores de los procesos educativos y del currículum, y que aspira a brindar oportunidades para la capacitación horizontal, el intercambio y la reflexión que tiendan a fortalecer y formalizar los saberes pedagógicos de aquellas personas que se desempeñan en distintos ámbitos del quehacer educativo.

Los propósitos que persigue esta propuesta se orientan en función de los siguientes objetivos específicos:

- ✓ habilitar y promover la reconstrucción narrativa de experiencias de enseñanza y de gestión educativa y comunitaria desde la perspectiva de sus actores principales;
- ✓ documentar y difundir parte de los saberes profesionales de quienes día a día llevan adelante la tarea de gestionar localmente las prácticas educativas y/o asociaciones comunitarias;
- ✓ hacer públicamente disponible aspectos “no documentados” de la experiencia educativa desarrollada en asociación con las organizaciones e instituciones sociales;
- ✓ interpelar y posicionar a los docentes como actores centrales del Proyecto de Fortalecimiento, y como autores calificados en la tarea de dar cuenta narrativamente de sus experiencias pedagógicas;
- ✓ promover, documentar y difundir prácticas de formación horizontal que favorezcan procesos democráticos y participativos de gestión educativa y de enseñanza en organizaciones sociales y comunitarias;
- ✓ sentar las bases para la constitución de una comunidad de escritores/lectores docentes de experiencias pedagógicas en organizaciones sociales y comunitarias que discutan los términos y promuevan la re-creación del pensamiento pedagógico crítico.

Modalidades de trabajo

Los micro-talleres se realizarán a través de encuentros presenciales, a desarrollar durante **cuatro (4) meses** (agosto, setiembre, octubre y noviembre de 2003) con **frecuencia quincenal**, de 4 horas de trabajo cada uno. El grupo de trabajo del micro-taller estará conformado por la totalidad de los docentes fortalecedores del Proyecto, el equipo técnico de coordinación y, si se considera oportuno o necesario, en algunas ocasiones, por docentes y referentes comunitarios de los establecimientos.

La dinámica de los talleres girará en torno a la elaboración individual, grupal y colectiva de relatos de experiencias pedagógicas (de gestión asociada de proyectos educativos; diseño, implementación y evaluación de actividades educativas; desarrollo curricular y elaboración de materiales didácticos; enseñanza; etc.) por parte de los docentes destinatarios/participantes de la propuesta. La tarea a realizar pretende promover procesos de escritura y reescritura sobre la propia práctica pedagógica, así como de reflexión e intercambio entre los participantes que enriquezcan la tarea de escritura individual.

Producto esperado

Elaboración y difusión pública y especializada de **un documento de producción colectiva** y de carácter integral, referido a distintas temáticas, problemáticas y aspectos del proceso de diseño e implementación del Proyecto de Fortalecimiento.

Elaboración y difusión pública y especializada de **materiales documentales sobre aspectos parciales del proceso pedagógico** desplegado en el marco del Proyecto de Fortalecimiento, según temáticas de distinto nivel.

2. Edición y publicación de la documentación producida

Las producciones (documento general y materiales documentales parciales) que se alcancen a elaborar en el micro-taller, así como en las diversas instancias de documentación contempladas, serán publicadas por distintos medios (gráficos, electrónicos, sitio web) y reunirá como autores a todos los participantes narradores.

La publicación pasará a formar parte del acervo documental del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) del Laboratorio de Políticas Públicas, y contribuirá con la instalación de procesos de elaboración colectiva de conocimientos sustantivos relativos a procesos y prácticas educativas de gestión y enseñanza “no documentados”.

Asimismo, se prevé la elaboración de un archivo de la experiencia realizada en el micro-taller con material documental, sistematización de información, fotografías, etc., que forme parte del acervo de información disponible relativa a este tipo de propuestas de formación profesional docente.

3. Elaboración de documentos de referencia

La producción de documentos de referencia acerca del conocimiento pedagógico (en gestión educativa asociada, desarrollo curricular, enseñanza, etc.) construido o en vías de construcción en las diferentes organizaciones sociales y comunitarias a través del proceso de fortalecimiento promovido por el Proyecto estará orientada a comunicar, difundir y debatir las potencialidades educativas, organizativas y de gestión del proceso desarrollado; así como a sistematizar, formalizar e interpretar los saberes pedagógicos acumulados y puestos en juego por los actores socio-comunitarios durante el mismo.

El interrogante más general e inclusivo que guiará la construcción del pensamiento pedagógico a sistematizar es *¿cómo generar nuevos posibles a pesar de las (aparentes) imposibilidades estructurales?*. A partir de él, los docentes involucrados en el Proyecto de Fortalecimiento, bajo la coordinación y asesoramiento teórico-metodológico del equipo del LPP, realizarán una indagación cualitativa (interpretativa, de corte etnográfico) a través de la cual darán cuenta de diversos aspectos de los aprendizajes organizacionales, colectivos e individuales desarrollados por los actores comunitarios directamente vinculados con la gestión y desarrollo de los JICs.

De manera preliminar, y sujetas a revisión a partir de los futuros intercambios con la coordinación técnica del Proyecto de Fortalecimiento y del proceso de documentación, se anticipan algunas dimensiones del proceso de indagación:

- a. Caracterización de las organizaciones: contexto, historia, ámbitos de influencia, tipo de organización, el “hoy” de la organización, vínculos colaborativos y asociativos, estilos de acuerdos implícitos y explícitos.
- b. “Maneras de hacer” de las organizaciones: prácticas comunes y diferenciadas, valores, saberes acumulados a nivel organizacional/institucional y pedagógico.
- c. Resultados logrados, sentidos pedagógicos construidos y procesos en marcha en las organizaciones sociales y comunitarias asociadas al Proyecto de Fortalecimiento.

Actividades

El equipo de trabajo del Laboratorio de Políticas Públicas estará a cargo de:

- I. El diseño y la planificación del proceso de documentación de experiencias (micro-taller), para lo que deberá sostener, en primer término, una serie de reuniones con la coordinación técnica del Proyecto de Forta-

lecimiento y, luego, otra serie de reuniones de trabajo con los/as docentes involucrados/as en el mismo (julio de 2003).

Los productos de esta fase del trabajo serán: a) la definición colectiva de criterios generales y específicos para la documentación, b) la planificación global de las actividades del proyecto en su conjunto (contenidos, tiempos y ritmos de la documentación; distribución de tareas y responsabilidades), c) la identificación y selección de temáticas y problemáticas específicas a documentar, d) la formulación preliminar de criterios para la edición, publicación y difusión pública y especializada de los materiales documentales, y e) la definición preliminar de tipos de documentos a producir.

- II. Las actividades de coordinación del proceso de documentación de experiencias (micro-taller), para lo que se prevé: a) el diseño y la planificación del itinerario de escritura-lectura y de formación horizontal del micro-taller, b) la coordinación presencial de sus reuniones periódicas, c) la realización de actividades de tutoría a distancia y d) el acopio, sistematización y análisis de los materiales documentales preliminares.
- III. La coordinación y co-gestión de las actividades de edición y publicación de los documentos y materiales documentales.
- IV. La coordinación del proceso de relevamiento, sistematización, análisis y publicación implicados en la indagación cualitativa-interpretativa que darían lugar a la producción de los documentos de referencia.
- V. Las actividades de coordinación del proceso colectivo de definición y discusión de criterios de producción y edición del documento de referencia que sistematice el conocimiento pedagógico producido durante la experiencia, y de asistencia técnica en el proceso de elaboración y difusión de este material.

Cronograma general

Julio	Diseño y planificación del proceso de documentación (micro-taller) y de la indagación cualitativo-interpretativa
Agosto/setiembre/octubre/noviembre	Desarrollo del proceso de documentación y de la indagación cualitativo-interpretativa
Diciembre	Edición y publicación de documentos y materiales documentales de referencia

XIII

SEMINARIO NARRATIVA Y DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA
COMO ESTRATEGIAS DE LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN DE DOCENTES

Segundo Semestre de 2003

Presentación: fundamentación y propósitos

El Seminario tiene como propósito ofrecer un trayecto formativo para que futuros perfiles pedagógicos puedan desempeñarse en la dinámica de los procesos de construcción y realización de proyectos de formación y desarrollo profesional de docentes que hagan eje en la producción autogenerada, la reflexión individual y colectiva, la deliberación horizontal y la interpretación informada teóricamente de textos pedagógicos y relatos de enseñanza.

Sus objetivos centrales son disponer, analizar y construir herramientas teórico-metodológicas para el diseño y puesta en práctica de procesos de documentación narrativa de las prácticas pedagógicas en situaciones concretas, a través de la construcción y difusión de relatos de experiencias, y generar espacios de trabajo colaborativo para la elaboración, desarrollo y puesta a prueba de estrategias y dispositivos para la formación, reflexión y desarrollo profesionales de los actores educativos, alternativos a las modalidades de capacitación tecnocráticas y eficientistas dominantes en el campo educativo.

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

De este modo, la documentación narrativa de la experiencia pedagógica adquiere sentido en tanto permite, entre otras cuestiones:

- realizar un análisis reflexivo y comprensivo de las prácticas y experiencias pedagógicas llevadas a cabo por los diversos actores educativos, a través de procesos de indagación narrativa y colaborativa entre docentes e investigadores;
- reconstruir narrativamente las dinámicas y producciones escolares desde la perspectiva y la voz de sus actores fundamentales, mediante la producción autogenerada (y guiada) de textos pedagógicos y su difusión pública y especializada;
- interpelar y posicionar a los docentes como actores centrales de la producción pedagógica de la escuela y la construcción escolar del currículum, y como autores calificados en la tarea de dar cuenta narrativamente de sus experiencias y prácticas pedagógicas;
- registrar, acopiar, sistematizar y hacer públicamente disponibles los materiales y puntos de vista "no documentados" de las prácticas escolares;
- promover, desarrollar y difundir prácticas de formación horizontal de actores escolares que favorezcan procesos democráticos y participativos de gestión pedagógica; procesos autorregulados de escritura, lectura, reflexión y deliberación entre docentes sobre temas y problemáticas pedagógicas; y procesos de indagación cualitativa e interpretativa sobre aspectos estratégicos de las prácticas de enseñanza y gestión educativa;
- comunicar, transferir y hacer públicamente disponibles experiencias y saberes pedagógicos desarrollados por docentes en otros ámbitos educativos con el propósito de generar discusión, enriquecimiento y alternativas de intervención entre docentes, así como promover la re-creación del pensamiento pedagógico crítico.

Instancias formativas

Para lograr estos propósitos y objetivos, el trayecto formativo del Seminario combinará una serie de instancias de trabajo colaborativo entre los participantes y equipo docente, a saber:

- **Seminario de lectura, análisis y discusión teórica y metodológica**, (10/12 reuniones), en el que se presentarán, desarrollarán y trabajarán los núcleos temáticos y los contenidos teóricos y metodológicos del Seminario, y se analizarán diversas perspectivas y abordajes de la formación/capacitación de docentes, del diseño y desarrollo curriculares y de la investigación social y educativa de procesos y prácticas de enseñanza y gestión escolar.
- **Taller de documentación de experiencias pedagógicas de formación de docentes**, (6/8 reuniones), en el que se llevarán a cabo procesos de producción autogenerada y guiada de documentos narrativos (textos pedagógicos) que den cuenta de experiencias y prácticas de formación/capacitación de docentes protagonizadas por los participantes, y se dispondrán tiempos y espacios individuales y colectivos para su lectura, reflexión y debate teóricamente informados y orientados a su ulterior re-escritura, edición y publicación.
- **Ateneos de interpretación y debate pedagógicos de documentos narrativos**, (2 reuniones), en los que los participantes y equipo docente del Seminario se abocarán a la lectura, análisis, interpretación y deliberación de documentos de experiencias pedagógicas producidos en el marco del Taller, y evaluarán sus potencialidades para el diseño y desarrollo de estrategias y dispositivos de formación horizontal y profesional de docentes.
- **Prácticas de diseño y desarrollo de dispositivos de formación de docentes basados en la escritura, lectura, reflexión y deliberación de documentos narrativos de experiencias pedagógicas**, (3/4 reuniones), en las que los participantes del Seminario elaborarán, planificarán, llevarán a cabo de manera experimental y evaluarán diversas estrategias y dispositivos formativos centrados en la producción individual y colectiva de textos pedagógicos que reconstruyan, tensionen y conceptualicen experiencias y prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos educativos específicos.

Núcleos temáticos, contenidos y bibliografía

En el *Seminario de lectura, análisis y discusión teórica y metodológica*, pero también en las otras instancias formativas del Seminario, se desarrollarán y analizarán los siguientes núcleos temáticos, contenidos y materiales bibliográficos.

Núcleo Temático 1. Formación y desarrollo profesional de docentes, saber pedagógico y construcción social de la enseñanza

Formación y capacitación de docentes: modelos teóricos, estrategias institucionales y prácticas formativas. Los procesos de escolarización de masas y las tradiciones formativas en Argentina. La Reforma Educativa de los '90 y las políticas docentes tecnocráticas: retórica profesionalista, descualificación/recualificación y proletarianización del trabajo docente. Los modelos de formación docente basados en la teoría de déficit.

El trayecto de la formación de los docentes y la construcción social de la competencia profesional de los docentes: biografía escolar, formación inicial y socialización profesional. Las experiencias de formación y el saber pedagógico de los docentes. Modelos, estrategias y dispositivos colaborativos y horizontales de desarrollo profesional de los docentes. La formación de la autonomía profesional de los docentes y la recreación del movimiento político-pedagógico crítico.

Antelo, Estanislao (1999), *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires: Santillana. Capítulos seleccionados.

Bullough, Robert (2000), "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós. Capítulos seleccionados.

Huberman, Michael y otros (2000), "Perspectivas de la carrera del profesor", en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Larrosa, Jorge (1995), "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí", en Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

McEwan, Hunter (1998), "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Núcleo temático 2. Currículum escolar, prácticas pedagógicas y modelos de participación docente

Gobierno y gestión escolar, currículum y enseñanza. Modelos y perspectivas de diseño y desarrollo curriculares: modelos top-down y modelos participativos. Las políticas curriculares, la construcción escolar del currículum y los actores escolares. La Reforma Educativa de los '90: neoliberalismo, tecnocracia y reterritorialización del currículum. La descentralización y recentralización de la política curricular y la autonomía de los docentes. La tecnoburocracia educativa, los expertos y los docentes.

La gestión local del currículum y narrativa docente. La naturaleza narrativa del saber pedagógico y los textos pedagógicos. El saber profesional docente y la escritura en la escuela. La autorización de los docentes como actores escolares y del currículum y como relatores de experiencias de enseñanza.

Bolívar, Antonio (1996), "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Brito, Andrea (2003), "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros", en *Propuesta Educativa*, Año 12, N°26. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas. julio de 2003.

Goodson, Ivor (2003), *Estudio del currículum*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Capítulos seleccionados.

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Jackson, Philip (1998), "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Jackson, Philip (2002), *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Capítulos seleccionados.

Pendlebury, Shirley (1998), "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Suárez, Daniel (2000) "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en: Téllez, Magaldy (comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.

Tiramonti, Guillermina (2001), *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial. Cap. IV.

Núcleo Temático 3. Relatos de experiencias pedagógicas, narrativa docente e investigación cualitativa-interpretativa

El “giro cultural” y la teoría social y educativa: la ruptura del “consenso ortodoxo”. Tradiciones de investigación educativa: investigación interpretativa vs. investigación paradigmática. Investigación etnográfica, investigación participativa e investigación acción. (Auto)biografías profesionales e investigación (colaborativa) educativa.

La re-construcción narrativa de la realidad escolar y la investigación cualitativa de la enseñanza. Historias de gestión y de enseñanza, relatos de experiencia pedagógica e investigación cualitativa-interpretativa de las prácticas educativas. Hacia la reconstrucción del movimiento político-pedagógico crítico, la “voz” de los docentes y la producción de conocimientos sobre el saber (pedagógico) de la experiencia (docente).

Bajtin, Mijail (1998), “¿Qué es el lenguaje?” y “La construcción de la enunciación”, en Bajtin – Volosinov. Buenos Aires: Almagesto.

Bolívar, Antonio (2002), “‘De nobis ipsis silemus’: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.

Bruner, Jerome (1997), “Cultura, mente y educación”, en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, Jerome (1997), “La construcción narrativa de la realidad”, en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, Jerome (2002), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE. Fragmentos seleccionados.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Eagleton, Terry (1994), *Una introducción a la teoría literaria*. Santafé de Bogotá: FCE. Cap. II.

Eisner, Elliot (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós. Capítulos seleccionados.

Geertz, Clifford (1994), “Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social”, en Geertz, *Conocimiento local*. Buenos Aires: Paidós.

Giddens, Anthony (1997), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías de la comprensión*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Capítulos seleccionados.

Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Introducción, Capítulos 1 y 6.

Williams, Raymond (2000), *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión. Palabras clave seleccionadas.

Williams, Raymond (1997), *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península. Capítulos seleccionados.

Woods, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós. Capítulos seleccionados.

Zeller, Nancy (1998), “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Núcleo Temático 4. Documentación de experiencias y prácticas pedagógicas, gestión curricular y estrategias de formación docente

La documentación de experiencias pedagógicas a través de relatos escritos por docentes como forma de gestión curricular, estrategia de formación horizontal y desarrollo profesional de docentes y modalidad de investigación interpretativa de las prácticas escolares.

Experiencias de gestión de relatos escritos por docentes. Innovaciones institucionales, gestión local de la experiencia y promoción de escritura de relatos pedagógicos. Los procesos de documentación de experiencias de enseñanza: identificación y selección de experiencias, contratos de escritura y publicación. La circulación y la difusión de documentos pedagógicos.

Experiencias de escritura de docentes y procesos de formación horizontal. Los procesos de escritura, reflexión y re-escritura de experiencias de enseñanza. La documentación de la propia práctica pedagógica: los docentes como narradores e investigadores. Los procesos de lectura y reflexión sobre relatos de experiencias de enseñanza: los docentes como lectores de relatos pedagógicos.

AAVV, (2002), *Documentos narrativos de experiencias pedagógicas*. (mimeo), Proyecto Talleres de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, Secretaría de Transferencias y Desarrollo, FFyL-UBA.

Arnaus, Remei (1995), "Voces que cuentan y voces que interpretan", en: Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Barthes, Roland (1994), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós. Capítulos seleccionados.

Barthes, Roland (2003), *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós. Capítulos seleccionados.

Geertz, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*. Buenos Aires, Paidós. Caps. 1 y 6.

Goodson, Ivor y Walker, Rob (1998), "Contar cuentos", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Graham, Robert (1998), "Historias de enseñanza como tragedia y novela. Cuando la experiencia se transforma en texto", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Greene, Maxine (1995), "El profesor como extranjero", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Capítulos seleccionados.

Larrosa, Jorge (2003), "El ensayo y la escritura académica", en *Propuesta Educativa*, Año 12, N°26. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas. julio de 2003.

Richardson, Laurel (2003), "La legitimidad de la escritura", en *Propuesta Educativa*, Año 12, N°26. Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas. julio de 2003.

Ricoeur, Paul (1994), *Educación y política*. Buenos Aires: Docencia. Caps. 1 y 2.

Suárez, Daniel (2003), "Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente" en: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. www.lpp-uerj.net/olped.

Verón, Eliseo (1999), *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.

Evaluación y acreditación

Adecuándose a los requerimientos de acreditación de la Licenciatura de Educación de la Universidad Nacional de Gral. San Martín, la evaluación del proceso y de los productos del Seminario será de dos tipos:

- 1) a cargo del equipo docente y vinculada con la aprobación y acreditación de las diversas instancias formativas del Seminario, consistente en tres producciones escritas: a) un trabajo monográfico que recupere problemas y discusiones teóricas y metodológicas, b) un relato de la propia experiencia en procesos de formación docente, c) una propuesta de formación/capacitación docente basada en la producción, lectura, reflexión y debate de relatos de experiencias pedagógicas; y
- 2) a cargo del colectivo de participantes en el Seminario y vinculada con las producciones parciales y finales elaboradas durante el desarrollo de las distintas instancias formativas del Seminario.

Equipo docente

Profesor Titular: Lic. Daniel Suárez

Jefa de Trabajos Prácticos: Prof. Liliana Ochoa

DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Espacios para la reflexión, el intercambio y la formación profesional

La documentación de las prácticas de enseñanza y de gestión escolar, a través de la construcción de relatos sobre la propia experiencia, constituye una instancia vinculada con los procesos de gestión y desarrollo curriculares que ofrece posibilidades para la formación y desarrollo profesionales de los actores educativos, en la medida en que permite objetivar, resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática y reflexiva.

La narración de la propia experiencia permite poner de manifiesto las decisiones que un sujeto toma en el proceso de su quehacer profesional; favorece la reflexión sobre dichas decisiones; posibilita la socialización y la significación colectiva de lo narrado, y constituye una fuente válida de información sobre aquello que efectivamente se hace, se enseña y se aprende en las escuelas y una vía para la comprensión de lo que les sucede a los actores escolares cuando lo hacen.

De este modo, la documentación de la experiencia pedagógica adquiere sentido en tanto permite, entre otras cuestiones, realizar un análisis reflexivo y sistemático de los procesos de gestión escolar y de enseñanza realizados para adecuar y modificar las decisiones tomadas; reconstruir narrativamente las dinámicas y producciones escolares desde la perspectiva de sus actores fundamentales; registrar, acopiar y sistematizar los materiales y puntos de vista “no documentados” de las prácticas escolares; comunicar las experiencias realizadas a otros colegas a fin de analizar y transferir las propuestas de enseñanza y de gestión en el contexto escolar; socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional entre docentes.

En tal sentido, el registro, intercambio y análisis de la experiencia constituye un herramienta valiosa para el fortalecimiento profesional docente en tanto permite realizar un proceso reflexivo, individual y/o colectivo, sobre las tareas de enseñanza y de gestión escolar.

Por otra parte, permite dar cuenta de lo que se enseña y de cómo se enseña en las escuelas y en las aulas constituyendo una valiosa fuente de información sobre el desarrollo curricular.

Antecedentes

Esta propuesta tiene como principal antecedente la tarea realizada en el marco de una línea de trabajo de desarrollo curricular impulsada durante el año 2001 por el Ministerio de Educación de la Nación, junto con las administraciones educativas provinciales. Dicha línea se proponía la documentación de experiencias pedagógicas a través de la narración de docentes de EGB / escuela primaria de todo el país, concebida como una modalidad de desarrollo curricular y fortalecimiento profesional de docentes. Consistió en una experiencia de gestión curricular compartida con diversos actores del sistema educativo que tuvo como eje y territorio comunes la generación de espacios, tiempos y condiciones para que los docentes escribieran, leyeran, reflexionaran y re-escribieran historias de enseñanza. Y pretendió que esos relatos sobre momentos significativos del trabajo de enseñar a niños se constituyeran en documentos curriculares, es decir, en instrumentos pedagógicos que propiciaran intercambios, comprensiones, interpretaciones y transformaciones abiertas, plurales, en los procesos de enseñanza y en el saber de los docentes acerca de ellos.

La propuesta de Documentación de experiencias pedagógicas convocó a más de 500 docentes de todo el país a escribir, reflexionar y re-escribir sobre aspectos significativos de sus prácticas de enseñanza. Para ello, contó con la participación de los coordinadores de los 192 Centros de Actualización e Innovación Educativas (CAIE), quienes funcionaron como gestores de los procesos de escrituración de los docentes, identificando y seleccionando, junto a directivos y supervisores, experiencias pedagógicas relevantes, así como docentes que estuvieran dispuestos a relatarlas por escrito, y generando condiciones institucionales, pedagógicas y técnicas para posibilitar el encuentro, la reflexión y el intercambio que ello suponía. Por su parte, los capacitadores y otros referentes provinciales especializados en las áreas del curriculum colaboraron con los coordinadores asesorándolos en cuestiones relativas a los contenidos curriculares implicados en las experiencias.

El resultado de esta línea de trabajo fue la publicación, en el sitio web del Ministerio (www.me.gov.ar), de 39 “historias de enseñanza” narradas por docentes. Dicho material curricular permitiría diversas entradas, múltiples lecturas y la proyección de diferentes contextos de uso y aplicaciones. Tomados en su conjunto, daban cuenta de una parte importante –rica en interpretaciones y comprensiones del mundo escolar- del pensamiento pedagógico y curricular que circula, se recrea y reproduce en las escuelas, pero que habitualmente no se explicita oficialmente, ni suele ser objeto de documentación. Por otra parte, podrían ser potenciados como insumos para la reflexión en procesos de formación/capacitación entre docentes dentro de las instituciones educativas (escuelas, institutos de formación docente, etc.) o en el marco de organi-

zaciones profesionales docentes o sociales. En definitiva, constituye un material que hacen posible una mirada cualitativamente diferente de los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en las escuelas y que suelen permanecer silenciados o soslayados por las modalidades administrativas y burocráticas de gestionar el currículum.

Este proyecto

El presente proyecto se inscribe en el *Plan de Trabajo 2003 de la Cátedra Educación II* del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y considera diversas instancias o componentes:

- Una propuesta de Talleres en el marco de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1)
- Una propuesta de Trabajo de Campo en el marco del Departamento de Ciencias de la Educación de la misma Facultad destinada a los alumnos de dicha Carrera
- Una propuesta de capacitación, investigación, documentación y divulgación en el marco del Sub-Programa de Formación / Acción en Saberes Pedagógicos y Prácticas Docentes del Programa para la Gestión Educativa Democrática y Participativa del Laboratorio de Políticas Públicas (UERJ-Bs. As.). (3)

1) Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas

La propuesta de Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas está destinada a ofrecer un espacio institucional para la formación profesional de docentes, directivos y supervisores de EGB/primaria de Capital Federal y Gran Buenos Aires. Se enmarca en una perspectiva de la gestión y el desarrollo curriculares centrada en la construcción y reconstrucción de la experiencia, que interpela a los sujetos como autores y actores del currículum en las escuelas y en las aulas, y que aspira a brindar oportunidades para la capacitación horizontal, el intercambio y la reflexión que tiendan a fortalecer los saberes pedagógicos de aquellas personas que se desempeñan en distintos ámbitos del quehacer educativo.

Los talleres están destinados a docentes, directivos, supervisores y demás personal educativo que se desempeña en distintos ámbitos de la gestión y de la enseñanza en instituciones pertenecientes a la Educación General Básica o Enseñanza Primaria.

Los propósitos que persigue esta propuesta se orientan en función de los siguientes objetivos específicos:

- habilitar y promover la reconstrucción narrativa de experiencias de enseñanza y gestión escolar desde la perspectiva de sus actores principales;
- documentar y difundir parte de los saberes profesionales de quienes día a día llevan adelante la tarea gestionar localmente las escuelas y de desarrollar el currículum en las aulas;
- interpelar y posicionar a los docentes como actores centrales de la construcción escolar del currículum y de la enseñanza y como actores calificados en la tarea de dar cuenta narrativamente de sus experiencias pedagógicas;
- promover, documentar y difundir prácticas de formación horizontal que favorezcan procesos democráticos y participativos de gestión escolar del currículum.

Los talleres de Documentación de Experiencias están organizados en función de dos tipos de destinatarios:

- docentes responsables de las tareas de enseñanza en las aulas
- directivos, supervisores y otros agentes que se desempeñan en el ámbito de la gestión institucional

Los talleres se realizan a través de 8 encuentros presenciales de 3 horas de duración cada uno, que funcionan bajo la modalidad de *taller*. Los grupos están conformados por un mínimo de 8 y un máximo de 15 participantes.

La dinámica de los talleres gira en torno a la elaboración de relatos de experiencias pedagógicas por parte de los docentes destinatarios de la propuesta. La tarea a realizar pretende promover procesos de escritura y reescritura sobre la

propia práctica pedagógica, así como de reflexión e intercambio entre los participantes que enriquezcan la tarea de escritura individual y/o colectiva.

Teniendo en cuenta los propósitos generales y los objetivos específicos mencionados, así como la dinámica prevista para la realización de los talleres, esta propuesta busca promover procesos de documentación de experiencias pedagógicas que trasciendan los horizontes formativos de las instancias concretas de trabajo.

En este sentido, los talleres pretenden constituirse en espacios de construcción de experiencias alternativas para el intercambio y la reflexión colectiva de los docentes acerca de los procesos de desarrollo curricular, que se materialicen en prácticas y dinámicas de formación que se proyecten en su dimensión institucional.

Dado que el trabajo durante el desarrollo de los talleres consiste en la producción de relatos escritos por parte de los participantes, uno de los productos que se esperan es la elaboración de una publicación y el armado de una red institucional para la difusión y expansión de la propuesta.

La propuesta de talleres forma parte de la oferta de capacitación de la Secretaría de Transferencia de la Facultad de Filosofía y Letras y se inscribe como propuesta de extensión desde la Universidad de Buenos Aires.

2) Propuesta de Trabajo de Campo para alumnos de Ciencias de la Educación

La propuesta de Trabajo de Campo se inscribe en el Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación y se ofrece como instancia formativa para los alumnos, en términos de lo que se considera una inserción guiada en la práctica profesional.

La actividad que se propone responde a los objetivos que el plan de estudios establece para los "Trabajos de campo", que buscan introducir al estudiante en los ámbitos en que se desarrolla la acción educativa formal y no formal con el fin de:

- Proporcionar oportunidades para el conocimiento sistemático directo de la realidad educacional en sus diversas manifestaciones y ámbitos.
- Estimular la elaboración teórica de los datos de la realidad y la reflexión consecuente.
- Posibilitar la visualización y definición de los diferentes roles profesionales así como la toma de conciencia de los requerimientos de formación que supone su desempeño.
- Iniciar la adquisición de experiencia en las diferentes esferas y actividades de la práctica profesional.

Las actividades que se desarrollan en el marco de este Trabajo de Campo prevén tres instancias de trabajo principales para los alumnos:

- Reuniones semanales presenciales de 3 horas de duración.

Durante el primer mes de trabajo, los estudiantes participan de una serie de reuniones con el equipo docente, que les presenta las consignas de trabajo, les aporta bibliografía teórica y material documental y los introduce en la dinámica del proyecto de formación profesional docente que se pretende llevar a cabo desde los Talleres de Documentación de Experiencias.

- Pasantía en el marco de los Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas.

Durante el segundo y el tercer mes de trabajo, los estudiantes participan, en calidad de pasantes, de la tarea que se desarrolla en los talleres, acompañando y colaborando con los coordinadores en la realización de las actividades. El equipo docente realiza un seguimiento permanente de la tarea de los alumnos, previéndose el establecimiento de reuniones periódicas, con la intención de tutorarlos en su experiencia de formación.

- Elaboración de un informe final.

Al finalizar el período, los alumnos deben elaborar un relato acerca de su propia experiencia formativa que incorpore información respecto de la tarea realizada durante el trabajo de campo y que dé cuenta de un proceso de relevamiento y reflexión sistemático.

En tanto oferta específica, la propuesta tiene los siguientes propósitos:

-
- Ofrecer a los alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación la oportunidad de participar, en calidad de pasantes, de una práctica propia del campo de acción de los profesionales del área.
 - Introducirlos en la dinámica de los procesos de construcción y realización de proyectos de capacitación docente que tienen como eje el desarrollo curricular y la gestión escolar.
 - Ponerlos en contacto con herramientas conceptuales provenientes del campo teórico del curriculum y de la formación docente que les permitan enriquecer su percepción acerca de los procesos de la gestión curricular en las instituciones educativas.
 - Incorporarlos como participantes activos desde su rol de estudiantes en proyectos de extensión universitaria vinculados con la formación profesional docente.

Asimismo, como producto final grupal en el marco de este Trabajo de Campo, se prevé la elaboración de un archivo de la experiencia realizada en los Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas con material documental, sistematización de información, fotos, etc., que forme parte del acervo de información disponible relativa a este tipo de propuestas de formación profesional docente.

3) Propuesta de capacitación, investigación, documentación y divulgación en el marco del Sub-Programa de Formación/Acción en Saberes Pedagógicos y Prácticas Docentes del Programa para la Gestión Educativa Democrática y Participativa del Laboratorio de Políticas Públicas.

En el marco del Plan de Acción para el año 2003, el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPEd) del Laboratorio de Políticas Públicas prevé el desarrollo de una serie de acciones concurrentes con el propósito de promover, documentar y difundir procesos y prácticas de *gestión educativa y escolar democrática* y participativa. Dichas acciones involucran la convergencia y asociación con organizaciones gubernamentales, académicas, socio-comunitarias, sindicales y docentes; y cuentan con la participación activa de diversos actores de los sistemas escolares.

De este modo, el OLPEd complementará su base de datos y el acopio de material documental sobre políticas y reformas educativas con información relativa a procesos de toma de decisiones, discursos y prácticas que se despliegan en ámbitos locales de gestión educativa y social, que contribuyen a generar, sostener y desarrollar acciones de re-democratización de los espacios públicos, de participación ciudadana y de re-construcción social y comunitaria. A partir de la constitución de este corpus, se espera profundizar la elaboración y difusión de una masa crítica de conocimientos sustantivos acerca de procesos y prácticas educativas “no documentados”, así como producir condiciones institucionales, intelectuales y técnicas que permitan el despliegue de prácticas de colaboración y asociaciones productivas entre instituciones y actores de los campos académico, educativo y social.

Para ello, las actividades del Programa para la Gestión Educativa Democrática y Participativa del OLPEd que se desarrollen para la generación y divulgación de prácticas de gestión democrática, se orientarán a la discusión, balance, monitoreo y formulación de estrategias gubernamentales, no-gubernamentales y socio-comunitarias que fortalezcan la constitución del espacio público como esfera de realización efectiva de los derechos ciudadanos.

Durante el año 2003, las líneas de acción del Programa se dirigirán a la Formación-Acción de actores escolares; la Promoción y Desarrollo de proyectos de gestión escolar democrática; el Debate entre los protagonistas de procesos educativos de gestión democrática; y la Documentación y Difusión de experiencias educativas innovadoras en el plano de la gestión escolar democrática.

En este marco, el Sub-Programa de Formación/Acción en Saberes Pedagógicos y Prácticas Docentes prevé la realización de talleres de Formación en Gestión Escolar y Curricular para supervisores y directivos; talleres de Formación en Gestión Sindical para cuadros de sindicatos docentes, y talleres de Formación en Gestión Local y Asociada para funcionarios y directivos del sistema escolar.

Con el objeto de documentar, acopiar y difundir experiencias educativas innovadoras en materia de gestión escolar democrática y participativa, se desarrollarán acciones de relevamiento, sistematización, producción documental, edición y divulgación de información relevante y significativa relativa a procesos y prácticas de gestión llevadas a cabo por organizaciones, instituciones y actores educativos.

Los procesos de documentación que se emprendan involucrarán la participación activa de los actores educativos y sociales que protagonicen las experiencias relevadas, y los soportes de la documentación serán diversos: video, audio, relatos

narrados, fotografías. Se generará una base de datos de acceso público, en la que se consignarán los datos de referencia de las organizaciones, instituciones y personas vinculadas a los procesos de gestión democrática y participativa, e información complementaria de la experiencia documentada.

En tal dirección, el Laboratorio de Políticas Públicas prevé la inscripción de la propuesta de Documentación de Experiencias Pedagógicas en el marco de su programa de acciones para el año 2003. Dicha propuesta formará parte de las acciones que emprenda en relación con la formación profesional, la investigación, el relevamiento y la documentación de información. Para ello, destinará recursos materiales y humanos que permitan dotar a la propuesta de un alcance y una repercusión ampliada al conjunto de los sectores y actores potencialmente comprometidos.

Equipo de Coordinación

Dirección y Coordinador General:

Daniel Suárez (Coordinador Ejecutivo LPP-Buenos Aires y Profesor Adjunto Cátedra Educación II e investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires)

Asistencia a la Coordinación:

Paula Dávila (Adscripta a la Cátedra Educación II)

Laura Isod (Adscripta a la Cátedra Educación II y auxiliar de investigación del IIICE)

Coordinadores de talleres:

Laura Man

Gabriel Roizmann

Isabel Garófalo

Patricia Welisiejko

Liliana Ochoa

XV

Título: *El saber de la experiencia.*
Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes.

Resumen

El presente proyecto se propone comprender e interpretar la experiencia acumulada por los docentes y los saberes prácticos que éstos han ido elaborando en diversas instancias y momentos de su trayectoria profesional. Interesa analizar las experiencias pedagógicas, estrategias y formas de saber relativas a la tarea de enseñar y las maneras en que se vinculan con contextos y situaciones determinadas, así como con los objetos de conocimiento que se transmiten. Asimismo, se propone una estrategia de intervención que contemple el saber acumulado por los docentes en la propia práctica, su sistematización y confrontación con la teoría pedagógica pública, propiciando procesos de desarrollo profesional colectivos y transferencia de conocimientos prácticos.

Esta investigación se llevará a cabo con un enfoque cualitativo e interpretativo y utilizará narraciones “guiadas” producidas por maestros en actividad con diferente experiencia laboral. Se recuperará la experiencia vivida por los sujetos, quienes a su vez participan de su producción y reconstrucción, a los fines de elaborar relatos susceptibles de ser comunicados a otros. Se considera fundamental el papel de la teoría pedagógica y la elaboración de nuevas categorías conceptuales, que permitan comprender y tensionar los relatos narrados articulándolos en una trama significativa más am-

plia. En el desarrollo de este proyecto se diseñarán y pondrán a prueba dispositivos de formación centrados en la dimensión práctica del oficio de enseñar

Estado actual del conocimiento sobre el tema

¿Qué hace y qué sabe un maestro considerado “competente”? ¿Es posible recuperar y transferir a otros esa competencia profesional? La sencillez que encierran estas preguntas es sólo aparente y esconde discusiones que hacen al desarrollo y debates producidos, durante las últimas décadas, en el campo educativo. Diversos estudios han relativizado la importancia de los procesos de formación profesional que descuidan la dimensión práctica del trabajo de enseñar. Perrenoud (1994) sostiene que las “competencias prácticas” no están hechas solamente de saberes formalizados y de técnicas, sino también de esquemas de puesta en práctica de esos saberes, y de esquemas de acción que resultan de la experiencia acumulada a lo largo del desempeño profesional. Un docente se transforma en competente cuando está provisto de esquemas que le permiten actuar en determinadas situaciones y contextos. Schon (1992) caracteriza la competencia práctica como un “arte” por el que los prácticos son capaces de manejar aquellas zonas inciertas que presenta la práctica; destaca la importancia de estudiar esa competencia que media el uso de la ciencia aplicada y la técnica. Contreras Domingo (1987), agrega que sin durante la formación docente no se construyen esquemas de acción que interactúen con aquellos que los sujetos portan, se produce una superposición de esquemas, unos ligados a la cuestión práctica y otros a la teórica. Para Mc Callister (1996) la formación de los docentes debería basarse en “experiencias de clases”, lo cual permitiría adquirir una buena base de “conocimiento práctico” acerca de la enseñanza.

Consideramos que los docentes son productores y portadores de esos “saberes experienciales” que fueron adquiriendo y recreando en la práctica, y que es a partir de su recuperación, sistematización y conceptualización como pueden ser transformados en dispositivos de formación. Mc Ewan (1998) destaca la importancia de trabajar con historias contadas por los propios docentes acerca de lo que hacen, para avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza. “Al contar historias, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. (...) Por lo tanto, en la medida en que se cuentan historias acerca de la enseñanza, la investigación está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas” (Mc Ewan, op. cit. : 256). Beattie (1995) afirma que el proceso de construcción y re-construcción de las propias prácticas repercute en ellas: al contar y recontar nuestras historias, construimos y re-construimos nuestros saberes, lo que genera una actitud crítica y emancipatoria. Guige (2000) trabaja con “memorias profesionales” de docentes, suponiendo que la escritura de las prácticas favorece los procesos de reflexión y evaluación. Segovia y Bolívar Botía (1998) recuperan la historia de vida y la reflexión biográfica como vías para la formación de los docentes.

Distintos autores alertan sobre la necesidad de teorizar y reconceptualizar las experiencias producidas o reconstruidas por los docentes. La práctica no es formadora en sí misma si no es objeto de una lectura posterior con ayuda de algún referente teórico. El momento teórico es el punto culminante del trayecto, el que hace existir la formación como tal (Ferry, 1990). Una investigación sobre el poder de los razonamientos narrativos construidos en la experiencia profesional (Bullough y Baughman, 1996), destaca la necesidad de contrastar la teoría de los docentes con la teoría pública. En el mismo sentido Conle (2000) considera que en las narraciones de las prácticas está la “voz” del narrador, pero que es necesario conceptualizar la naturaleza de esas prácticas, para lo cual resulta imprescindible escuchar la “voz” de la teoría. Asimismo, diversos trabajos advierten sobre la importancia de contextualizar las producciones que realicen los docentes acerca de sus prácticas y trabajarlas colectivamente. Craig (1995), estudia las conexiones entre el saber personal del docente y sus experiencias en el contexto de la escuela. Olson (1997) también trabaja con historias producidas por los maestros afirmando que esta aproximación invita a pensar lo que creíamos saber. Para el autor, es necesario hacer público el discurso de la propia reflexión, a fin de poder pensar con otros. En este sentido, considera que narrar la experiencia ayuda a resolver problemas, contribuye al desarrollo profesional y permite a los docentes trabajar reflexivamente mediante procesos de evaluación crítica de su propia práctica.

Otros estudios adoptaron la perspectiva biográfica para trabajar la “carrera de los profesores” (*career*) desde la voz de sus protagonistas. Goodson (1981) investigó acerca de la visión que los docentes iban construyendo sobre sí mismos, la escuela y el contexto donde trabajan. Woods (1985) indagó sobre los incidentes críticos detectados a lo largo de la carrera profesional y los recursos que utilizaban los maestros en tales situaciones. Huberman (1989, 1993) reparó en los distintos momentos de la carrera profesional. Otros trabajos como los de Sikes, Measor y Woods (1985) y los de Ball y

Goodson (1985), citados por Huberman (1998), y Rivas Flores (1998) consideraron la carrera de maestros y profesores, analizándola no sólo desde el punto de vista personal, sino considerando también la perspectiva del colectivo profesional.

Entre los aportes y estudios más recientes que abordan una problemática relacionada con el tema propuesto, pueden destacarse (además de los mencionados) algunas contribuciones significativas, como las de Rockwell (1985), Contreras Domingo (1987, 1997), Tyler, Forquin (1993). Asimismo, los trabajos de Fenstermacher (1995, 1998), Morgan (1993) y Pendlebury (1993, 1998) analizan el papel de los argumentos prácticos en la enseñanza y acción de los docentes. Respecto a la formación o perfeccionamiento que acontece en instancias formales en Argentina Feldman (1993, 1999) analiza las teorías pedagógicas de los docentes de escuelas primarias, Diker y Terigi (1997) estudian la formación inicial, Edelstein (1995) y Davini, Alliaud y otras (2002) investigan el período de Residencia en la formación de grado.

Objetivos e hipótesis de la investigación

A pesar de la importancia asignada discursivamente, las propuestas de formación y perfeccionamiento docente suelen desarrollarse mediante dispositivos y prácticas pedagógicas que descuidan la dimensión práctica y la competencia profesional. Algunos estudios locales centrados en la formación inicial (Diker y Terigi, op. cit.) enfatizan la falta de conexión entre los contenidos aprendidos en el profesorado y los problemas de la práctica. Otros, centrados en reconstruir el currículo en acción de la formación inicial de docentes (Suárez, 1995, 1997) identificaron “núcleos significativos” en la cultura de la formación que manifiestan cierta continuidad con la cultura escolar. Más allá de eso, la escuela (en tanto lugar de trabajo) suele ser reconocida por la mayoría de los maestros como el ámbito que más influencia tiene sobre la propia formación para el desempeño profesional (Lacey, 1977; Hanson y Herrington, 1976; Sugrue, 1996 y Hargreaves y Jacka, 1995; en: Hargreaves, 1999 y Bullough, 2000). Trabajos de investigaciones realizados en nuestro país, con docentes que presentaban una incorporación reciente al campo profesional, demostraron resultados similares (Davini, Alliaud y equipo, op.cit).

Preocupado por encontrar bases teóricas y metodológicas para diseñar estrategias formativas de docentes que tengan en cuenta la dimensión de la práctica profesional, Perrenoud (op. cit.) afirma que “los procesos de formación deberían identificar las modalidades, los dispositivos, las situaciones, las prácticas de formación del habitus” (Ibid: 9). Schon (op. cit) plantea que no deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen de la competencia práctica. Mediante esta investigación perseguimos fines similares.

En términos generales, esta investigación se propone producir conocimiento sobre los modos en que los docentes adquieren, construyen y recrean estrategias y formas de saber pedagógico a partir de sus experiencias prácticas en diversas situaciones y contextos escolares. El proyecto está orientado, a su vez, a generar y poner a prueba insumos para el diseño y desarrollo de dispositivos de formación que recuperen, sistematicen y tensionen los saberes y experiencias desplegados por los docentes en sus prácticas escolares cotidianas. De este modo, el objetivo más amplio es estudiar la competencia práctica, los “saberes prácticos” o “saberes de experiencia” que los docentes adquirieron, produjeron y recrearon a lo largo de su trayectoria profesional. Abordar ese saber, reconstruirlo, documentarlo, conceptualizarlo, hacerlo públicamente disponible y transformarlo en un dispositivo para la formación inicial y permanente de los docentes, constituyen los ejes centrales por los que transitará este trabajo.

Sus principales preguntas son:

- ☐ ¿Cuáles son los contenidos principales del saber pedagógico producido en situaciones prácticas que los maestros identifican como significativas?
- ☐ ¿Cómo se organiza ese saber hacer cuando se transforma en “decir”?
- ☐ ¿Qué tradiciones pedagógicas pueden ser utilizadas para “enmarcar” esos contenidos?
- ☐ ¿En qué medida son transferibles las competencias prácticas, qué es transferible de ellas?
- ☐ ¿De qué modo las prácticas intencionales de formación podrían beneficiarse con la producción de conocimiento acerca del saber que proviene de la experiencia?

Sus objetivos consisten en:

-
- Avanzar en la producción de conocimiento pedagógico mediante una forma de indagación narrativa que recupera los relatos de experiencias que producen los maestros acerca de su práctica.
 - Sistematizar el contenido del saber pedagógico considerando los problemas de enseñanza detectados y las resoluciones identificadas como relevantes por los propios maestros (obstáculos superados o a superar; conflictos resueltos, desplazados o profundizados; cambios; momentos de logro y consumación).
 - Caracterizar la organización del conocimiento experiencial acerca de la enseñanza, considerando las situaciones y contextos particulares en los que esos saberes se han producido, así como los niveles de acción y significación otorgados.
 - Estudiar la influencia de las tradiciones pedagógicas públicas en los saberes que provienen de la experiencia práctica.
 - Desarrollar estrategias para que maestros en ejercicio reconstruyan narrativamente y sistematicen experiencias pedagógicas que hayan protagonizado, promoviendo procesos reflexivos y formativos tanto individuales como colectivos.
 - Propiciar procesos de confrontación entre las experiencias y saberes prácticos reconstruidos por los docentes implicados y la teoría pedagógica pública, mediante un trabajo colaborativo de escritura, lectura, reflexión y conceptualización entre los maestros y los integrantes del equipo de investigación.
 - Analizar las posibilidades, condiciones, facilitadores y obstáculos para la transferencia de esos conocimientos en situaciones de intercambios sistematizados de experiencia profesional.

Metodología

Para abordar el saber de la experiencia que se genera en situaciones prácticas y avanzar en la producción de conocimiento pedagógico sobre la enseñanza, se adoptará una perspectiva metodológica de corte cualitativo e interpretativo basada, fundamentalmente, en narraciones que produzcan los sujetos acerca de sus prácticas docentes. Lo característico de este tipo de texto es (según Larrosa, 1998) que “a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus enunciados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarias, no pierden de vista la situación vital de sus destinatarios, no se alejan de las ansias de transformación de las vidas concretas de la gente. (...) no permite decir la verdad de lo que son las cosas, sino que pretende vehicular un sentido para lo que nos pasa” (Ibid: 26).

Considerar la versión o la voz de los sujetos implicados en la tarea de enseñar, supone una toma de postura en la manera de producir conocimiento y afrontar los procesos de formación y transformación profesional. Las perspectivas que adoptaron esta postura produjeron una importante movilización y revisión conceptual y metodológica, a partir de una crisis generalizada por la que atravesaron las formas dominantes de producción del conocimiento social, sobre todo a partir de la década del 60. Se habla del “retorno del sujeto” (Chirico, 1992) y de las “formas dialógicas” (Connelly y Clandinin, 1995) de producción del conocimiento social, otorgándole un valor decisivo a los procesos de autocomprensión y comprensión mutua como forma de producir cambios. Ellas, orientaron el desarrollo de indagaciones empíricas concebidas dentro de parámetros refractarios al “objetivismo”, “naturalismo” y “funcionalismo” con los que operaban las formas convencionales de plantear la investigación social (Giddens, 1995 y 1997). La renuncia explícita a adoptar los modelos y lógica de las ciencias naturales para encarar la comprensión de los asuntos humanos fue el común denominador. También, la suposición de que la acción social humana involucra necesariamente significación (Eagleton, 1994; Geertz, 1994). Desde la perspectiva que proponían estos nuevos enfoques, la teoría social tendría no sólo que interrogar y dar respuesta a las regularidades que presionan y limitan “desde afuera” la conciencia y el comportamiento, sino que también, y fundamentalmente, debería preguntarse acerca de las cualidades, significados y entendimientos a partir de los cuales los seres humanos construyen el mundo social. Al enfrentarse con cuestiones de significado y comprensión, la investigación social (incluida la educativa) será entonces cualitativa e interpretativa: sólo explicará en la medida en que, primero, logre entender y describir la forma en que los agentes humanos construyen social e históricamente sus mundos

y sus vidas. Desde allí que algunas miradas sobre los procesos sociales de constitución subjetiva y transmisión cultural recapitularon la agenda de las preocupaciones teóricas. Fue mediante estas cuestiones que las denominadas “sociologías de la comprensión”, la filosofía del lenguaje ordinario, la teoría social crítica, ciertas versiones del neo-marxismo, los “estudios culturales” y el posestructuralismo en sus versiones más críticas, ofrecieron a la teoría educativa respuestas teóricas más o menos coherentes acerca de los problemas de la formación y la experiencia escolar.

En consonancia con este marco metodológico y epistemológico, la presente investigación se inscribe en la denominada “tradición narrativa”, la que constituye una forma de recopilación de datos y, al mismo tiempo conforma un modo de abordaje (Connelly y Clandinin, op. cit; Sautu, 1999). La “investigación narrativa” estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo y *nos sitúa cerca de la experiencia real vivida y significada por los sujetos* (Connelly y Clandinin, op. cit.). La *tradición narrativa* que atraviesa hoy el campo de las distintas ciencias humanas, se constituyó a partir de una preocupación compartida por la narratividad y el relato de los actores. En el campo educativo se desarrolló recién a partir de la década del 80, sobre todo en los países de habla inglesa. Su utilización se fundamenta en la consideración de los seres humanos como “contadores de historias”, organismos que individual y socialmente, viven vidas relatadas”. La “narrativa” se sitúa dentro de las metodologías cualitativas “puesto que está basada en la *experiencia vivida* y en las cualidades de la vida y de la educación” (Ibid: 15-16, el destacado es nuestro).

En el campo de la enseñanza, el uso de la indagación narrativa reivindica “la/s voz/ces” de los profesores, al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos; la modalidad narrativa desafía las formas de investigación tradicional (Elbaz 1997; Ornstein 1995). Desde esta perspectiva de producción del conocimiento, los “prácticos” son los protagonistas centrales, que expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, donde sus conocimientos y experiencias son respetados, reconstruidos e reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores. Mc Ewan (op. cit.) se refiere al valor de la narrativa en el estudio de la enseñanza con la esperanza de que “al contar historias acerca de la docencia aprendamos a enseñar mejor”.

A los fines de la presente investigación cabe aclarar que los relatos y textos que produzcan los “prácticos” acerca de sus propias experiencias pedagógicas, constituyen una *visión o interpretación* acerca de lo acontecido y vivido por ellos que, a su vez, está sujeta a distintas interpretaciones o re-interpretaciones: ese decir o esa escritura hacen o recrean la historia y si bien parten de experiencias pre-existentes, no son su reflejo o fiel reproducción. Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga”, en términos de Ricoeur, 1994) que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas. También en el interés por contar la historia propia aparece la necesidad de explicar, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. Quizás sea eso, lo que le permita al narrador darle un sentido nuevo o más profundo a su propia práctica (Huberman, 1998). Retomando los aportes de Arfuch (2002) esa cualidad autorreflexiva, ese camino de la narración, es el que será, en definitiva, signifiante. Esta visión o versión de sí que producen los sujetos, finalmente, los constituye. Como investigadores nos proponemos analizar e interpretar las producciones discursivas realizadas por maestros y pedagogos “experimentados”, a fin de producir un conocimiento que aporte a la comprensión de la enseñanza y a la naturaleza de los saberes que están en juego. Para ello, y basándonos en teorías que trabajan con los relatos de los sujetos, entendemos que esta tarea de interpretación no consiste en develar lo que está oculto, sino en trabajar con los significados producidos, poniéndolos en relación con el/los contextos en el que se produjeron y producen/ reproducen. “La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza” (Burgos, 1989: 155).

El proyecto contempla diversas estrategias de indagación, entre ellas:

- Relevamiento, sistematización y análisis de relatos producidos por docentes, en diversos contextos institucionales y en distintos momentos históricos, públicamente disponibles (a través de libros, revistas, boletines y otras publicaciones gráficas o virtuales).
- Trabajo de archivo y relevamiento bibliográfico de producciones del campo de la pedagogía que consideren la dimensión práctica de la enseñanza (fuentes primarias y secundarias).

-
- Talleres de escritura, reflexión, debate y conceptualización de relatos pedagógicos para docentes en ejercicio (articulado con el Proyecto “Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas”, de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo, Facultad de Filosofía y Letras, UBA).
 - Autobiografías profesionales de maestros en ejercicio con distinta antigüedad.
 - Entrevistas semi-estructuradas y abiertas con docentes en ejercicio, con distinta antigüedad.

El Proyecto se dirige, de este modo, a trabajar con narraciones y textos pedagógicos producidos por docentes en actividad y por maestros y pedagogos de diferentes períodos históricos (se desarrollarán dos Talleres con docentes y se analizará la obra de Iglesias, Hermanas Cossentini, Freinet y Pestalozzi, entre otros). Documentar, sistematizar y conceptualizar estas experiencias (contextualizarlas en las trayectoria de vida de sus protagonistas y situarlas) recuperando el saber que ellas portan y transformarlas en dispositivos de formación profesional, constituye el desafío fundamental de esta investigación, preocupada por la producción de conocimiento pedagógico referido al oficio de enseñar.