

Hacia un Movimiento Pedagógico nacional

Docencia

Año XX · Santiago de Chile · mayo 2015

ISSN 0718-4212

Desde el
hacer al saber:
comunidades
de aprendizaje y
reflexión crítica

Documentación
narrativa:
investigación-
formación-acción
docente

Experiencias
de desarrollo
profesional
entre pares:
implicancias para
una nueva carrera
docente

Docentes
narradores:
analizando la
práctica desde
un lenguaje
propio

**Sistematización
de experiencias:**
una instancia
colectiva de
construcción del
saber pedagógico

*“Justicia.
Nada más,
pero tampoco
nada menos”*

Manuel Guerrero

A 30 años de que José Manuel Parada, Santiago Nattino y Manuel Guerrero fueran secuestrados y cruelmente degollados por la Dirección de Comunicaciones de Carabineros de Chile, una vez más el Colegio de Profesores rinde homenaje a estos tres valiosos hombres que perdieron sus vidas por creer y luchar por una sociedad más justa y democrática.

Contenido

02 EDITORIAL

POLÍTICA EDUCATIVA

- 04** "La construcción de espacios sistemáticos de reflexión crítica entre pares es fundamental en la reelaboración del saber pedagógico"
Entrevista a Ana María Cerda.

- 16** "Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente"
Daniel Hugo Suárez



REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 32** "La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador"
Oscar Jara Holliday

- 40** La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe. Aportes a la práctica docente
Rosa Zúñiga L., Marco Raúl Mejía, Benito Fernández y Iara Duarte L.

PROFESIÓN DOCENTE

- 52** Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile
Carmen Montecinos y Mónica Cortez

- 62** ¡Profesores, a escribir! ...pero ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos
Mauricio Nuñez



- 72** Tres miradas docentes sobre la narración de experiencias pedagógicas
Equipo revista *Docencia*

VENTANA PEDAGÓGICA

- 83** "Para que nunca más en Chile": experiencia de una visita pedagógica a Villa Grimaldi
Álvaro Durán

- 88** Una enriquecedora experiencia. Conocer al niño "problema" para superar barreras
Denisse Torres

- 91** ¿Kien se ha robado mi "Q"? Una experiencia "5ncluir"
Mariana Alaniz



96 MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

97 BREVES DE EDUCACIÓN

Reverso Contratapa:

A TRABAJAR EN EL AULA

Lota 1960, la Huelga Larga del Carbón

Santiago de Chile
Año XX
N° 55
Mayo 2015

ISSN 0718-4212

Director
Jaime Gajardo Orellana

Subdirectora
Bárbara Figueroa S.

Consejo Editor
Sergio Gajardo C.
Juan Soto S.
Hugo Miranda Y.

Director Ejecutivo
Guillermo Scherping V.

Editores
Consuelo Hayden G.
Sebastián Nuñez M.
Verónica Vives C.

Secretaria
Rosa González G.

Diseño y Diagramación
Giampiero Zunino D.

Ilustraciones
Pablo Luebert B.

Corrector de Textos
Genaro Hayden G.

Impresión
Salesianos Impresores S.A.

Los artículos firmados no necesariamente reflejan o representan el pensamiento del Colegio de Profesores de Chile A.G., siendo de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Colegio de Profesores de Chile A.G.
Moneda 2394, Santiago
Fono: 2470 4206 / Fax: 2470 4281
www.colegiodeprofesores.cl
docencia@colegioprofesores.cl

www.revistadocencia.cl



Editorial

Hoy se encuentra en plena discusión pública y parlamentaria la creación de un sistema de desarrollo profesional docente, en la que la carrera debe ser la piedra angular que permita transformaciones de fondo a nuestro sistema educativo. En este contexto, resulta imperioso defender el carácter colaborativo de la docencia y de la construcción de saberes pedagógicos, elementos fundamentales de la profesión docente que han sido fuertemente debilitados por años de políticas educacionales neoliberales.

La mercantilización de la educación no solo transformó la administración y el financiamiento del sistema educativo, sino también al propio ejercicio docente. Bajo conceptos como productividad y eficiencia, la sola transmisión y evaluación de contenidos, junto al cumplimiento de objetivos de aprendizaje estandarizados en reducidas áreas del currículum, se transformaron en las varas para medir al “buen profesor”. En este escenario, la formación continua, salvo valiosas excepciones, tendió a presentarse como una “capacitación” o “entrenamiento” para cumplir dichas metas; mientras que el desarrollo profesional ha sido reducido a la incorporación de determinadas técnicas, que permitirían a los docentes ajustar sus prácticas para reproducir con exactitud los parámetros curriculares y metodológicos diseñados por “expertos”. Esto ha transformado a la profesión docente en la más alienada del país, donde todo se decide fuera de ella.

Esta manera de concebir la formación continua y el desarrollo profes-

sional, sumado a un sistema de culpabilización y responsabilización individual, ha tenido nefastas consecuencias para la educación chilena. En primer lugar, ha desprofesionalizado y atomizado el trabajo de cada profesor, rompiendo su trabazón interna con los cuerpos docentes y negando, por lo tanto, el carácter colectivo de la profesión. Y en segundo lugar, ha considerado a los docentes como objetos de intervención externa y no como sujetos, que desde los saberes que surgen de su experiencia en el aula, pueden contribuir a la definición de programas y políticas educativas que mejoren la educación en su conjunto.

Recuperar la profesionalidad y el carácter colectivo del trabajo docente, así como legitimar en los debates públicos el pensamiento político-pedagógico del Magisterio, pasa por la socialización de los saberes que los y las docentes creamos a diario en nuestras escuelas y liceos. Para realizar esta socialización, cuyo resultado más inmediato sería la construcción de un corpus de saberes único y propio de los docentes, creemos importante revisar estrategias exitosas utilizadas en nuestro país y en otros de la región, como los talleres comunales, los círculos de estudio, los grupos de investigación-acción, entre otros. Con este objetivo, durante el año 2015 el Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores comenzará a trabajar en torno a la sistematización de experiencias pedagógicas, metodología que actualmente se desarrolla en varios países del continente americano para explicitar, registrar y hacer públicos los saberes docentes.

Con este número, Docencia busca potenciar la tarea del Magisterio y de su Movimiento Pedagógico y ser un aporte en el camino de la revalorización del saber pedagógico. Para ello, damos a conocer diferentes estrategias y metodologías que se utilizaron, y aún hoy utilizan, para impulsar el desarrollo profesional entre pares, desde y para los docentes. Asimismo, relevamos proyectos nacionales e internacionales que han permitido a los profesores, gracias a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y de casos, y de un trabajo reflexivo y colectivo sobre sus escritos, abrirse paso para recuperar y ampliar la profesionalidad docente, resistiendo los embates que el neoliberalismo educativo ha propinado al ejercicio de la docencia.

En los tiempos que hoy corren, cuando las demandas de la ciudadanía por participar e influir han desbordado los discursos y las recomendaciones de “especialistas”, resulta imperativo que como magisterio nos unamos para recoger y compartir nuestras experiencias. El Movimiento Pedagógico se proyecta como una instancia para construir colectivamente nuestro pensamiento político-pedagógico y uno de los medios para que nuestras propuestas gremiales tengan impacto educativo a nivel nacional.

Jaime Gajardo Orellana
Presidente Colegio de Profesores de Chile A.G.
Director revista Docencia



Política Educativa



"La construcción de espacios sistemáticos de reflexión crítica entre pares es fundamental en la reelaboración del saber pedagógico"

Entrevista a **Ana María Cerda**

En un año en que en nuestro país se discutirá la construcción de una carrera profesional docente, nos parece esencial poner énfasis en la necesidad de considerar dentro de las políticas públicas de desarrollo

Ana María Cerda

Profesora y Magister en Investigación Educativa. Académica de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Fue Coordinadora Nacional del Área de Formación Continua de Docentes y, posteriormente, Coordinadora Nacional de la Red Maestros de Maestros en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

profesional, diversas instancias de reflexión y aprendizaje entre pares. Existen suficientes argumentos, experiencias e investigaciones que así lo avalan. *Docencia* conversó al respecto con la académica Ana

María Cerda, quien nos habló de las implicancias positivas que este tipo de formación continua trae para los profesores y sus prácticas de enseñanza.



El desarrollo profesional del docente necesita un análisis permanente del quehacer cotidiano del profesor, análisis que puede tener diversos propósitos, modalidades y gestores, de acuerdo al paradigma que haya detrás de él. ¿Qué reflexiones podría hacer usted al respecto?

Sin lugar a dudas el desarrollo profesional docente necesita de un análisis de parte de cada profesor o profesora con la perspectiva de poder realizar un trabajo pertinente y contextualizado a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con que trabaja, a los idearios institucionales y a las visiones de sociedad que se tiene. Pero hay diferentes perspectivas, más que paradigmas, diría yo, de cómo se entiende el desarrollo profesional, y esto tiene relación con las visiones del rol del profesor, de cómo se construye y se transmite el conocimiento, de cómo aprenden los estudiantes, visiones que determinan los propósitos, modalidades y prácticas sobre la formación inicial y el desarrollo profesional docente.

Tomando a diferentes autores que investigan el tema docente –como Tardif, De Tezanos, Giroux, Stenhouse, Gimeno Sacristán, Schön, Hargreaves–, me voy a referir brevemente a cuatro grandes perspectivas sobre cómo se concibe el desarrollo profesional: la academicista, la técnica-positivista, la reflexiva-práctica y la crítica-emancipadora. Estas se fueron construyendo históricamente, pero siguen presentes hasta nuestros días y se encuentran tensionadas en el diario vivir de la escuela o en las políticas públicas.

La perspectiva academicista pone el énfasis en que los docentes tengan los conocimientos para transmitir con claridad los contenidos científicos, respetando las estructuras epistemológicas de su construcción, y en que sepan evaluar si los estudiantes aprendieron esos contenidos. El profesor es el que tiene la verdad y los estudiantes son personas que “no saben” y se supone que reciben e internalizan los conocimientos tal cual. Desde esta concepción, la reflexión del docente no es relevante, su función es la trasmisión de los contenidos. Este enfoque, de una u otra manera, se encuentra en los discursos actuales.

En la perspectiva técnica-positivista, el énfasis está en que los docentes deben enseñar el currículo diseñado por expertos y lograr los objetivos definidos por ellos. La edu-

En diferentes diagnósticos sobre la formación inicial y continua, los docentes criticaban la formación dada por las universidades por considerarla muy teórica, desligada de la realidad del trabajo cotidiano y porque no les ayudaba a favorecer más aprendizajes en los estudiantes.

cación está centrada en los fenómenos objetivos, es decir, observables y medibles, y la eficiencia es el valor fundamental a transmitir. La relación profesor-alumnos sigue siendo vertical, pero mediada por la tecnología, donde se releva la utilización de una serie de procedimientos, instrumentos y materiales educativos que permita que los docentes logren los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, se concibe al docente como un técnico que debe ejecutar las prescripciones y aplicar con destreza los lineamientos teóricos y prácticos que le entregan. La reflexión de su práctica se tiende a reducir a analizar su eficiencia en base a resultados. Esta tecnificación del trabajo docente está muy presente en nuestro sistema actual.

En la perspectiva reflexiva, el énfasis está puesto en un profesor “práctico-reflexivo” que sea investigador en el aula. Un profesional que requiere desarrollar la capacidad de analizar, reflexionar e investigar su propia práctica con la finalidad de comprenderla y generar conocimiento sobre la misma, para responder así a las nuevas necesidades de formación en una sociedad que cambia vertiginosamente y donde se vive en la incertidumbre permanente. Los conocimientos en esta perspectiva se consideran construcciones sociales que se legitiman en grupos de poder, como las comunidades científicas y, por tanto, no existe la “verdad”. La tarea del profesor es conducir, facilitar y coordinar las interacciones con los estudiantes y de estos entre sí, en relación



al conocimiento validado, con la finalidad de formarlos en contextos específicos. En esta perspectiva interaccional, adquiere importancia la capacidad de crear climas empáticos que faciliten los diálogos constructivos y para ello es relevante el desarrollo de un profesor integral, con conciencia emocional y corporal, en la perspectiva de constituirse como sujeto coherente y consistente éticamente. Por ello, en los procesos reflexivos, más que mirar resultados, cobran relevancia los procesos de formación de los estudiantes, el qué y el cómo se enseña.

Por último, en la perspectiva crítica-emancipadora, el énfasis está puesto en que el profesor sea un intelectual transformador y autónomo. La idea es que el trabajo docente contribuya directamente a la construcción de sociedades más igualitarias, justas y democráticas. El protagonismo que se le atribuye al docente en la transformación de la sociedad,

su compromiso social y político, pasa a ser un requerimiento de su hacer. La tarea del profesor en relación a sus estudiantes es generar diálogos más bien horizontales, que a su vez generen procesos de emancipación y autonomía de todos los participantes. Y en esa tarea se le pide al profesor que reflexione críticamente sobre el orden social imperante, develando el currículo oculto y las formas de alienación cultural y social que se expresan en la cultura escolar.

Entonces, si se piensa en cada una de estas perspectivas, la reflexión sobre la práctica tiene diferentes sentidos y propósitos, según como se entienda el desarrollo profesional. En términos simplificadoros se podría decir que, en la perspectiva academicista, la reflexión sobre la práctica no se plantea; lo que importa es la adquisición de conocimientos. En la técnica-positivista, la reflexión sobre la práctica se propone en relación a los resultados de los aprendizajes de



los estudiantes. En la reflexiva, la reflexión sobre la práctica se centra en el hacer cotidiano de los docentes en relación a los procesos de aprendizaje, tanto de contenidos, como de valores, normas y procedimientos que se quieren lograr. Y en la crítica-emancipadora, el énfasis de la reflexión está en cómo lograr el cambio de la sociedad, en el develamiento de las alienaciones y en las formas de apoyar la emancipación de los sujetos.

Desde mi perspectiva, que se inscribe en lo reflexivo, crítico y transformador, los espacios que se diseñen e implementen para apoyar el desarrollo profesional docente deberían tener un componente de *trabajo colectivo entre pares*. En estos espacios habría que privilegiar la reflexión de la práctica desde las experiencias vividas en el día a día, en función del análisis sobre el tipo de formación que se está realizando, en áreas como formación ciudadana, inclusión, convivencia, por nombrar algunos. ¿Y por qué el trabajo colectivo? La formación de los estudiantes depende de un colectivo de profesores y, por tanto, se requiere de un trabajo

conjunto para hacer transformaciones que afecten significativamente la educación de los niños y jóvenes.

Los talleres comunales fueron una experiencia concreta de formación continua y desarrollo profesional, diseñada y ejecutada como política pública desde el año 2001 al 2010. ¿Podría usted describir la lógica que hubo detrás de este programa y por qué el Ministerio de Educación hizo esta apuesta de perfeccionamiento diferente a las instancias más tradicionales?

Los talleres comunales surgen a partir de la necesidad de apoyar el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas, especialmente en Lenguaje y Matemáticas. Los equipos de desarrollo profesional docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas (CPEIP) y el Programa de las 900 escuelas (conocido como P-900) se juntaron para diseñar este proyecto.

En la elaboración de la propuesta se consideraron las buenas experiencias de desarrollo profesional docente

que se habían implementado en otras épocas. Por ejemplo, se contemplaron los Talleres de Educadores que se realizaron en el gobierno de Salvador Allende, donde los profesores y profesoras, según el distrito en que trabajaban, se reunían mensualmente con pares de la asignatura para investigar sus propias prácticas y estudiar en forma conjunta. También se estimaron las experiencias de dos programas de mejoramiento de aprendizajes en educación básica, el P900 y el Mece Rural, desarrolladas en la década de los noventa –uno de cuyos componentes fundamentales eran los talleres de profesores–, los cuales nos sirvieron de referentes, ya que habían posibilitado transformaciones significativas en el hacer docente. Te quiero decir que han habido experiencias previas, y te nombro estas porque las conozco bien y sé que hubo una alta valoración de los docentes que participaron, por ser un espacio de encuentro, de intercambio de experiencias de las prácticas de aula, de actualización de contenidos y de construcción de innovaciones que apoyaron el desarrollo profesional.

Por otra parte, en diferentes diagnósticos sobre la formación inicial y continua, los docentes criticaban la formación dada por las universidades por considerarla muy teórica, desligada de la realidad del trabajo cotidiano y porque no les ayudaba a favorecer más aprendizajes en los estudiantes. Por tanto, se hacía presente que había que implementar diferentes estrategias de desarrollo profesional.

Entonces, si se consideran las experiencias anteriores y se escuchan las necesidades de los profesores es coherente que determinados grupos de profesionales y conductores de las políticas docentes, convencidos de que las transformaciones en las prácticas de enseñanza se realizan y re-construyen con y entre docentes, hayan impulsado estas políticas, con pocos recursos, pero con mucha mística y convicción de que esta forma de desarrollo profesional es significativa cuando se quiere influir en el aula.

Otro aspecto relevante en la decisión de impulsar una política de estas características fue, y considero que sigue siendo, la necesidad de que los profesores recuperen confianza y dignidad, perdidas producto de las diversas políticas que les ha tocado vivir como gremio y, junto con ello, las frecuentes críticas que –simplificando la complejidad del fenómeno pedagógico– reciben los profesores por

La implementación de incentivos al desempeño docente, privilegiando lo individual por sobre lo colectivo, no favorece la construcción y reflexión colaborativa en función de un proyecto educativo.

los resultados de aprendizaje de los alumnos. Todo ello ha provocado en muchos docentes, especialmente en los que trabajan con niños de sectores más vulnerables, sentimientos de inseguridad, incompreensión, soledad y mucha frustración. En estas condiciones, una política de desarrollo profesional indiscutiblemente debe asumir la construcción de espacios de trabajo conjunto, brindando la posibilidad de interactuar con sus pares para mejorar sus competencias pedagógicas y reconstruir formas actualizadas y contextualizadas de cómo enseñar. Esto, sin duda, y la experiencia lo demuestra, permite valorizar el sentido de la profesión y devolver la confianza en ellos mismos.

¿Cuál es la importancia de la valoración del saber pedagógico, por parte de quienes piensan las políticas públicas, para el mejoramiento de la labor docente?

El saber pedagógico es el saber propio de la profesión. Es saber enseñar y formar a otros, lo que implica un conjunto de conocimientos, concepciones, creencias, competencias, valores y habilidades que hay que poner en acción con grupos específicos de alumnos, en contextos determinados. Obviamente, este saber en cada sujeto está mediado por su experiencia de vida, sus procesos de escolarización, la formación inicial y sus espacios de trabajo. Es decir, es un saber práctico, es un oficio que se aprende en la relación con otros, viviendo, experimentando, reflexionando, haciendo lecturas de realidad y apropiándose de nuevos conocimientos.



El trabajo cotidiano del docente es eminentemente interactivo. El profesor trabaja con estudiantes y su función es crear las condiciones propicias para que los alumnos y alumnas logren aprendizajes que les permitan integrarse de una manera proactiva al mundo en el que les toca desenvolverse. Enseñar es interactuar con otros y otras, y en estas interacciones se produce un juego, no tan explícito, tal vez sutil, de conocimientos, reconocimientos, negociaciones y expectativas, entre profesores y estudiantes, donde cada uno se vincula con lo que es, hace, siente, piensa y plantea. Por tanto, este saber hacer no es simple, no es una aplicación de conocimientos producidos por otros, el profesor necesita espacios colectivos de producción, transformación y movilización de los saberes que le son propios. Es un saber en construcción o, como dicen algunos, un saber reconstructivo.

Entonces, si se entiende la complejidad de lo que es el saber pedagógico, si se comprende que se construye en diálogo con otros y que se actualiza en relación a los estudiantes, a las familias y a las escuelas donde se trabaja, el diseño de políticas públicas sobre desarrollo profesional docente tendría que tener prioridades y énfasis diferentes a los que hoy existen.

Creo que muchos actores que piensan las políticas públicas no tienen una valoración del saber pedagógico y, más aún, no lo entienden, y por eso se han desarrollado algunas políticas públicas educativas que han empobrecido el desarrollo profesional docente.

Por ejemplo, la implementación de incentivos al desempeño docente, privilegiando lo individual por sobre lo colectivo, no favorece la construcción y reflexión colaborativa en función de un proyecto educativo. O el hecho de que fácilmente se den autorizaciones para que profesionales de diferentes áreas del saber puedan ejercer la docencia sistemática y formalmente en los establecimientos de enseñanza media sin tener formación pedagógica. Esto da señales al sistema de que la pedagogía no tiene demasiado valor, y que lo único importante son los contenidos a transmitir, acercándonos a la perspectiva academicista de lo que es un profesional de la educación.

La no valoración del saber y del trabajo docente, ligado a las lógicas eficientistas y tecnocráticas por mejorar la calidad de la educación, también están muy presentes y han

Desde esta concepción de talleres, el rol del profesor guía es primordial para que se conforme un grupo de trabajo en relación a una tarea común y que logre sus propósitos.

logrado permear el sistema escolar. A partir de mediciones, ranking, controles, incentivos que promueven la competencia e individualismos, se han dejado en un segundo plano los procesos, la apropiación de conocimientos contextualizados en los espacios específicos de trabajo así como el cuidado por la construcción de climas colaborativos donde se promueva el bienestar personal y social. En síntesis, con estas políticas, que lamentablemente son a las que se les ha dado más relevancia, la calidad de la educación no ha progresado como quisiéramos y la desvalorización al trabajo docente ha aumentado.

Sin embargo, no se puede desconocer que se han impulsado otras políticas respecto al desarrollo profesional que han favorecido el trabajo colaborativo, el reconocimiento social al trabajo docente y la posibilidad de compartir experiencias innovadoras que se construyen desde la escuela, como por ejemplo, el Programa de Pasantías Nacionales. Podría seguir mencionando otras políticas, por ejemplo, la Red Maestros de Maestros, que está fundada en la valoración del aprendizaje entre pares y el reconocimiento de las buenas prácticas docentes. En definitiva, cuando la política pública valora el saber docente, los profesores se involucran más en su trabajo, se sienten reconocidos en su saber profesional, adquieren más seguridad en su hacer y asumen su rol con más profesionalismo y autonomía.

¿Qué rol le asigna al aprendizaje entre pares en la reelaboración del saber pedagógico?

Si estamos de acuerdo en lo que he dicho de lo que es el saber pedagógico, el aprendizaje entre pares es re-

levante en la reelaboración de este saber, en la formación inicial y continua. Esto porque, desde nuestra perspectiva, el saber docente se construye desde tres componentes clave: uno, la tradición del oficio de enseñar, que dice relación con la cultura docente y las prácticas internalizadas y aprendidas desde los años de escolarización que cada uno ha vivido, transmitidas en forma implícita y explícita de generación en generación. El segundo componente es la práctica docente propiamente tal que vive cada profesor en el aula y la escuela. El tercer componente es la reflexión crítica sobre esa práctica para analizarla con el aporte de teoría, lo que permite cambiar las concepciones y creencias, e ir reconstruyendo el saber pedagógico.

En la reelaboración de este saber es importante que existan espacios de trabajo colectivo donde se construyan confianzas para hablar y pensar sin ser juzgados, y así poder analizar problemas específicos del trabajo docente. Por ejemplo, reflexionar y compartir experiencias sobre cómo mantengo el silencio y la concentración de los niños y niñas cuando tengo que explicar ciertos contenidos; o

cómo planteo un buen desafío de aprendizaje para que los estudiantes se sientan entusiasmados por aprender un determinado contenido curricular o una competencia que apoye la convivencia.

También, es importante contar con un espacio de aprendizaje entre pares que posibilite a los docentes desentrañar saberes implícitos y las creencias que están tan internalizadas en distintas áreas del conocimiento, que generalmente son los grandes enemigos del cambio y que tienen relación con la cultura escolar internalizada y naturalizada. Por ejemplo, a nivel pedagógico, se piensa que siempre el profesor tiene que dar la respuesta correcta. Una creencia así determina mucho la manera como se planifica la clase y el tipo de interacciones que se promueven, y si no se logra analizar la concepción que hay a la base y las consecuencias de esa creencia en el hacer, es difícil la modificación de su práctica.

En este sentido, en la formación inicial es prioritario trabajar con los estudiantes la revisión de creencias y concepciones que portan sobre lo que es el trabajo docente.





Se demanda de los participantes una apertura a la autocritica, a compartir inseguridades y debilidades con otros, a asumir la necesidad del propio cambio.

Por ello, en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, desde primer año, los estudiantes tienen talleres de desarrollo profesional docente, donde reflexionan críticamente sobre cultura escolar y sus propias prácticas, primero como estudiantes y posteriormente como practicantes. Esto permite crear las bases para posibilitar el cambio en la cultura escolar y el saber docente.

Volviendo al aprendizaje entre pares, quiero insistir en que el trabajo docente suele ser muy solitario, pero requiere ser analizado con otros, y una dinámica grupal, en una búsqueda colectiva, permite cambios en las prácticas pedagógicas. En estos espacios de trabajo entre pares, en muchos casos se logra el reencantamiento personal con la profesión, como lo vimos en muchos talleres. Es decir, se reencuentra el sentido del trabajo, porque se ven logros con los estudiantes y se van sintiendo más protagonistas en su hacer. Entonces, iniciar conversaciones profesionales para actualizar o reelaborar el saber pedagógico acumulado es relevante para el avance de un desarrollo profesional más autónomo, reflexivo, participativo y crítico.

¿Qué condiciones se necesitan para que efectivamente sea un aprendizaje horizontal?

Una condición básica para que se constituya aprendizaje horizontal —o aprendizaje mutuo, como también se denomina—, es que exista una *tarea común*, con necesidades y objetivos afines, que entusiasme y permita conformar un grupo de trabajo, que en el caso de los docentes es un grupo que comparte un mismo oficio, una práctica común: enseñar. En el caso de los Talleres Comunes la propuesta fue convocar a los docentes de una misma comuna, que deseaban

perfeccionarse en la didáctica de una disciplina (matemáticas, ciencias, inglés, por nombrar algunas) con la perspectiva de que se juntaran periódicamente en un espacio de trabajo para promover el cambio de la práctica pedagógica en relación a las maneras de enseñar. Para ello se utilizó una estrategia metodológica que les permitiera contrastar su quehacer cotidiano en el aula con el currículum vigente y ciertas teorías de enseñanza y aprendizaje que están a la base de la didáctica de cada disciplina. Junto con ello, se estimulaba el trabajo colaborativo, incentivando la reflexión individual y grupal, el diálogo, la crítica, la auto y coevaluación.

Un segundo elemento es la necesidad de que un docente asuma el rol de *coordinador par*. Un facilitador que interviene para orientar el trabajo del grupo hacia la tarea desde una coordinación descentrada. Es un facilitador de procesos grupales de aprendizaje, que tiene competencias para el trabajo con adultos y condiciones de liderazgo. En el caso de los Talleres Comunes se planteó que este coordinador del grupo, el profesor guía, fuera un destacado docente de aula en la disciplina que se impartía el taller y reconocido por los docentes de la comuna. Este coordinador tenía un período de formación para ejercer el rol, en el cual vivía un proceso grupal como participante, junto con otros profesores guías, donde se apropiaban de los contenidos didácticos y pedagógicos que se trataban en los talleres y analizaban su propia práctica como profesor guía.

Un tercer elemento es que el *diálogo y la reflexión deben ser sistemáticos y apegados a la práctica cotidiana*, es decir, que partan de los problemas reales y concretos que viven en su trabajo y sean enriquecidos por conocimientos y teorías actualizadas, para contribuir a cambiar conceptualizaciones y creencias que están determinando el tipo de trabajo con los estudiantes.

Por último, considero importante mencionar que para que se produzca esta situación de aprendizaje, quienes participan del diálogo y de la reflexión deben reconocer al otro como legítimo para aprender de él, en tanto es un par en el oficio. Un otro que probablemente tiene diferentes conocimientos, experiencias y expectativas; lo que constituye un aporte a la reflexión, porque justamente es la diversidad la que permite abrirse a nuevas miradas, cuestionamientos y análisis.

En este sentido, es importante tener en cuenta que las relaciones que se producen en los talleres podrían estar cruzadas por ciertas tensiones. Primero, tensiones entre sentir confianza o desconfianza de sus pares, del trabajo que se realiza, de sus competencias profesionales, las que paulatinamente van superándose en la mayoría de los grupos. Segundo, tensión entre vivir prácticas de trabajo en el taller que tienden a ser más democráticas y participativas, mientras en la sala de clases continúan con prácticas más autoritarias. Un tercer núcleo de tensiones son los procesos de dependencia y autonomía que viven en el taller, tanto los profesores guías como los participantes. Todas estas tensiones dicen relación con un proceso donde se plantea asumir prácticas alternativas a la cultura escolar imperante, y que si surgen, implica que hay cuestionamientos, procesos de desestructuración personal que pueden llegar a ser aprendizajes que permiten transformaciones en el hacer docente.

Desde esta concepción de talleres, el rol del profesor guía es primordial para que se conforme un grupo de trabajo en relación a una tarea común y que logre sus propósitos.

De acuerdo a su experiencia, ¿qué competencias debe tener este profesor guía?

En el caso de los Talleres Comunes se pensó que los profesores guías desarrollaran dos tipos de competencias: unas vinculadas a la conducción y otras vinculadas a los conocimientos que se abordaban en el taller. En las primeras jornadas de capacitación se construyó, junto con los profesores guías, las competencias a desarrollar. Lo que recuerdo es que en relación a la conducción se acordó que era necesario desarrollar un liderazgo que movilizara y entusiasmara en función de la tarea, un compromiso con el trabajo, y una ética profesional, con todo lo que implicaba. Junto con ello, se planteó que era relevante que el profesor guía tuviera la capacidad de escuchar y respetar a los otros; y por último, que tuviera la flexibilidad, asertividad y audacia tan necesaria en nuestro gremio docente. Es decir, se consideró que el profesor guía necesitaba conocimientos y habilidades para trabajar con adultos, para facilitar un diálogo fructífero.

Respecto al conocimiento de las didácticas de las disciplinas, se planteaba que lo más importante era tener las

competencias para conocer la lógica que las orientaba y la capacidad de recurrir a redes de apoyo que le brindaran respuestas oportunas y fundadas.

Además, se definió que era necesario saber formular preguntas que facilitaran y promovieran la reflexión grupal y, por último, la capacidad de levantar distinciones y síntesis en los temas que se trabajaban en el grupo.

Respecto a esta experiencia, una de las debilidades que se detectó en la evaluación de los talleres comunales fue que no siempre se alcanzó el nivel deseado de profundidad de las reflexiones. ¿Qué se puede sugerir para efectivamente lograr reflexiones profundas que permitan una transformación de las prácticas?

Para avanzar en la profundización de los procesos reflexivos y abrirse a posibilidades de transformación, se requiere un cuestionamiento a las creencias y concepciones





que hay a la base del hacer. Para ello es importante encontrar formas para hacer vivible lo que se ha naturalizado en las prácticas pedagógicas, que son parte de la cultura escolar. Hay que buscar estrategias y mecanismos para aprender a mirar y objetivar lo que se hace, poner en conflicto visiones y buscar el aporte de otras miradas o perspectivas que permitan cuestionarse, siempre partiendo del trabajo cotidiano.

También se requiere que el grupo se plantee problemas y desafíos que le den sentido a este trabajo transformador que están impulsando. Y el conectarse con organizaciones, con redes o movimientos, ayuda a encontrar sentidos y ampliar la mirada del trabajo docente.

Además, se demanda de los participantes una apertura a la autocrítica, a compartir inseguridades y debilidades con otros, a asumir la necesidad del propio cambio. Esto muchas veces provoca resistencias, ya que implica procesos de introspección respecto de lo que se realiza y al cómo se realiza. Y aquí surge un gran obstáculo a superar, el miedo al juicio de otro, el temor a exponerse, la dificultad de aceptar

un cuestionamiento al propio hacer. Esto dice relación con las inseguridades que cada uno porta y con el sistema competitivo que hemos co-construido.

En ese sentido, la posibilidad de avanzar en la profundización de la reflexión crítica se relaciona con la creación de climas de confianza no competitivos y de trabajo colaborativo.

Otro tema muy relevante es la selección y formación de los profesores guía, la que debe ser muy rigurosa. Muchas veces la selección de estos era por la cercanía de la autoridad local y no tenían las competencias para desarrollar el rol, afectando el nivel de cohesión grupal, el sentido de la tarea y, finalmente, la continuidad del grupo. Además, otro elemento a considerar es que los tiempos de formación y autoformación requeridos sean suficientes para desarrollar todo lo solicitado en su rol de coordinador. Y también, en el caso de ser una política pública, es importante que se plantee una remuneración a este trabajo.



Por último, es fundamental que el proceso formativo se realice como parte de la jornada laboral de los docentes participantes y que se informe a los directivos de las escuelas, de modo que puedan asumir comportamientos cooperativos con el proceso y con los docentes.

¿Cuáles son las implicancias del aprendizaje entre pares para el rol, la identidad y la autoestima profesional que se han observado en este tipo de espacios de formación?

Las profesoras y profesores están solos frente al curso la mayor parte de su jornada laboral, y su rol es muy solitario cuando la institución escolar no crea instancias de trabajo colectivo. Por tanto, al participar en un espacio de diálogo profesional, de aprendizaje colaborativo, los docentes salen de este aislamiento, se empiezan a vincular entre ellos, lo que les otorga mayor seguridad y les permite abrirse a preguntar, estudiar y debatir desde sus preocupaciones y necesidades respecto de cómo enseñar. Y estas interacciones con un par en el oficio, donde se van viviendo los procesos de actualización pedagógica y la construcción conjunta de cómo apoyar aprendizajes en los estudiantes, las sienten aterrizadas, contextualizadas, lo que facilita la credibilidad en lo que están realizando y, por tanto, en lo que es posible de implementar. Así, el hecho de que se valore y privilegie el saber pedagógico como fundamental para el trabajo docente les otorga mayor identidad, lo que favorece los procesos de autonomía, protagonismo y profesionalización.

En el caso de los profesores guías de los talleres comunales, su figura se fortaleció por el reconocimiento y la confianza que puso el sistema en ellos al solicitarles ese rol; por la valoración que logran de parte de sus pares, y por la valoración de su saber y trabajo en el medio educacional. Esto último, trajo como consecuencia que muchos de ellos asumieron jefaturas técnicas, que las universidades los convocaran para trabajar con los académicos, que los llamaran para trabajar asesorando a otros establecimientos, etc. Este reconocimiento contribuyó a que desarrollaran mayores niveles de seguridad, libertad y responsabilidad para involucrarse con sus pares, para analizar los problemas que enfrentan los docentes en sus aulas y las concepciones presentes en el hacer pedagógico; lo cual a su vez

Es fundamental que el proceso formativo se realice como parte de la jornada laboral de los docentes participantes y que se informe a los directivos de las escuelas, de modo que puedan asumir comportamientos cooperativos con el proceso y con los docentes.

posibilitó que pudieran contribuir a enriquecer el trabajo de los demás integrantes del taller.

La verdad es que hay múltiples testimonios de docentes sobre la importancia de esta experiencia en el desarrollo de una identidad más protagónica, en una mayor valoración profesional y en el reencantamiento con su trabajo. Es así como no hay que extrañarse de que una vez terminados los Talleres Comunales como política de formación continua a nivel del CPEIP, docentes y autoridades municipales decidieran seguir con talleres comunales y continúen trabajando en esta perspectiva, por el valor que le otorgan para mejorar el desarrollo profesional y el compromiso de los docentes con los aprendizajes de sus estudiantes. Esta información se constató a raíz de una encuesta que se realizó a los profesores guía en el año 2011, una vez terminado el programa. En un 37% de las comunas que había participado en el programa se replicaron iniciativas de este tipo. Por ejemplo, en las comunas de Laja, Monte Patria y Tomé, se siguió privilegiando la formación continua a través del aprendizaje entre pares.

Cuando se comienza a encontrar sentido al proceso de analizar críticamente la propia práctica, en los contextos específicos de trabajo y junto con sus pares, se empieza a visualizar como parte esencial del trabajo profesional. Es decir, estos espacios se constituyen como una posibilidad cierta de ir produciendo transformaciones como grupos de docentes, lo que a su vez tiene impacto en el aprendizaje de los estudiantes y en la autonomía y protagonismo profesional. ▢



Fotografía: Arnaldo Guarevino

Diversas son las formas en que los profesores pueden analizar y compartir sus prácticas. En estas páginas, entre testimonios y teoría, presentamos el hermoso proyecto que se realiza en Argentina desde hace más de 15 años, en donde los docentes, a través de relatos que ellos mismos escriben, revisan su quehacer cotidiano, lo comparten con sus colegas y luego lo publican para dar a conocer su saber pedagógico. Todo esto, con el apoyo y coordinación de los directivos de las escuelas y las autoridades locales.

Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente

por **Daniel Hugo Suárez**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular y Director del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Director del Proyecto de Investigación (UBACyT 2014-2017) “La conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación”, en el IIICE-FFyL-UBA. Director del Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” en el CIDAC-FFyL-UBA.



Para la Región Educativa de La Matanza, conformar una red de docentes que coinvestigan sus prácticas pedagógicas y se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias (documentación narrativa) ha sido de gran importancia. Hemos generado, desde la Jefatura¹, las condiciones político-pedagógicas para que se produzca este encuentro entre docentes, entre docentes y directivos, entre estos y supervisores.

Este trabajo sistemático en la región ha trascendido el espacio del aula y de la escuela para abrir un escenario más amplio con docentes de otros niveles y modalidades, encontrándose a través del relato, emocionándose o descubriéndose, repensando y configurando nuevos caminos en la tarea. Se han provocado rupturas con aquellos formatos habituales de escritura institucional: planificaciones, actas, informes, invitándolos a una nueva manera de escribir la práctica. Este colectivo docente generó nuevos espacios de aprendizaje con otros, estableciendo relaciones horizontales que claramente fueron recuperadas como un fortalecimiento en la tarea.

Una cosa a destacar y pensar es que los docentes no se sintieron interpelados por el orden jerárquico, sino respetados y valorados por haber decidido hacer público su relato de experiencia pedagógica en los congresos pedagógicos de La Matanza, en los libros que publicamos, en los ateneos² que organizamos.

Hoy los propios docentes demandan a los supervisores la continuidad del trabajo, sumando a otros en la tarea de multiplicar la propuesta en cada escuela o jardín de infantes, posibilitando encuentros donde se replica la experiencia vivida y cobra sentido el relato entre pares.

Visibilizar lo que sucede en las escuelas resignificando el valor de la escritura nos ha permitido documentar, a modo de memoria pedagógica de la región, las prácticas de enseñanza. Y esto es de un enorme valor para que un proyecto trascienda en el tiempo.

María del Carmen Hayet³

Este artículo presenta lo que viene siendo la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el campo del currículum, la formación de docentes y la investigación educativa en Argentina y en otros países de América Latina. Se detiene en poner en conocimiento parte de lo que venimos haciendo, pensando y escribiendo en torno de esta estrategia de investigación-formación-acción participativa, junto con docentes narradores de todo el país, desde el año 2001, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en otras instituciones, organizaciones y territorios del campo pedagógico.

El resultado más visible de ese proceso de trabajo en colaboración es la publicación y puesta en circulación de relatos de experiencia escritos por docentes⁴. También la emergencia, proliferación y entrecruzamiento de redes pedagógicas, colectivos de docentes que hacen documentación narrativa⁵ y procesos de investigación educativa que estudian el dispositivo y sus desarrollos.

1 Las jefaturas regionales de educación son unidades de planeamiento y gestión escolares de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que cubren uno o más distritos escolares. En ellas confluyen el trabajo de los/as supervisores/as escolares de las distintos niveles, modalidades y ramas de la enseñanza escolar.

2 Los ateneos de docentes narradores son espacios abiertos de lectura, comentarios y conversación en los que los docentes participantes de procesos de documentación narrativa toman públicos sus relatos de experiencia.

3 Jefa Regional de Educación N° 3, La Matanza, Provincia de Buenos Aires. Codirectora del proyecto “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes, directivos e inspectores de La Matanza”. Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

4 Hay disponibles una variedad de relatos de experiencia pedagógica y otros documentos narrativos elaborados por docentes en procesos de documentación narrativa en: www.memoriapedagogica.com.ar

5 La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas es una de estas redes en las que confluyen y se articulan diferentes colectivos de docentes narradores e instituciones y organizaciones del campo pedagógico, entre ellas, universidades públicas, institutos de formación docente, sindicatos docentes, jefaturas regionales de educación, secretarías y ministerios de educación de municipios, provincias y nacionales.

Espero ser lo suficientemente claro en las próximas páginas como para sintetizar mucho de lo que hemos aprendido acerca de la viabilidad metodológica y política de la producción de conocimientos pedagógicos por parte de los docentes, a partir de sus mundos laborales y profesionales, y mediante la escritura y reescritura acerca de sus experiencias vividas. Para eso, en el texto, me focalizo en los que considero algunos de los aportes más significativos de la documentación narrativa al campo de la investigación pedagógica, a la reflexión sobre el desarrollo profesional docente y a la movilización pedagógica y política en red de los docentes. De manera complementaria, para sumar nitidez al artículo, presento una serie de textos reflexivos y relatos de experiencia escritos por docentes narradores participantes en diferentes proyectos de documentación narrativa en red que hemos desarrollado en los últimos 15 años.

La documentación narrativa y el campo pedagógico: currículum, formación y evaluación

Hoy, quince años después de haber comenzado a trabajar con la documentación narrativa desde diferentes posiciones (docente narrador, coordinador de proceso, coordinador de nodo, integrante de equipo de investigación-formación-acción), e influenciado por la batalla cultural que se está librando en estos tiempos en América Latina y en Argentina en particular, puedo leer que la narrativa pedagógica y esta intervención pensada a partir de la narrativa fueron una forma de salir de los noventa en términos ideológicos. Una forma democrática, participativa, humana, de salir de los noventa. Porque, siguiendo un poco a Larrosa acerca del discurso cientificista de la educación que todo lo puede y el discurso criticista de la educación que nada lo quiere, es hora de hacer hablar a la experiencia (...)

A nosotros, con la documentación narrativa y las redes de docentes nos fue dado salir del discurso eficientista tecnocrático de los noventa, recuperando las historias personales, las historias de vida y la voz de la experiencia. No sé si ese es el sentido de la vida,



pero nos permite una conexión no dogmática, no tecnocrática, con la gente, con los procesos, con lo que están viviendo, que es una apertura mental nueva y distinta que no encuentra fondo ni techo porque se renueva en cada docente autor. Cuando vos escuchás cada relato, o leés las historias, hacés o habilitás comentarios, quedás atrapado a la vez que atrapas a otros, como en el amor, cuando enamorás estando enamorado. Esto se juega en un proceso muy interesante, el proceso de escritura como herramienta intelectual. Tal vez en los setenta diríamos herramienta de lucha, hoy le podemos decir herramienta de intervención social, de forma de intervenir a nosotros mismos.

Gabriel Roizman⁶

⁶ Profesor del Instituto Superior de Formación Docente N° 100 " Próspero Alemandri " de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. Docente narrador y coordinador de talleres de documentación narrativa desde el año 2001. Coordinador del Nodo Avellaneda e integrante del equipo del Programa de Extensión Universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" (FFyL-UBA).



Como ya dije en una entrevista con la revista *Docencia* (2009), la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es, ante todo, una estrategia de trabajo participativo entre docentes que pretende activar y recrear la memoria pedagógica de la escuela desde y mediante las palabras, relatos y saberes puestos a jugar por los docentes cuando hacen el mundo escolar. Quiero dejar en claro desde el comienzo que, en sentido estricto, la documentación narrativa es una modalidad de investigación-formación-acción entre pares que se inscribe, se desarrolla y disputa *en* el campo pedagógico. Uno de sus propósitos centrales es intervenir en ese territorio constituido por prácticas, saberes, poderes y sujetos que pugnan por la denominación, la orientación y el significado de la experiencia educativa. Por eso, recomiendo pensar a la documentación narrativa, desde el inicio, como un dispositivo pedagógico de desarrollo profesional centrado en la investigación narrativa de la propia experiencia docente. O, si se prefiere, como una forma de investigación docente que involucra no solo la producción colaborativa de saber pedagógico, sino también la formación colectiva de los docentes narradores y su participación en los debates pedagógicos contemporáneos.

La documentación narrativa es una estrategia metodológica de investigación-formación-acción educativa, que está estructurada en base a la elaboración sistemática de relatos de experiencias pedagógicas por parte de docentes, en el marco de ciertas reglas de juego y determinados criterios metodológicos y que está orientada a la reconstrucción narrativa de la memoria pedagógica de la escuela como parte de una “política de conocimiento” alternativa a la dominante (Suárez, 2007, 2008a, 2010, 2014). Todos esos textos, y el trabajo de “experimentación metodológica y política” (Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009) que venimos desarrollando junto a distintos colectivos docentes en la Universidad de Buenos Aires en torno de la documentación narrativa, además, estuvieron orientados por el propósito de profundizar y redireccionar el debate en el campo pedagógico en una serie de cuestiones que paso a comentar muy brevemente.

Junto con otros dispositivos de investigación-formación-acción docente que se han venido desarrollando en el campo pedagógico latinoamericano, la documentación narrativa viene a poner en tensión y a desestabilizar las modalidades dominantes de pensar, nombrar y hacer en educación.

La documentación narrativa viene a poner en tensión y a desestabilizar las modalidades dominantes de pensar, nombrar y hacer en educación.

Desde la perspectiva político-pedagógica de la documentación narrativa, el currículum, la formación docente y la evaluación son tres campos discursivos de la pedagogía oficial que están íntimamente relacionados con la retórica de la reforma educativa neoliberal y están colonizados por la racionalidad pedagógica tecnocrática que fue ampliada y profundizada por ese movimiento reformista en América Latina, particularmente en Chile y Argentina.

En un trabajo sobre los efectos pedagógicos de las políticas educativas neoliberales de los ochenta y noventa (Suárez, 2003) afirmé que, tomadas en conjunto, las formas hegemónicas de pensar y gestionar el currículum, la formación de docentes y la evaluación educativa configuran formas de gobierno escolar que llamé de “ajuste normativo”, ampliamente dominantes aún hoy en nuestro continente. Estas formas de entender, decir y hacer en el campo pedagógico piensan al currículum tan solo como una norma, una prescripción o un patrón de desempeño para la enseñanza, y ocultan la posibilidad de extender su alcance semántico hacia otras esferas de experiencia y de saber (el currículum como práctica o como relación entre prescripción y práctica, según recomendaba Lawrence Stenhouse en la década del setenta). Asimismo, esas formas dominantes de pedagogía piensan y hacen a la formación continua de los docentes tan solo como “capacitación”, “perfeccionamiento”, “reciclaje”, es decir, como estrategias “remediales” o de “ajuste” que resolverían el desvío de la performance docente respecto de los parámetros curriculares mediante el entrenamiento de los docentes en las competencias técnicas para la “buena enseñanza” y la dotación de materiales didácticos elaborados

exclusivamente por el saber experto. También reducen la “evaluación educativa” a la mera medición del desvío de los aprendizajes de los alumnos o de las prácticas pedagógicas de los docentes respecto de la norma curricular, olvidando cualquier consideración respecto del valor cualitativo en la trayectoria escolar, o de la significación contextualizada que tiene para los docentes, los alumnos y las comunidades la experiencia educativa vivida.

Las estrategias de ajuste normativo son uno de los “efectos pedagógicos” más importantes de la reforma educativa de los ochenta y noventa: constituyen un “sentido común pedagógico”, un sentido de realidad educativa plasmado de certezas acerca de cómo pensar, decir y hacer la escuela que está ampliamente difundido, aceptado y naturalizado, aun en ciertos espacios pedagógicos críticos; y que, desde mi punto de vista, no están suficientemente analizados, criticados, deconstruidos. En otro trabajo (Suárez, 2008b) sostengo que el estudio crítico de estos campos discursivos de la educación también están atravesados por la “racionalidad indolente” que coloniza la investigación educativa en general (Santos, 2009). Muchos de estos abordajes y discursos sobre el currículum, la formación y la evaluación no reconocen el saber pedagógico de los docentes, invisibilizan sus experiencias pedagógicas y los descalifican como sujetos productores de saber y de cambio. Con eso desperdician oportunidades importantes para enriquecer el saber pedagógico disponible y para resolver viejos y nuevos problemas de la educación.

Como decía anteriormente, la documentación narrativa es una estrategia de trabajo que permite poner en tensión estos tres campos discursivos de la pedagogía oficial. En relación con el diseño y el desarrollo del currículum, la documentación narrativa disputa con aquellos dispositivos que modelizan la práctica docente de acuerdo a estrategias “desde arriba hacia abajo”, en base al saber profesionalizado y bajo el ritmo de prototipos de ingeniería educativa.

En materia de formación docente discute con los modos de preparación profesional que se fundamentan en la “teoría del déficit” de competencias técnicas de los docentes y que se desarrollan a través de estrategias de capacitación “bancarias” que desprecian a los docentes. También, pone en cuestión cierta forma de entender y hacer la investigación

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en una corriente político-pedagógica crítica que reconoce en el territorio de la educación una pluralidad y diversidad de espacios sociales, de supuestos teórico-metodológicos y de sujetos pedagógicos, articulados y en disputa.

educativa, en particular la que está involucrada con modalidades econométricas de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las prácticas de enseñanza.

Pero además de contribuir a la crítica de los efectos pedagógicos de la reforma neoliberal de la educación, la reflexión y la investigación que sostiene y proyecta a la documentación narrativa suponen a estos campos discursivos, prácticos y políticos de la pedagogía (currículum, formación y evaluación) también como territorios de producción de sentidos y propuestas alternativas, como territorios de disputa, de lucha contrahegemónica. Se propone como una modalidad alternativa de construcción y desarrollo curricular, de formación docente y de investigación pedagógica. Básicamente se orienta hacia el reposicionamiento de los docentes como sujetos de conocimiento y de cambio, como sujetos de la construcción escolar del currículum, como sujetos de su propia formación y desarrollo profesional, como sujetos de pedagogía y de movilización político-pedagógica. Imagina, promueve y dispone nuevas posiciones docentes en el campo de la educación. Y asimismo se dirige hacia el reposicionamiento de los investigadores académicos (los “expertos”, los “especialistas”) respecto de sus prerrogativas éticas, intelectuales y políticas para la producción de discursos pedagógicos validados. Estos ya no son considerados como los productores excluyentes del conocimiento educativo y, por el contrario, son convocados y posicionados como interlocutores de otros, también activos productores de conocimiento,



En este proceso reflexivo individual y colectivo, cada docente narrador objetiva, fija en escritura, revisa, pone en tensión, recrea, recompone, sus propias comprensiones pedagógicas y despliega narrativamente su conciencia e identidad profesional con la colaboración de los otros.

en un proceso conversacional de creación de saberes pedagógicos. A través de este doble reposicionamiento (de los docentes, de los investigadores), esta estrategia alternativa de investigación-formación-acción docente intenta poner en tensión y desestabilizar las relaciones de saber y poder asimétricas, jerárquicas, dominantes, en el campo pedagógico y de este modo hacer posible una ecología de saberes acerca de la escuela, la experiencia educativa y los sujetos pedagógicos (Santos, 2009).

A través de estas preocupaciones, desplazamientos y disputas, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en una corriente político-pedagógica crítica que reconoce en el territorio de la educación una pluralidad y diversidad de espacios sociales, de supuestos teórico-metodológicos y de sujetos pedagógicos, articulados y en disputa. Desde ese marco de conversaciones y debates tiende a pensar a la pedagogía como campo de saber y de poder, en el que se pueden poner a conversar diversas formas y desarrollos del pensamiento y la praxis educativa para construir un saber pedagógico que ningún interlocutor podría haber producido en soledad. Este movimiento pedagógico de revisión de las pedagogías críticas afirma que es posible, deseable, legítimo y viable reconstruir y poner en diálogo discursos y experiencias de la praxis pedagógica heterodoxas, diversas, silenciadas, que permitan elaborar y desplegar un nuevo lenguaje para dar cuenta de lo que acontece y podría acontecer en el mundo escolar (Suárez, 2008b).

La propuesta pedagógica de la documentación narrativa: investigación-formación-acción entre docentes

La vivencia de escribir desde la propia experiencia significó para mí, por un lado, una forma de repensar la propia práctica, y por el otro, la posibilidad de compartir con otros colegas las preocupaciones y las inquietudes que se nos plantean a los docentes en momentos determinados de nuestra carrera. Fue un proceso de crecimiento personal y profesional, porque escribir implica comunicar a otros, y en ese querer comunicar se toma nueva conciencia de los propios pensamientos y de la variedad de formas en que se puede expresar lo que se quiere comunicar. Se hace necesario encontrar la palabra justa, la palabra adecuada, que permita dar el sentido exacto de lo que se quiere decir. Cuestión que puede parecer fácil, pero que para la mayoría de nosotros no lo es. Sobre todo porque nuestra tarea diaria nos introduce en el mundo de la palabra hablada, más que el de la palabra escrita. Se trata de un mundo oral y por tanto más efímero, lleno de redundancias, a veces inconsistencias, a veces contradicciones. Sin embargo, al escribir se asume otro compromiso, se toma conciencia del lector al que se dirige la escritura, pero también del lector ocasional, que no necesariamente conoce el contexto de lo que se está tratando de describir. Surge entonces la necesidad de pintar con otros detalles y seleccionar muy bien los colores, las luces y sombras de lo que se va a expresar.

Fui descubriendo, en ese proceso de narrar, la importancia que puede tener para la formación permanente de los docentes, la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica a través del relato de una vivencia en particular, la forma de comunicar ese hecho, desmenuzar los momentos y explorar un fragmento de vida escolar tratando de entrecruzarla o explicarla recuperando aspectos más teóricos.

El crecimiento grupal que se generó fue importante en el sentido de haber podido compar-

tir la experiencia con colegas que buscaban compartir también sus formas de escribir, de contar, haciendo más interesante la tarea. Me permitió descubrir otras formas de relatar y de desentrañar aspectos muy personales de la vida en las aulas. Los encuentros con otros colegas y los aprendizajes compartidos abrieron, en mi caso, un camino de ida hacia la escritura, que me permiten hoy continuar siempre conectada con esta inquietud de seguir escribiendo. Aun cuando no siempre comparto lo que escribo, me sirve para retomar momentos luego de transcurrido cierto tiempo y analizarlos a la distancia. De esta manera puedo ver cómo esos momentos cobran nuevos significados, como con una pintura, cuando al cabo de un tiempo volvemos a verla y le descubrimos nuevos detalles y matices.

Mariana Alaniz⁷

¿Cuáles son los rasgos distintivos de la propuesta pedagógica de la documentación narrativa?, ¿en qué cuestiones importantes se diferencia de otras modalidades de investigación-formación-acción en educación?, ¿cuáles son sus principales aportes al campo del desarrollo profesional y de la investigación docente?

Investigación docente

En primer lugar, como afirmé, la documentación narrativa es una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes que se estructura en torno a la investigación (auto) biográfica y participante del mundo escolar, y se orienta hacia la reconstrucción narrativa de la propia experiencia pedagógica. En el trayecto de investigación-formación-acción participativo delineado por su dispositivo, los “docentes narradores” se comprometen en prácticas de escritura narrativa y de indagación autobiográfica mediante las que reconstruyen sus propias experiencias pedagógicas vividas y las comprensiones pedagógicas que elaboran para darles sentido y unidad en el tiempo. Los docentes narradores indagan sus mundos de prácticas profesionales, escriben relatos de la propia experiencia pedagógica, reflexionan sobre

sus maneras de decir, sobre las palabras que utilizan, sobre lo que no dicen o no pueden escribir. Incorporan al texto elementos (auto)biográficos para dotar de mayor densidad narrativa a la intriga, pero no escriben en sentido estricto una autobiografía profesional. Escriben relatos de experiencia, pero de experiencias pedagógicas. La trama de los relatos se configura en torno a las comprensiones pedagógicas que construyen respecto de la experiencia vivida en el mundo escolar, y no tanto a través de las vidas profesionales de los docentes. Los relatos de experiencia muestran cómo la vida profesional y personal de los docentes narradores se mezcla, se constituye, adquiere sentidos particulares, se proyecta, se identifica, discute, con los acontecimientos históricos, situaciones, locales, de la escolarización. Describen cómo esta escuela o aquella experiencia educativa son construidas colectivamente en el encuentro entre los docentes, los alumnos, los padres, las comunidades, el territorio, la administración escolar local, el Estado, los grupos de poder. Lo que le da densidad y significatividad a los relatos son estas comprensiones pedagógicas y las formas de conciencia profesional que se despliegan y recrean en el proceso de investigación-formación-acción de ese mundo escolar.



⁷ Vicedirectora de la Escuela Primaria Pública Nº 68 “Profesor Gerardo Menna” – Río Turbio, Provincia de Santa Cruz. Docente narradora de un proyecto de documentación narrativa desarrollado en la Provincia de Santa Cruz en el año 2004.



Sin embargo, en el trayecto de investigación pedagógica de la documentación narrativa los docentes no solamente escriben relatos. Tampoco los escriben solos, ni escriben una sola versión de ellos. El dispositivo de trabajo supone sistemáticas prácticas de escritura y de reescritura por parte de los docentes narradores. Cada docente narrador escribe muchas, sucesivas y diferentes versiones del relato de experiencia. Pero además, la reescritura de cada versión del relato de cada docente está mediada por las lecturas, las interpretaciones, los comentarios y las conversaciones de los otros docentes narradores, y también por los procesos de indagación narrativa y autobiográfica que esos intercambios provocan y que realiza cada docente participante con el asesoramiento del investigador-coordinador. Los otros que median el proceso de elaboración narrativa son, en primera instancia, los pares, los otros docentes narradores que forman parte del colectivo de investigación-formación-acción. Esto hace que en la dinámica de trabajo grupal delineada por la documentación narrativa, cada docente narrador participante ocupe, en diferentes momentos del trayecto, la posición de docente lector, docente comentarista, docente intérprete pedagógico, docente interlocutor y docente editor pedagógico de los otros docentes narradores. Las relaciones entre estas posiciones docentes están mediadas por textos, por relatos, y los docentes que las ocupan tienen en común no solo el hecho de habitar y hacer el mundo escolar, sino también la experiencia de narrarlo, documentarlo, tematizarlo y problematizarlo junto con otros (para más detalles, ver Suárez, 2007 y 2011).

En segundo término, los otros que colaboran en la reescritura del relato mediante sus lecturas, comentarios

y conversaciones son los investigadores-coordinadores de la investigación-formación-acción. Y también, en algunas ocasiones, cuando las versiones de los relatos ya están más avanzadas y cuentan con varias versiones, cuando el colectivo de docentes narradores está más consolidado y lo autoriza, pueden ser lectores y comentaristas autoridades políticas y equipos técnicos de administraciones educativas, sindicatos docentes y organizaciones sociales y comunitarias que se hayan involucrado con el proceso de documentación narrativa desde el principio, y que también hayan dado a leer y comentar sus propios relatos de experiencia. De esta manera, diferentes otros involucrados, desde diversas posiciones en el proceso de investigación-formación-acción, complementan mediante sus propias lecturas e interpretaciones el proceso reflexivo inherente a las prácticas de escritura y reescritura individual del relato. Y de forma simultánea, el corpus de textos pedagógicos del proceso de documentación narrativa ensancha la memoria pedagógica del mundo escolar con otras producciones textuales. A las sucesivas escrituras del relato de experiencia de cada uno de los docentes narradores, se suman los textos de los pares que dan cuenta de sus lecturas y comentarios a ese corpus.

Este trayecto compartido de escrituras, lecturas, interpretaciones, comentarios y conversaciones en torno a relatos de experiencias pedagógicas apunta a la dimensión colectiva del proceso de documentación narrativa. En este proceso reflexivo individual y colectivo, cada docente narrador objetiva, fija en escritura, revisa, pone en tensión, recrea, recompone, sus propias comprensiones pedagógicas y despliega narrativamente su conciencia e identidad profesional con la colaboración de los otros, del colectivo de docentes narradores, de los investigadores-coordinadores, de los otros actores comprometidos con la experiencia pedagógica vivida. Al mismo tiempo, a medida que el corpus de relatos se amplía, se profundiza, se relee y se recrea, se va constituyendo una “comunidad de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995), un espacio de escucha y de producción colectiva con posiciones de sujeto más horizontales y menos asimétricas. Las secuencias de escritura-lectura-comentarios-conversación-reescritura de los relatos de experiencia pedagógica se repiten en una serie en espiral y se llevan adelante hasta que el colectivo de docentes narradores decide que un determinado relato de experiencia ya está “publicable”, es decir, comunicándole al

La documentación narrativa persigue fines de formación docente pero, al mismo tiempo, supone que no habrá formación ni desarrollo profesional si no se produce, recrea y conceptualiza el saber de la experiencia.

docente autor del relato que el colectivo acompaña y avala la decisión de tornar públicamente disponible la narración de la experiencia como documento pedagógico. El colectivo de docentes narradores, erigido ahora en “comité editorial”, toma decisiones de publicación y de puesta en circulación de los relatos en función de criterios elaborados y acordados en deliberaciones informadas en la lectura de los textos, pero su dictamen nunca es vinculante: cada docente narrador se torna autor de su propio relato y toma las decisiones del caso. De este modo, se complementa el proceso reflexivo y formativo del colectivo de docentes narradores en el dispositivo de investigación-formación-acción, y se completa el proceso de documentación narrativa, que culmina con la publicación y la circulación de los relatos de experiencia y con la consecuente autoría reconocida y registrada de los docentes narradores.

Formación horizontal entre pares

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es, simultáneamente, un dispositivo de desarrollo profesional entre docentes que promueve su activa participación en la toma de decisiones en todos y en distintos “momentos” del proceso de formación-indagación-acción. Para eso requiere del establecimiento de relaciones horizontales, empáticas y productivas entre los docentes participantes, y entre ese colectivo y los investigadores-coordinadores del proceso. A partir de estos recaudos metodológicos, se emparenta con otras modalidades de formación entre pares que desarrollan su trabajo en torno a los saberes pedagógicos que recrean los docentes mediante la investigación de su práctica. Al igual que esas otras modalidades, la documentación narrativa persigue fines de formación docente pero, al mismo tiempo, supone que no habrá formación ni desarrollo profesional si no se produce, recrea y conceptualiza el saber de la experiencia. Por eso, se define como una estrategia de formación centrada en la indagación pedagógica de la propia experiencia escolar.

Además, entiende a la formación de los docentes desde una perspectiva amplia, más compleja y más comprometida que las tradicionales y hegemónicas. Entre otras cosas, piensa y hace el desarrollo profesional docente como formación social, colectiva, es decir, no solo como el entrenamiento profesional o la capacitación técnica de los do-

Lo que caracteriza a esta heterogénea serie de enfoques y perspectivas de investigación educativa es el “pluralismo metodológico”.

centes para desempeñar una determinada función dentro del aparato escolar, o para llevar adelante “buenas prácticas” de enseñanza, sino fundamentalmente como la afiliación a comunidades de prácticas y de discursos pedagógicos que presuponen competencias sociales, discursivas y pedagógicas muy específicas. En este proceso de “socialización profesional”, los aspirantes a ocupar una posición docente aprenden a hacer uso práctico de las reglas de juego del “oficio de docente”, adquieren cierta “conciencia práctica” para moverse, hablar e identificarse como docentes y, a partir de allí, construyen su identidad y sus prácticas profesionales. En este proceso de “formación social” se convierten en docentes social y lingüísticamente competentes (Suárez, 1998).

El dispositivo de la documentación narrativa intenta mediar esos procesos de afiliación profesional a la docencia con el objeto de que los discursos y las prácticas pedagógicas de los docentes narradores se tornen más reflexivos y críticos. Por eso, también piensa la formación de los docentes como una trans-formación de formas de conciencia, de prácticas discursivas y de identidades profesionales. Desde la conciencia práctica que guía silenciosa la comprensión de la propia acción al ras de la experiencia escolar, a la conciencia discursiva que se forma en base a la elaboración de diferentes objetivaciones, fundamentalmente escritas, de la experiencia, y al ejercicio de prácticas de escritura, lectura, interpretación y conversación entre pares en torno a relatos de experiencia. Y quizás desde allí, a la conciencia crítica surgida como resultado de un proceso



La documentación narrativa pretende tornar públicamente disponible el saber pedagógico reconstruido, recreado y relatado por los docentes narradores desde sus saberes de experiencia.

reflexivo, conversacional e informado en investigación pedagógica, y entendida como un proceso de reconstrucción de saber pedagógico a partir de la indagación narrativa y participante de la experiencia escolar (Suárez, 2012). Por todos estos motivos, en el marco de este dispositivo de investigación-formación-acción las prácticas narrativas de los docentes participantes son pensadas y proyectadas como la mediación entre los procesos de formación y los procesos de construcción y recreación del saber pedagógico. Y esta es tal vez su peculiaridad.

La documentación narrativa pretende tornar públicamente disponible el saber pedagógico reconstruido, recreado y relatado por los docentes narradores desde sus saberes de experiencia. Inscribiendo ese saber pedagógico en el debate público sobre la educación, el currículum, la formación docente o la evaluación, interpela a los docentes como sujetos político-pedagógicos, como sujetos de conocimiento y de su propia formación, y se compromete con la acción político-pedagógica colectiva en el campo educativo. La publicación y circulación especializada de los relatos de experiencia, esa intervención en el espacio público y en el campo educativo, también colabora a posicionarlos como sujetos de política educativa y pedagógica. Por estas

razones, los documentos narrativos, el corpus de relatos de experiencia que se publican, son uno de los resultados más visibles del proceso y contribuyen a enriquecer la memoria pedagógica de la escuela. Pero también son otros de sus resultados los colectivos de docentes y las redes pedagógicas que se conforman en torno de la producción y publicación de los relatos. Son esas redes y colectivos los que se apropian de la propuesta, los que le dan continuidad, los que la adecuan y contextualizan a sus territorios locales, los que la recrean y multiplican en experiencias diversas, a diferentes escalas, con distintos interlocutores y copartícipes. Estos colectivos de docentes y educadores, por su propia cuenta, se articulan en red, buscan y se entremezclan con otras experiencias similares, y todas juntas constituyen un movimiento pedagógico plural y descentrado (Suárez y Argnani, 2011).

Movimientos pedagógicos, redes de docentes e investigación-formación-acción en América Latina

En consonancia con esta corriente de revitalización del pensamiento crítico en educación, y en paralelo al desarrollo territorial, textual y político-pedagógico de la documentación narrativa, en distintos países de América Latina han venido emergiendo y consolidándose una diversidad de experiencias pedagógicas de colectivos y redes de docentes que también se caracterizan por llevar adelante procesos de investigación educativa sobre sus propias prácticas docentes, mientras despliegan trayectos de formación individual y colectiva e intervienen en el campo pedagógico⁸. Al igual que la documentación narrativa, se dirigen a producir saberes pedagógicos mediante dispositivos de trabajo participativos, al mismo tiempo que despliegan procesos de desarrollo profesional entre pares y de experimentación pedagógica que ponen en cuestión a muchas de las formulaciones más

⁸ Entre las múltiples experiencias hemos podido entrar en conversación con: los Círculos de Autoeducación Docente (CADs) del Perú, de inspiración freireana y coordinados por Instituto de Pedagogía Popular (Chiroque, 2008); las redes y colectivos de docentes que hacen investigación educativa desde la escuela (Red DHIE), coordinadas por el Instituto Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) (Duhalde, 2008); la Red Iberoamericana de Redes y Colectivos de Docentes que hacen investigación desde la escuela, que articula una multiplicidad de colectivos, redes, organizaciones e instituciones del campo pedagógico latinoamericano e ibérico; el Movimiento Pedagógico impulsado por el sindicato docente Colegio de Profesores de Chile (Revista Docencia del Colegio de Profesores); el Movimiento Pedagógico Nacional y la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, desarrollada por la Universidad Pedagógica Nacional y una multiplicidad de redes y colectivos de docentes, investigadores y pedagogos colombianos (Unda y Guardiola, 2008; Martínez, 2009). Y también, por supuesto, con los colectivos de docentes que llevan adelante procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina, a través de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas que coordina la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y en la que participan como "nodos" institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires, municipios bonaerenses (Morón, Quilmes, San Fernando), sindicatos docentes (Amsafe-CTERA) y administraciones escolares locales (Jefatura Regional de La Matanza), los que se involucran en procesos de investigación-formación-acción docente del mundo escolar en colaboración o coparticipación con investigadores y extensionistas universitarios.

naturalizadas de la racionalidad pedagógica dominante. Desde cierta perspectiva, todas estas experiencias colectivas de investigación, formación y acción en educación de América Latina pueden ser pensadas como nuevas formas de organización colectiva entre los educadores para la producción participativa de conocimiento, y fueron generadas en la mayoría de los casos como formas de resistencia a las políticas de conocimiento de las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la región desde la década de 1980. Más allá de las diferencias que las tornan experiencias peculiares y locales, es posible reconocer entre ellas una serie de “puntos de contacto” que permiten considerarlas en conjunto como un movimiento pedagógico de nuevo tipo, protagonizado por docentes, que puede aportar a la imaginación pedagógica que requieren los viejos y nuevos problemas de la educación.

A este tipo de experiencias las distinguen la pluralidad, el reconocimiento y la participación. En su mayoría son protagonizadas y coordinadas por docentes, pero también comprometen en distintos grados y en diferentes oportunidades a investigadores universitarios; a comunidades locales, sus organizaciones territoriales y militantes sociales; a administraciones educativas nacionales, provinciales y locales; a educadores populares; a sindicatos docentes; a municipios y gobiernos locales. No obstante, la nota que diferencia nítidamente a este movimiento pedagógico de otros antecedentes y contemporáneos es que los maestros y profesores lo integran en la medida en que se organizan colectivamente para la producción de saber pedagógico mediante estrategias de investigación educativa tendientes a generar estructuras de participación abiertas y flexibles. Lo que caracteriza a esta heterogénea serie de enfoques y perspectivas de investigación educativa es el “pluralismo metodológico” (Santos, 2009). Una parte considerable de estas iniciativas está orientadas a la recuperación y la reconstrucción cualitativa, interpretativa, etnográfica, (auto)biográfica y/o narrativa de la experiencia escolar. Muchas de ellas se presentan incluso como una modalidad particular de investigación-acción perfilada a la recreación de la memoria escolar y docente y dirigida al cambio educativo “desde la base”.

Para garantizar la circulación y difusión de sus experiencias, saberes y discursos pedagógicos en el debate público y especializado, los participantes de estas expe-

riencias colectivas organizan sus propios seminarios, jornadas, congresos, encuentros, simposios y ateneos; editan sus propias revistas, libros, publicaciones electrónicas, portales virtuales, sitios web, panfletos y boletines; inventan y experimentan diferentes circuitos de recepción, lectura y debate en torno de los resultados de sus indagaciones. Pero también promueven la participación de los docentes que investigan colectivamente sus prácticas en reuniones y publicaciones del campo académico, profesional y escolar.

De acuerdo con estas experiencias, corrientes y movimientos político-pedagógicos, mientras que los docentes se organizan para investigar, investigan, reflexionan y debaten sobre la experiencia de producir saberes; a la par que presentan y discuten sobre sus resultados, sus dificultades y logros, que tornan públicos esos saberes y los hacen circular por diversos circuitos de debate, se están formando como docentes, se están incorporando activamente a una “comunidad de prácticas y discursos pedagógicos”, a una comunidad de interpretación, crítica y producción pedagógica (Suárez, 2012).

Otra nota que caracteriza a este conjunto de experiencias de investigación-formación-acción en educación es que todas promueven y exploran estructuras de participación, deliberación, validación y toma de decisiones que se diferencian de las modalidades más convencionales de organización colectiva de docentes (el aparato escolar, los sindicatos, los colegios profesionales) y de organización





Los participantes de estas experiencias colectivas organizan sus propios seminarios, jornadas, congresos, encuentros, simposios y ateneos.

social y técnica de la producción, circulación y evaluación del saber pedagógico (los campos académico y científico-técnico) (Suárez y Argñani, 2011). Mediante la creación de redes descentradas, rizomáticas, flexibles, que operan en los bordes de los espacios institucionales, abandonan y contribuyen a deconstruir las formas burocráticas, centralizadas, jerárquicas, corporativas y disciplinadas que posicionan a los docentes en los lugares más descualificados, empobrecidos y subordinados del campo pedagógico.

Nuestro trabajo en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la investigación-formación-acción docente viene conversando con estas experiencias y sus actores, y también pretende contribuir a los debates epistemológicos, metodológicos, teóricos y políticos que se vienen planteado en ese movimiento pedagógico. De hecho, los colectivos de docentes narradores que se conformaron a partir del desarrollo de proyectos de documentación narrativa se encuentran vinculados y participan de esas redes, colectivos y movimientos.

Conclusiones

Esta vez era diferente. Si bien ya veníamos escribiendo acerca de nuestro trabajo en los JIC (Jardines de Infantes Comunitarios), ahora, era diferente. Todos los viernes solíamos entregarle a Verónica, nuestra coordinadora del proyecto, un resumen de lo realizado durante la semana. El desarrollo de una actividad interesante, comentarios sobre las educadoras, propuestas, inquietudes. Todo lo escribíamos. Era una manera de tener

registro sobre nuestra tarea diaria y de que Verónica estuviese al tanto para orientarnos y realizar los ajustes necesarios.

“Escribir”, tal vez es el denominador común entre el antes y el ahora, pero el encuadre que sostiene la “escritura de experiencias pedagógicas”, le imprime a este ejercicio un sentido diferente. Da cuenta de otros lugares, de otras miradas.

La propuesta nos sedujo. Interesante e inquietante al mismo tiempo. ¿Qué escribimos? ¿Cómo? ¿Quién lo leerá? Muchas preguntas y pocas palabras. Así lo sentíamos durante los primeros encuentros. Cada consigna nos servía para enfrentar la impronta muda de una hoja en blanco. “Contar lo que hacen, narrar la tarea diaria”.

Aquello que hasta el momento se daba como algo natural y espontáneo, ahora cobraba otras dimensiones. Alguien nos invitaba a escribir y tal vez muchos otros se interesaban por leerlos. Mezcla de lo público y lo privado, del adentro y del afuera, de los míos y de los compartido.

¿Por dónde empiezo? ¿Por dónde empezamos? La historia nos reunía a todos, nos convocaba como protagonistas y espectadores. Nos invitaba a escribir y a escribirnos. Buscar esa palabra, esa primera palabra que nos abría el camino para empezar, retroceder y continuar... era todo un desafío. Después, tal como sucede con “la piedra en el estanque”, todo cobra movimiento. Día a día nos sentíamos más confiados, más fluidos y a veces... más espantados. Momento entonces de tomar un respiro, arrancar la hoja y comenzar de nuevo.

Esta nueva experiencia de escritura nos llevó a tomar cierta distancia sobre nuestro quehacer cotidiano para poder recuperarlos desde otro lugar. Una instancia donde los relatos individuales se reunían en una trama que nos permitía encontrarnos y reconocernos, acordar y disentir. Un verdadero encuentro de experiencias

que nos impulsaba a revisar y reflexionar sobre nuestra práctica. El proceso de escritura implicaba organizar situaciones, rever estrategias, sistematizar información, arribar a posibles conclusiones. Esta búsqueda de nuevas relaciones nos permitía construir una mirada más compleja, enriqueciendo nuestra práctica pedagógica.

Fortalecimiento... así como el fortalecimiento constituye el eje de nuestro proyecto en los JIC, el proceso de escritura nos benefició en el mismo sentido. Nos permitió fortalecer nuestra tarea. Profundizar la mirada, conceptualizar experiencias, construir nuevos saberes. Recorrer un camino en donde todo es válido: probar, avanzar y retroceder, modificar y disfrutar. Un camino que siempre en algún modo nos reúne a todos... el camino del aprender.

María Laura Galli⁹

¿Cuáles han sido, en conclusión, las contribuciones del trabajo de experimentación política y metodológica que hemos desarrollado en torno a documentación narrativa al campo de la pedagogía, en especial de la pedagogía de la formación docente y de la investigación pedagógica? ¿Cuáles son sus aportes a los debates de la investigación-formación-acción en educación? Para avanzar en la respuesta a estas preguntas quiero puntualizar y sintetizar tres cuestiones que considero importantes y que propongo para el intercambio, la conversación y el debate.

La primera contribución: colaborar a profundizar el debate que atraviesan a la tradición y el campo pedagógicos críticos, sobre todo a partir de intentar construir un discurso afirmativo de pedagogía mediante la imaginación, la construcción y la puesta en discusión de un dispositivo de trabajo de investigación-formación-acción entre docentes centrado en la elaboración de relatos de experiencia. En ese sentido, otro aporte fue informar el análisis de la viabilidad epistemológica, metodológica y política de construir propuestas pedagógicas alternativas en materia de formación



de docentes, investigación pedagógica y currículum y la posibilidad de que los docentes que investigan y documentan sus experiencias pedagógicas participen activamente en la reconstrucción de la memoria de la pedagogía escolar.

En segundo lugar, su contribución es proponer una estrategia de formación horizontal entre docentes que prevea y proyecte la incorporación de los maestros y profesores narradores en comunidades de prácticas y discursos pedagógicos críticos. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas puede colaborar en la conformación y el despliegue de redes pedagógicas y de colectivos de docentes narradores que se movilicen política y pedagógicamente para imaginar, pensar, decir y hacer la educación pública de otra manera.

Finalmente, en tercer término, otro aporte es contribuir junto con otras experiencias pedagógicas de investigación-formación-acción en la construcción colectiva de un movimiento político-pedagógico en el que entren en conversación distintas redes y colectivos de docentes que trabajan a favor de la transformación democrática de la escuela. **D**

⁹ Maestra de nivel inicial, integrante y docente narradora del proyecto "Fortalecimiento pedagógico de Jardines de Infantes Comunitarios" de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante los años 2003, 2004 y 2005. Actualmente integrante del equipo del Programa de Extensión Universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.



Referencias

- Chiroque, S. (2008). Círculos de autoeducación docente. *Revista Novedades Educativas*, 209, 82-88.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Barcelona: Laertes.
- Docencia. (2009). “Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes”. Entrevista a Daniel H. Suárez. *Docencia*, 39, 82-89.
- Duhalde, M. (2008). Investigación desde la escuela. *Revista Novedades Educativas*, 209, 71-77.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Martínez A. y Peña F. (Comps.). (2009). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI y Clacso.
- Suárez, D. H. (1998). Aprendiendo a ser maestro. Currículum, formación docente e identidad del magisterio. *Ensayo y Error*, 10 y 11.
- Suárez, D. H. (2003). Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los ‘90. *Novedades Educativas*, 155, 44-49.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (julio, 2008a). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. En AAVV, *VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente. Nuevas Regulaciones en América Latina*. Seminario llevado a cabo por Red Estrado, FFyL-UBA, CTERA, CCC, Buenos Aires.
- Suárez, D. H. (2008b). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En R. Elisalde y M. Ampudia (Comps.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina* (pp. 193-214). Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.
- Suárez, D. H. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. En M. C. Passeggi y E. C. de Souza (Orgs.), *Memoria docente, investigación y formación* (pp. 131-152). Buenos Aires: FFyL-UBA/Clacso.
- Suárez, D. H. (2012). Narrativas, autobiografías y formación en Argentina. Investigación, formación y acción entre docentes. En E. C. Souza e I. F. S. Bragança (Orgs.), *Memoria, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida* (pp. 57-94). Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais. Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRG/ediPUCS/Eduneb.
- Suárez, D. H. (2013). Narrativas autobiográficas y formación en Argentina. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción entre docentes. *Nuestra Idea. Revista de la Asociación del Magisterio de Santa Fe*, 4, 50-65.
- Suárez, D. H. (2014). Redes de investigación-formación-acción docente, memoria pedagógica de las escuelas y documentación narrativa de experiencias escolares. En H. Amaral, I. A. Montero e I. Chaves (Orgs.), *Espacios formativos, memorias e narrativas* (pp. 27-42). Curitiba: CRV.
- Suárez, D. H. y Argñani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 43-56.
- Unda, M. del P. y Guardiola, A. (2008). Una década de Expedición Pedagógica en Colombia. *Revista Novedades Educativas*, 209, 78-81.



Reflexiones Pedagógicas



“La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador”

Entrevista a **Oscar Jara Holliday**

Oscar Jara Holliday

Presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceal), San José, Costa Rica.

La sistematización de experiencias es un proceso reflexivo crítico que nace en el contexto de grandes transformaciones sociales, donde lo político, lo ético y lo educativo se evidenciaron íntimamente ligados. En esta entrevista, Oscar Jara nos explica cómo el origen y desarrollo de la sistematización de experiencias la han convertido en una herramienta fundamental tanto para la visibilización y valoración del conocimiento producido en la práctica educativa –sea esta formal o no formal–, como para el empoderamiento colectivo de sus actores.



¿Cuál es el origen de la sistematización de experiencias? ¿Cómo llega a convertirse en una práctica estratégica en la educación popular?

La sistematización de experiencias, tal como la entendemos en el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal) y en la Red Mesoamericana Alforja, tiene su origen en la historia latinoamericana y caribeña, como una forma de producción de pensamiento crítico desde las condiciones de nuestra propia realidad.

Así, en los años sesenta, cuando se da el fenómeno de reconceptualización del trabajo social (que antes era considerado “asistencia social” o “servicio social”), se comienzan a valorar los conocimientos que se producen desde esas prácticas. Recordemos que en ese período estaba surgiendo todo un movimiento en torno a pensar América Latina desde nuestro propio contexto y, por tanto, cuestionar los marcos de interpretación teóricos importados desde Europa o Norteamérica, que eran los tradicionales.

Por ello, dentro del marco de esta reconceptualización, se dan varios encuentros regionales de trabajadoras y trabajadores sociales, uno de los cuales (el de Ambato, Ecuador, en 1971) se organiza con el propósito de profundizar en una fundamentación que sustente la disciplina del trabajo social como disciplina académica de igual valor que otras como la sociología, la antropología y la economía. Basándose en el criterio de que las personas que hacían trabajo social estaban muy directamente vinculadas a problemáticas concretas y comprometidas con poblaciones en condiciones difíciles, se buscaba revalorar esa vinculación práctica como un valor agregado para la producción de conocimiento académico, que otras disciplinas no tenían. Así, en dicho encuentro en Ecuador encontramos que se presenta una ponencia de Ana María Quiroga y Leila Lima, de la Escuela de Servicio Social de Belo Horizonte, Brasil, titulada “Sistematización de las prácticas como fuente de teoría”, que yo me atrevería a indicar como una de las primeras, si no la primera, fuente documental que utiliza el término “sistematización” en el sentido que nosotros lo usamos hoy.

Es, entonces, desde este campo del trabajo social reconceptualizado donde surge la categoría de sistematización referida a la producción de conocimientos desde las

prácticas y no solo como ordenamiento, clasificación y catalogación de informaciones dispersas.

En esta misma línea, Teresa Quirós y Diego Palma en Chile (en la Universidad Católica y en la Escuela de Trabajo Social en Valparaíso), profundizarán esta perspectiva de la sistematización de experiencias como eje de vinculación entre práctica y teoría, como atestiguan sus trabajos en los primeros números de la *Revista Trabajo Social* de la Universidad Católica de Chile, en pleno contexto del gobierno de la Unidad Popular, entre 1970 y 1971.

A lo largo de las siguientes décadas, la sistematización de experiencias seguirá en paralelo el mismo trayecto de otros movimientos de acción y pensamiento propiamente latinoamericanos: la educación de adultos, la educación popular, la investigación-acción participativa, la teoría de la dependencia, el teatro del oprimido y la comunicación popular. Todos ellos valoran y promueven la construcción de conocimiento crítico desde las prácticas y en función de su transformación. Sin embargo, se genera también una diversidad de propuestas conceptuales y metodológicas, que están en permanente actualización y debate, lo cual indica que la sistematización es, todavía hoy, un campo muy vivo y en constante recreación.

El desarrollo de la sistematización de experiencias se da en un contexto histórico de revolución y contrarrevolución en América Latina. En ese marco, ¿puede ser interpretada también como un proyecto de transformación social?

Como mencionaba, las concepciones y producciones teóricas y metodológicas de la sistematización de ex-

El conocimiento producido por la sistematización de experiencias implica realizar un ejercicio de teorización desde la práctica, sobre la práctica y en función de la práctica.

perencias han seguido el hilo de las tensiones de nuestra región, a través de las cuales se ha generado permanentemente una confrontación entre las propuestas y modelos socio-políticos transformadores y los conservadores. En nuestra lectura, desde los procesos de educación popular, la sistematización de experiencias es en sí misma un proceso de educación popular: produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador.

Así, no sistematizamos por sistematizar ni solo por conocer lo que ocurre o ha ocurrido, sino para cuestionarnos el porqué de los acontecimientos y prácticas, produciendo, por tanto, un conocimiento que sirve como guía para la acción transformadora, en la medida que se basa en una comprensión más amplia y más compleja de la experiencia y de la práctica que le sirve de referencia.

La sistematización de experiencias, en sí, no es un proyecto de transformación social, pero se adscribe a los proyectos de trabajo, de acción y reflexión crítica y transfor-

madora como un aporte particular que es producido por las propias personas que son protagonistas de la acción y, en ese sentido, es un factor para su empoderamiento.

¿Qué impronta deja lo anterior en el carácter de la sistematización de experiencias, desde el punto de vista de la producción de conocimiento?

Todo lo anterior implica que estamos hablando de una epistemología crítica, que vincula la acción con el conocimiento, la práctica con la teoría. El conocimiento producido por la sistematización de experiencias implica realizar un ejercicio de teorización desde la práctica, sobre la práctica y en función de la práctica.

Esto es debido al proceso que seguimos cuando realizamos una sistematización de una determinada experiencia: implica una labor cuidadosa de reconstrucción histórica y ordenamiento de la información producida durante la experiencia, lo que permite tomar una distancia respecto

* Las imágenes de este artículo pertenecen al artista brasileño Cândido Portinari (1903-1962)



Toda sistematización implica la recuperación de la experiencia, la reconstrucción de la lógica del proceso vivido, como base para la realización de una interpretación crítica.

del proceso vivido, sin la cual no sería posible el ejercicio crítico. Toda sistematización implica la recuperación de la experiencia, la reconstrucción de la lógica del proceso vivido, como base para la realización de una interpretación crítica. De ahí también que sea fundamental que durante la experiencia se hayan ido elaborando registros documentales que nos van a servir para ser retomados en una perspectiva de proceso. Vemos aquí también la diferencia entre “documentar” la experiencia, a través de registros escritos, visuales, auditivos, audiovisuales, gráficos, etc. y “sistematizar” la experiencia, como ejercicio de reflexión crítica de un proceso con el fin de obtener aprendizajes significativos y con perspectiva de transformación.

Por otro lado, el conocimiento que producimos con la sistematización nos permite ubicarnos ante nuestras propias experiencias desde otro lugar, desde otra mirada, con otra perspectiva: más integradora, más secuencial. Con ello nos es posible apropiarnos de lo realizado a través de un ejercicio crítico de distanciamiento y, por tanto, no volvemos a ver ni a sentir la experiencia como antes, sea porque hemos realizado descubrimientos y hallazgos de aspectos, relaciones, intervenciones, sentimientos o voces que no habíamos percibido cuando vivíamos la experiencia, pero que estaban allí; sea porque la vemos por primera vez en una visión panorámica e interrelacionada; o sea porque hemos formulado lecciones aprendidas que antes solo las teníamos como intuiciones o incluso no las habíamos percibido. Nuestra propia sensibilidad ante la experiencia vivida también se habrá modificado con la sistematización.

Como decía una compañera paraguaya en un seminario: “después de sistematizar una experiencia, no volvemos a ser las mismas personas”.

En términos generales, ¿cuáles son los fundamentos y los medios por los cuales se realiza esa interpretación crítica implicada en la sistematización?

Los ejercicios de interpretación crítica se basan, en primer lugar, en la mirada nueva que da el haber hecho un proceso de descripción, narración o reconstrucción histórica de la experiencia vivida, produciendo una primera toma de distancia respecto a ella. Ahí surgen inquietudes, preguntas, aspectos novedosos o interrogantes de fondo, sea porque aparecen recurrentemente en la reconstrucción del proceso, sea porque descubrimos que hubo cambios significativos entre un momento y otro, o porque hubo rupturas en las lógicas de lo que se venía avanzando. En segundo lugar, tales ejercicios de interpretación crítica se basan en el contexto teórico del grupo que hace la sistematización, es decir, en las categorías o elementos que explícita o implícitamente sustentan la experiencia. Es decir, de alguna manera la experiencia, vista ahora de manera panorámica o procesual, interroga las afirmaciones sobre las que está sostenida la propia experiencia, poniéndolas a prueba. En tercer lugar, la reflexión sobre la experiencia nos exige profundizar conceptual o teóricamente para poder responder a los cuestionamientos que nos hacemos, obligándonos a ampliar nuestro bagaje teórico actual, que no es suficiente.

Por ejemplo, en el primer caso, un grupo de educadoras o educadores, al reconstruir sus experiencias, encuentra que hay diferencias significativas en la metodología utilizada en torno a una misma materia, dependiendo de quién la aplica. Entonces surge la pregunta: ¿por qué hay estas diferencias?, ¿en qué consisten?, ¿reflejan concepciones diferentes o es que responden a situaciones distintas?, etc.

En el segundo caso, cuando ante esta misma situación nos interrogamos sobre los fundamentos pedagógicos de nuestras propuestas metodológicas o didácticas, y recurrimos a los conceptos o categorías que utilizamos para sustentar nuestro trabajo.

En el tercer caso, cuando ante una situación similar, se origina una discusión sobre la diferencia entre método y metodología, sobre constructivismo o hermenéutica, y necesitamos entonces profundizar el estudio de otros marcos conceptuales para responder a las inquietudes que nuestra práctica nos exige.

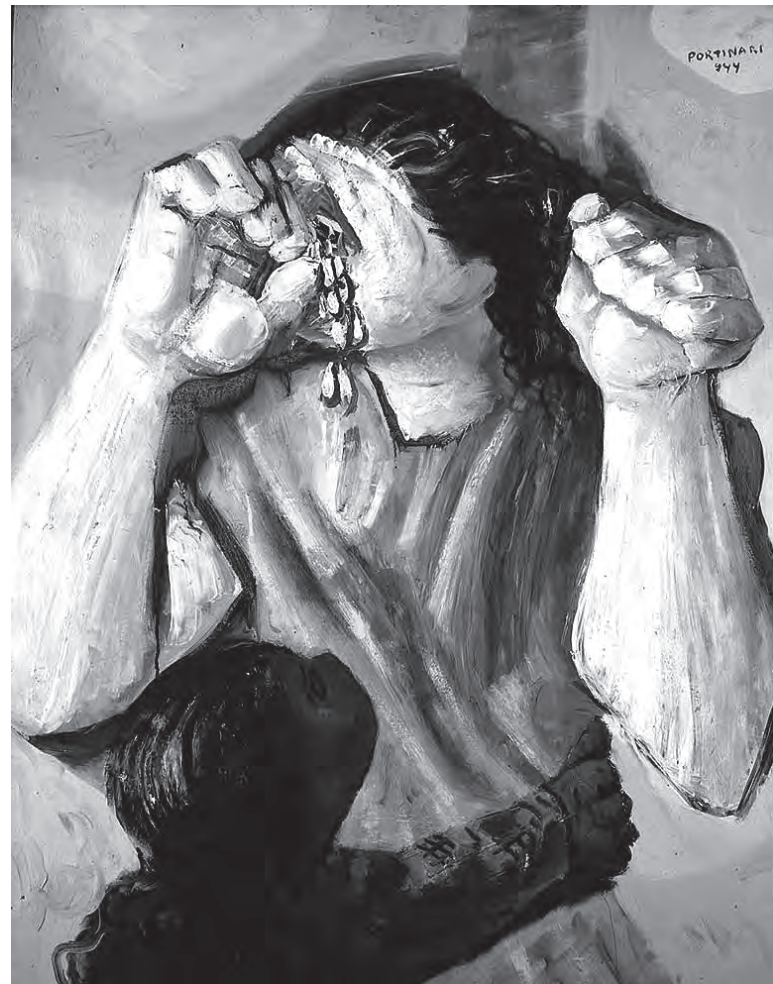
¿Cómo definiría el rol del educador o educadora popular en la actualidad?

Muchas veces se piensa que ser educador o educadora popular es como una profesión que se realiza desde la educación no formal y el ámbito no gubernamental. Pues no, para mí el ser educador o educadora popular es una razón de ser, un sentido, una inspiración, una búsqueda vital e inacabada. Por eso es que se puede ser educadora popular trabajando en una ONG, pero también siendo dirigente de una organización social; o siendo docente de universidad, educador de una escuela, promotora o promotor, líder político, o alguien que dinamiza movimientos en defensa de los derechos humanos, la protección de la naturaleza o la creación artística.

Una educadora o un educador popular es, para mí, aquella persona capaz de generar, impulsar, animar procesos de aprendizaje crítico, de forma intencionada y vinculando el pensamiento, las emociones y las acciones. Quiere decir que es una persona que se coloca ante los procesos sociales, políticos o culturales con disposición de comprensión y de cambio. Se sitúa de forma dialógica y horizontal con otras para aprender en conjunto y se ubica primero como aprendiz, con disposición de asombro y con humildad para aprender de otras personas, antes que pretender enseñarles algo.

Una educadora o educador popular tiene hoy, como siempre, la responsabilidad del compromiso personal y colectivo con la justicia, la equidad, la no discriminación, el respeto a la diversidad, la conquista y la defensa de todos los derechos. Es decir, es una persona que se compromete con transformar democráticamente las relaciones de poder, que busca ser protagonista, sujeto de esa transformación, junto con otras personas; que sabe y tiene la disposición a criticar y a criticarse, a preguntar y a afirmar, a buscar y a transitar por donde considera que es preciso ir. Un educador o educadora popular es una persona que, como dice Paulo Freire, tiene la virtud de la búsqueda de coherencia entre

lo que piensa, lo que dice, lo que siente y lo que hace. Ojo, que la virtud no está en tener o poseer la coherencia, sino en buscarla permanentemente, pues nunca se llega a ella en forma definitiva. "Mi coherencia de ayer puede ser mi incoherencia de mañana; pero también mi incoherencia de ayer, puede ser mi coherencia de hoy", algo así decía Freire. En ese sentido, una educadora o un educador popular procura ser siempre un sujeto político y un sujeto ético en construcción.





En ese sentido, los educadores populares no solo tienen ideas y compromisos transformadores, sino que generan y alimentan procesos vivos de transformación en sí mismas y en otras personas, a través de una concepción metodológica integral que vincula objetivos con acciones. Así, son capaces de impulsar creativamente una secuencia dinámica de interacciones que va dejando saldos y acumulaciones en las personas que participan en esos procesos con creatividad y compromiso. Los educadores populares se plantean un propósito a alcanzar, pero hacen que ese propósito sea el que marque el sentido del quehacer de cada momento, por lo que siempre se enfrentan metodológicamente a la necesidad de improvisar o modificar lo planeado si es que la lógica o el sentido del momento lo requieren, siempre en función del propósito que anima el proceso. Es decir, no se quedan atornilladas o amarradas a las técnicas o a los contenidos preestablecidos en el plan inicial, sino que saben tener la flexibilidad para modificar, recrear, reinventar los distintos momentos del proceso, en diálogo crítico

con las otras personas, de las cuales aprenden todo lo que pueden y a las cuales enseñan todo lo que pueden. Por eso, las educadoras y educadores populares debemos incorporar la sistematización de experiencias como un componente central de nuestro quehacer educativo y de nuestras propuestas pedagógicas.

El sistema educativo chileno (así como el de otros países) se encuentra en crisis debido a una sostenida tendencia a la estandarización, el lucro y la importación de modelos educativos. En este contexto, el rol del docente se ha acercado al de mero reproductor. ¿Qué impacto podría tener en los profesores de nivel escolar la adopción de esta metodología? y ¿qué beneficios y transformaciones podría traer a las comunidades educativas escolares (padres, estudiantes, profesores, directivos)?

Aunque todavía está ocurriendo lentamente, cada vez más países están incorporando la sistematización de experiencias como parte del quehacer docente e investigativo.

Por ejemplo, hay universidades que han descubierto que ella posibilita que los programas de la llamada “extensión universitaria” o “acción social”, produzcan conocimientos consistentes provenientes de las prácticas, que estos sean valorizados por la comunidad académica y que promuevan otras dinámicas en la docencia e investigación tradicional. Asimismo, hay proyectos escolares de primaria y secundaria que generan innovaciones pedagógicas para responder a nuevas necesidades y contextos, que han requerido ser sistematizados para convertirlos en pautas inspiradoras de cambios a niveles más amplios del sistema escolar. Eso ha permitido realizar congresos y festivales pedagógicos basados en los aprendizajes y reflexiones críticas formuladas por el propio personal docente, quienes así han generado procesos interesantes de intercambio y proyección. Es el caso de la Expedición Pedagógica en Colombia; los Festivales de innovación en Centroamérica, que incluyeron la sistematización de experiencias de mejora de la calidad de la educación; la maestría en ciencias de la educación en Cuba, que en lugar de pedir que se hagan tesis de graduación pide que se presenten sistematizaciones de experiencias; y los cursos virtuales impulsados por el Ceaal en el ámbito regional de América Latina y el Caribe, entre otros.

La sistematización permite que se visibilicen prácticas y que se formulen aportes conceptuales por parte de los y las protagonistas de los procesos educativos. Pero también permiten poner en comunicación, en diálogo y en confrontación a los diferentes actores que intervienen: al personal docente y administrativo, a los padres y madres de familia, a las y los estudiantes de distintos ámbitos académicos, porque se cualifica el nivel de comprensión de lo que hacemos y se promueve el intercambio respetuoso de ideas, que vienen sustentadas no solo en la coherencia lógica formal del planteamiento, sino principalmente en los descubrimientos y afirmaciones que surgen de las prácticas reales.


¿Qué condiciones necesita un equipo de educadores para adoptar la sistematización de experiencias como una práctica permanente?

Se necesitaría poder, efectivamente, trabajar en equipo y tener disposición para promover espacios de interaprendizaje por parte de las instituciones y centros educativos, las organizaciones a las que pertenecen los

educadores y las educadoras, y en particular de las personas que tienen cargos directivos. También, cuando un programa gubernamental promueve procesos de formación docente o un organismo internacional lleva a cabo planes de actualización profesional.

Además, se necesita convertir la tradicional convicción de que “es muy importante sistematizar”, en asignación de tiempo y recursos para hacerlo. Necesitamos convencernos de que dedicar algunas horas por semana o por mes a reflexionar sobre nuestras experiencias y producir e intercambiar conocimientos desde ellas, vale tanto la pena que no será una “pérdida de tiempo”, sino, por el contrario, una enorme ganancia en la calidad de nuestro quehacer.

Esto significa que se defina la programación de espacios y tiempos en los centros educativos; que el personal directivo garantice con medidas concretas la prioridad asignada a este esfuerzo; que podamos contar con registros permanentes como diarios de clase, sesiones de debate y actas de nuestras reuniones, de tal manera que luego podamos con facilidad reconstruir nuestras experiencias e interpretarlas críticamente.

Estamos pues en un período de crecimiento y de búsqueda en este campo. Se ha avanzado también mucho. Felizmente, por ejemplo, ya contamos con una importante biblioteca virtual sobre el tema, la que cada día nos ayuda a nutrirnos con experiencias concretas y documentos sustantivos. Les invito a visitarla en: www.cepalforja.org/sistem/bvirtual 

La sistematización permite que se visibilicen prácticas y que se formulen aportes conceptuales por parte de los y las protagonistas de los procesos educativos.



* Imágenes: PLAS - Ceaal.

La sistematización de experiencias en América Latina y el Caribe.

Aportes a la práctica docente

Rosa Zúñiga L., Marco Raúl Mejía, Benito Fernández, Iara Duarte L.

Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización - Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (PLAS-Ceaal)¹

Este artículo presenta la sistematización de experiencias como una herramienta de generación de conocimiento colectivo y democrático para construir otros mundos posibles. A manera de introducción, aborda brevemente algunos elementos del contexto en el que nació, para luego ofrecer diferentes conceptualizaciones y mostrar una propuesta metodológica. A través de este trabajo, integrantes del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal) comparten su vasta trayectoria en la creación de espacios para la sistematización de experiencias y reflexionan en torno a las potencialidades de esta para el desarrollo de aprendizajes compartidos y propuestas innovadoras para la práctica futura.

¹ El PLAS, es un colectivo de educadoras y educadores populares que nació hace veinte años con la idea de apoyar a organizaciones integrantes del Ceaal en los procesos de sistematización que llevaban a cabo, así como de fortalecer la reflexión en torno a los sentidos, conceptualizaciones y marcos metodológicos que configuran a la sistematización.



Cómo nació la sistematización

La sistematización de experiencias es una propuesta que nace en una época convulsa en América Latina, de represión e imposición, así como también de creación originaria de paradigmas emancipatorios. El triunfo de la Revolución Cubana es un precedente, así como un mundo de posibilidades que se abren para la liberación de los pueblos latinoamericanos y caribeños. Para contrarrestar su efecto, Estados Unidos creó la Alianza para el Progreso y se instauraron gobiernos dictatoriales en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras y Uruguay.

Dichas dictaduras, en las décadas de los sesenta y setenta provocaron la movilidad de hombres y mujeres de sus países de origen a otros países: de Brasil a Chile, de Chile a Perú, de Perú a Costa Rica, de El Salvador a México, y de América Latina a países europeos. Esta situación contribuyó al intercambio de experiencias, con lo cual se dio la posibilidad de construir reflexiones críticas y acciones concretas en torno a ese contexto opresor.

Este contexto fue el escenario para que nacieran muchas propuestas emancipadoras. Una de esas propuestas fue la sistematización de experiencias, la cual se retroalimentó de diversas propuestas latinoamericanas que plantearon otra manera de hacer educación, comunicación, investigación o transformación. En Chile, la *Reconceptualización del Trabajo Social*; en Brasil, la *Educación de Adultos, la Educación Popular y el Teatro del Oprimido*; en Argentina, la *Comunicación Popular*; en Brasil y Perú, la *Teología de la Liberación*; en Colombia, la *Investigación Acción Participativa* (Jara, 2013).

En la década de los ochenta, con la Revolución Sandinista, se marca un hito en la historia de América Latina en la trayectoria de la educación popular y de la sistematización, ya que Nicaragua se convirtió en el escenario de confluencia de muchos actores políticos que querían contribuir a la construcción de un país diferente. En este contexto nace Alforja, red de apoyo a las organizaciones de educación popular en Mesoamérica, que integra a su práctica la sistematización de experiencias como estrategia para la construcción de conocimiento colectivo; es el marco desde el cual se elaboran nuevas propuestas pedagógico-políticas para la ac-

Desde el PLAS, asumimos que el concepto de sistematización está en construcción, no porque no lo tengamos claro, sino porque está en diálogo constante con las apuestas y nuevos paradigmas que se construyen en los diversos contextos de nuestra acción política.

ción transformadora, materiales didácticos y propuestas metodológicas. En este contexto nace también el Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe (Ceaal, antes llamado Consejo de Educación de Adultos de América Latina), que se consolida como una red de organizaciones y colectivos que realizan procesos educativos, comunicativos y organizativos desde la Educación Popular en el continente, no solo como una metodología para la acción transformadora, sino también como parte de una apuesta política en la construcción de otros mundos posibles (Jara, 2010).

En la década de los noventa se hace más visible el feminismo en los procesos de educación popular. En los análisis e interpretaciones que se hacen desde la sistematización de experiencias se integra el enfoque de género como un paradigma de reflexión sobre nuestras experiencias y prácticas, para develar el sistema patriarcal, neocolonial y capitalista que se sigue reproduciendo, el cual es necesario reconocer para desmontarlo. A la vez, se afirma la necesaria visibilización de las subjetividades en los procesos de sistematización (Bickel, 2006).

El nuevo milenio nos sigue interpelando y nos invita a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de nuestras prácticas y experiencias sociales. Se han creado redes que facilitan el intercambio de saberes y conocimientos, reflexiones teóricas y prácticas. Entre estas redes y espacios podemos señalar al Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del Ceaal (PLAS) y la Red de Seguimiento y Evaluación en



América Latina y el Caribe (Relac), que aunque su principal énfasis es la evaluación, cuenta con un grupo que se enfoca en la reflexión en torno a la sistematización de experiencias.

Desde el PLAS hemos facilitado cursos y seminarios de sistematización² en línea, en alianza con universidades comprometidas con la educación popular y la sistematización de experiencias. Y desde el PLAS-Ceaal, se ha retroalimentado una biblioteca virtual (www.cepalforja.org/sistematizacion) que es un espacio de contacto, intercambio y reflexión latinoamericana, caribeña e iberoamericana.

Sistematización de experiencias, un concepto en construcción

Desde el PLAS, asumimos que el concepto de sistematización está en construcción, no porque no lo tengamos claro, sino porque está en diálogo constante con las apuestas y nuevos paradigmas que se construyen en los diversos contextos de nuestra acción política, la cual le da matices particulares. Sin embargo, coincidimos en que es un proceso de reflexión crítica que se realiza en torno a una práctica rea-

lizada o vivida, que efectúa una reconstrucción ordenada de lo ocurrido y que produce nuevos conocimientos.

El colombiano Alfredo Ghiso, en su artículo “De la práctica singular al diálogo con lo plural” (1998), nos acerca a algunos marcos desde los cuales se pueden leer las prácticas sociales, dando cuenta de la diversidad de enfoques posibles en la sistematización de experiencias: *el enfoque histórico dialéctico*, que pone énfasis en que las prácticas sociales son múltiples, complejas y contradictorias, y que se dan en un particular contexto histórico; *el enfoque dialógico e interactivo*, que pone énfasis en el diálogo de saberes, como develador de relaciones de poder; *el enfoque hermenéutico*, que pone énfasis en los sentidos que se construyen desde la interpretación de lo que acontece y de las relaciones que se dan; *el enfoque de la reflexividad y de la experiencia humana*, el cual pone énfasis en la observación de la experiencia vivida y en la comprensión de los problemas que surgieron en la experiencia, enfoque que contribuye a la toma de distancia de la experiencia sin abandonarla; *el enfoque deconstructivo*, el cual fomenta la incertidumbre que provoca el reconocer lo no visto en la práctica y que se

² El primer programa de formación se conformó de cuatro módulos: 1) Contexto histórico y concepciones epistemológicas de las sistematización; 2) Geopolítica del conocimiento y descolonización del saber; 3) Concepciones, características y utilidades de la sistematización; 4) El proceso y las condiciones de sistematización. Se concluyó con una etapa de tutorías que implicó asesorar a las personas que participaron en la concreción de los planes de sistematización, así como en dar orientaciones para concluir el ejercicio de sistematización de sus experiencias, lo cual incluía la reconstrucción histórica, el análisis e interpretación crítica, la elaboración de aprendizajes y recomendaciones, así como la elaboración de productos para compartir la experiencia.



devela a partir de la visión retrospectiva y deconstructiva de la experiencia vivida.

Dichos enfoques nos plantean una diversidad de propuestas que se complementan. Dentro de estas, algunos exponentes le dan más peso a la conceptualización/teorización a partir de la práctica, otros a la posibilidad de construir sistemas, otros a compartir las experiencias con pares, a la recuperación de las experiencias como proceso, o a recuperar las subjetividades y construir nuevos sentidos. Entre estos se encuentran Félix Cadena (1985) y Roberto Antillón (1992), de México; Teresa Quiroz y María Luz Morgan (1986), y Sergio Martinic (1987), de Chile; Mercedes Gagnetten (1986), de Argentina; Oscar Jara (1994), Myriam Zúñiga (1995), Rosa María Cifuentes (1999), Alfonso Torres (1999) y Marco Raúl Mejía (2008), de Colombia; Joao Francisco de Souza (2006), de Brasil, Ma. Mercedes Bernechea y Ma. Luz Morgan (2007), de Perú.

Para la Red Alforja, la sistematización de experiencias es aquella interpretación crítica de una o varias expe-

riencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

La sistematización de experiencias nos invita a producir conocimiento, a democratizar su acceso, y contribuye al empoderamiento de los actores que se involucran en el mismo. Dicho empoderamiento genera una nueva forma de hacer, posibilita una mejor integración en el espacio de trabajo y contribuye a cuestionar las prácticas para recrearlas. A la vez, los contextos de violencia que se siguen viviendo en nuestra América Latina y Caribeña, nos invitan a integrar en nuestros procesos de reflexión el diálogo de saberes y la negociación cultural, lo cual trae consigo el necesario reconocimiento del conflicto.



La propuesta de método

No existe una receta para sistematizar experiencias, pero sí ciertas rutas y condiciones para llevarlas a cabo. Implica siempre que exista una experiencia que se vivió, pues no se puede sistematizar lo que no se ha vivido. Es necesaria la elaboración de un plan de sistematización que contemple lo siguiente: a) definición del para qué se quiere sistematizar, que implica reconocer el por qué se sistematiza; b) la delimitación de la experiencia que se sistematizará, reconocer dónde, quién y cuándo la llevó a cabo; c) elección de ejes o énfasis desde los cuales se hará la reconstrucción histórica, la descripción, el análisis y la interpretación crítica; y d) los productos que queremos obtener, los cuales no necesariamente son documentos escritos, sino también productos intangibles como el fortalecimiento de la identidad, o más creativos, como una obra de teatro y hasta canciones que den cuenta del proceso vivido, de los aprendizajes y recomendaciones.

Una vez que tenemos el plan de sistematización, será preciso especificar los tiempos necesarios para llevar a cabo cada una de las tareas definidas, procurando que se construyan espacios incluyentes para reflexionar críticamente sobre la experiencia vivida, los aprendizajes y las recomendaciones, así como para la elaboración de los productos de la sistematización.

La propuesta de sistematización que hemos construido se enfrenta a los métodos tradicionales de producción de conocimiento o de investigación que consideran que solo a través de la ciencia se puede construir conocimiento. También se cree que una persona externa o un especialista es la que lo llevará a cabo. Nuestra propuesta implica que quienes vivieron la experiencia sean quienes reflexionen críticamente sobre ella, por lo tanto no es una tarea aislada, implica involucrarse, “sentipensar” la experiencia. Alguien externo podrá acompañar la experiencia que se sistematiza, pero no le corresponde sistematizarla.

Alrededor de las experiencias se dan contextos particulares, se involucra cierto tipo de actores, se realizan acciones específicas, se vivencian diversas emociones, pues no le pasa lo mismo a las mujeres, a los hombres, a los jóvenes, a los niños, ni a las personas que desempeñan

La sistematización de experiencias es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas.

tareas directivas en una organización o en una institución de gobierno. También se toman decisiones y se dan contradicciones.

Es necesario que en cada momento del proceso se realicen preguntas que ayuden a reconocer lo vivido y luego a confrontarlo. En este proceso se hace necesario deconstruir nuestra forma de construir conocimiento, lo que es un desafío pedagógico y metodológico, e implica invitar a construir una experiencia nueva.

Sistematizar implica hacernos preguntas de fondo sobre nuestras prácticas, preguntas que parecen obvias, pero que por ser obvias más aprendizajes nos van a dejar. Estas pueden plantearse desde la descripción, como: ¿qué pasó?, ¿quién se involucró?, ¿qué resultados se obtuvieron?, ¿qué decisiones tomamos?, ¿qué tensiones y contradicciones se vivieron? También podemos plantear preguntas de carácter interpretativo que tengan relación con los ejes de sistematización definidos, mismas que podrán girar en torno a lo siguiente: ¿qué se refleja en esta práctica?, ¿cómo se dieron las relaciones de poder?, ¿por qué se presentaron estas contradicciones y no otras?, ¿por qué tomamos esas decisiones y no otras?, ¿en qué medida estos cambios contribuyeron al logro del objetivo inicial?, entre otras preguntas.

Potencialidades de la sistematización de experiencias

Las experiencias de sistematización que hemos acompañado, asesorado y de las que hemos sido parte nos han dejado muchos aprendizajes, entre los que podemos compartir lo siguiente:



a. Las personas que se involucran en la sistematización de sus experiencias ven potencialidades en la generación de conocimientos y el desarrollo de aprendizajes. Al ser ellos mismos los que recuperan el proceso vivido, se facilita a los actores comunitarios e institucionales la toma de conciencia de la realidad en la que operan de forma conjunta y las posibilidades de transformarla. En este proceso se pone en práctica el diálogo de saberes y la negociación cultural, como una posibilidad de sentipensar las prácticas desde los contextos vividos. Permite recuperar y compartir experiencias con una visión crítica.

b. A su vez, la reflexión que se da sobre temas específicos, impulsada desde la definición de los ejes de sistematización, propicia que se desarrollen aprendizajes compartidos y propuestas innovadoras para la práctica futura. No se queda solo como un mero recuento de lo acontecido, sino que implica la reflexión crítica en torno a la dinámica de lo construido, en relación con el contexto, los resultados, las acciones realizadas y las relaciones de poder que se dieron para la construcción de acciones transformadoras. Con lo anterior se pone en práctica la toma de distancia y se contribuye a la construcción de una mirada crítica de lo vivido. La reflexión se facilita en la medida en que se utilizan herramientas sencillas y culturalmente significativas de recolección, procesamiento y análisis de la información, tales como la historia de vida, el mapeo contextualizado de la experiencia, y el reconocimiento de los momentos más significativos y de quiebre de la experiencia.

c. Al sistematizar las experiencias de forma crítica reconocemos que nuestra acción institucional, social o comunitaria necesita la organización y la búsqueda de alianzas para enfrentar los problemas que queremos atender desde nuestra acción. Una buena parte de los actores que sistematizan sus experiencias para revisar sus estrategias, reestructuran estas últimas después de la sistematización, con lo cual contribuyen a dar una respuesta más eficiente y eficaz a los problemas que quieren resolver.

d. Si la experiencia involucra a diferentes actores de una institución, colectivo o movimiento social,

propicia que se construyan puentes de comunicación entre los diferentes niveles de toma de decisiones. Lograr esto implica construir el ambiente para tener disposición política a la escucha activa, al diálogo de saberes y a la retroalimentación positiva, para realmente dejar hablar a la experiencia. Implica el reconocimiento de la diferencia como potencialidad para construir saberes.

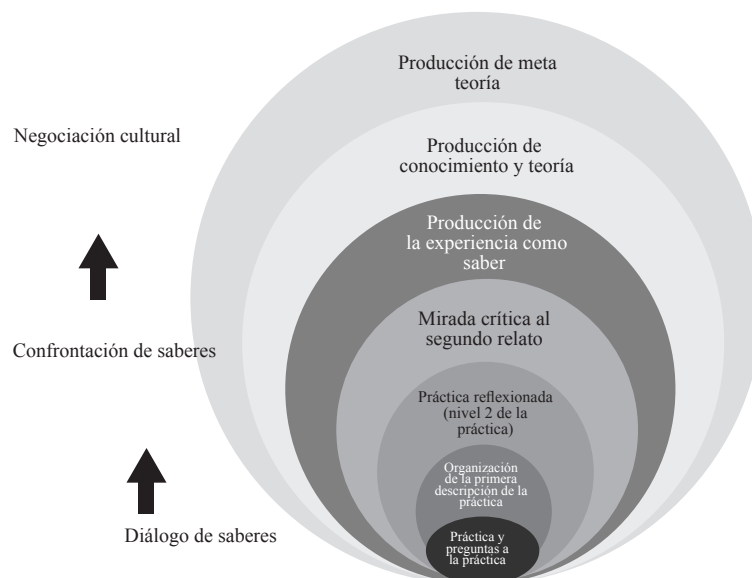
e. La sistematización es un insumo importante para llevar a cabo evaluaciones y la definición de parámetros para la medición de impactos, entendidos como cambios significativos y duraderos en la vida de la gente y su contexto (Villaseñor, 2002). Permite superar cierto mecanicismo habitual en estas prácticas, dándoles mayor profundidad y calidad. Con ello se crean condiciones para transparentar y compartir las experiencias a través de la participación directa de los actores.

f. La sistematización sirve para aclarar y resignificar conceptos que van perdiendo su valor por un uso ideologizado o pragmático de los mismos. Al poner a debatir nuestras concepciones y acciones, se pueden redefinir sentidos, conceptos y prácticas.

g. Este método llega allí donde otros métodos de investigación no llegan, pues recupera lo oculto y lo no verbalizado. Por ejemplo, desde el feminismo reconocemos la importancia de las subjetividades, las relaciones de poder y género que se dan en nuestras prácticas, para desmontarlas y generar los mecanismos necesarios para reelaborarlas.

La construcción de saberes

Desde la sistematización se construyen saberes en la acción (Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, 2014). Pero reconocer esto significa también iniciar una búsqueda de las metodologías para hacer posible su emergencia y visibilidad y, de igual manera, dar el paso a una enunciación conceptual que construya un rigor propio que permita elaborar ese tránsito entre el saber común desplegado en las prácticas y otro saber que se constituye no externamente, sino a partir de ellas. La cuestión está en trascender el hecho de asumir esa construcción de saber desde el poder de otros, y realizar un ejercicio de poder-saber, que dispute los espacios de un saber-conocimiento que también construya otros referentes éticos y políticos para su constitución. El siguiente esquema muestra parte de este camino.



Cebolla de la construcción de saber, conocimiento y teoría
Fuente: Marco Raúl Mejía (2015).



Es en este camino donde la práctica emerge convertida en experiencia, validada por ella y mostrando cómo está constituida de diferentes tipos de saberes y conocimientos, forjando un campo de investigación apenas enunciado sobre los tipos de conocimientos con los cuales se construyen los saberes de acción y la manera como se generan las dinámicas de reflexividad, cuáles son sus mecanismos de desarrollo específicos, y cómo se relacionan con las dinámicas sociales que originan estos nuevos saberes. Nos encontramos ante la posibilidad de hacer ciencia desde la práctica, y en ese sentido estamos ante un cambio de paradigma.

Antes nos habíamos preguntado cómo son las cosas, cómo es el conocimiento verdadero; ahora nos preguntamos cómo son los procesos que dan lugar a las cosas. Esto significa asumir ese conflicto de la constitución de los procesos, para pasar a un mundo en el cual, reconociendo nuestra acción y reconociéndonos como seres que actuamos, reconocemos a la vez nuestra capacidad de producción de saber. En ese sentido, es la potencia del conflicto entre el trabajo práctico y el trabajo intelectual el que nos vuelve a esta producción para recuperar los saberes que tienen potencia para convertirse en conocimiento y hacer el camino de la teoría. En ese ejercicio se autogenera el empoderamiento que hace posible el surgimiento de la sistematización como una forma de investigación que ha revalorizado los saberes de la práctica y que constituye una propuesta investigativa para hacerlos emerger como saberes que no solo dan cuenta de las prácticas, sino que las transforman y las convierten en procesos de empoderamiento de actores, organizaciones y grupos humanos que se reconocen productores de saber desde y para la acción³.

Estamos frente a una búsqueda –desde las prácticas– de un sistema de teorización que permita no “naturalizar” la experiencia de las personas bajo un solo patrón. Esto significa también pensar la renovación de los fundamentos del conocimiento histórico-social y la elaboración de una racionalidad que, sin subsumirse en la eurocéntrica, sea capaz de dar cuenta de estos procesos y dialogar con ella. Reconocer esto significa dar cuenta de los acumulados conceptuales que tiene la práctica cuando se convierte en experiencia y se

introduce una dimensión de reflexibilidad interna. Por este camino se descubre la riqueza epistemológica de los saberes en la acción.

Limitantes y sugerencias al momento de sistematizar experiencias

Poco a poco la sistematización se ha visto como una tarea importante dentro de las labores institucionales, organizativas y de movimientos sociales para construir conocimiento y redefinir estrategias. Sin embargo, en muchas ocasiones esta tarea se ve truncada porque no le dedican los tiempos necesarios para la reflexión crítica y profunda, y no compatibiliza con los tiempos de las instituciones, organizaciones y movimientos sociales, pues estos ya tienen una agenda completa. Por ello es necesario integrar en las agendas esta tarea como una prioridad estratégica y no solo como una tarea más, para de esta manera asegurar condiciones de espacios, tiempos y formas de producción de conocimientos de los participantes.

Existen también otras limitaciones que es necesario reconocer y superar, como las que describimos a continuación:

a. Nuestra formación es disciplinar y muchas veces no se logra construir una visión interdisciplinar, con lo cual se dan debates que no construyen. Por ello es importante constituir equipos compactados y plurales, capaces de generar una visión interdisciplinar.

b. En general, no hay una cultura de registro sistemático de las experiencias; muchas veces somos más activistas institucionales, organizativos y del movimiento, y no tenemos el hábito del registro escrito, visual, documental o fotográfico. Es necesario, entonces, definir los mecanismos para registrar las experiencias vividas, como el diario de campo, la ficha analítica, la cámara fotográfica, entre otros medios más.

c. También, hay escasez de (o no conocemos) instrumentos participativos para la recuperación de las experiencias, lo cual vuelve aburrida, tediosa y compleja la tarea de recuperarlas. Es importante desarrollar la creatividad y documentarnos sobre métodos participativos y creativos.

³ El desarrollo de cómo la sistematización rompe esos dualismos, desborda las pretensiones de este texto. Por ello solo los dejamos enunciados. Para una visión más amplia de la propuesta metodológica de sistematización, sugerimos revisar el texto: “La sistematización empodera y produce saber y conocimiento”, de Marco Raúl Mejía (2008).

d. En la práctica, a veces la sistematización se confunde con la evaluación, al centrarse solo en dar cuenta de los resultados obtenidos y no del proceso vivido. Es necesario reconocer que la evaluación es importante y retroalimenta la sistematización de la experiencia, pero no son lo mismo.

e. Cuando se quiere sistematizar, en ocasiones se obvia el hecho de que es necesario que el equipo y las bases que se van a involucrar en este esfuerzo colectivo tengan un proceso de formación en sistematización. Si no se le da importancia a este proceso, no habrá posibilidad de construir aprendizajes significativos, la tarea puede quedar en manos de una sola persona y se perderá la posibilidad de construir un pensamiento crítico colectivo.

La sistematización de experiencias, una posibilidad para recuperar la práctica docente y recrearla

Para cerrar, queremos invitar a los docentes de Chile, América Latina y el Caribe a sistematizar sus experiencias. Llevarlo a cabo contribuirá a trascender el hecho de ser portadores de saber, para constituirse en productores de saber. Sin embargo, es necesario previamente generar condiciones personales, institucionales, metodológicas y organizativas para impulsar la reflexión entre pares y con los sujetos de su acción (niñas, niños, jóvenes, adultos).

Es una invitación a reflexionar desde un sentido crítico y de autoobservación. Al hacerlo estaremos frente a la posibilidad de desmontar los paradigmas tradicionales instaurados como únicos y verdaderos, y de concebir nuestras prácticas como una oportunidad para pensarnos desde la diversidad. Estaremos también ante la posibilidad de construir diversas propuestas de acuerdo a los contextos de nuestra acción sociopolítica, con la capacidad de reinventarnos y construir nuevos sentidos a nuestra acción educativa.

Es urgente y necesario que las prácticas sociales, políticas, educativas, comunicativas y organizativas se recuperen en clave de sistematización para construir saber, conocimiento, teoría y ciencia, que contribuyan a fortalecer diversos caminos para la construcción de otros mundos posibles. **D**

Es necesario reconocer que la evaluación es importante y retroalimenta la sistematización de la experiencia, pero no son lo mismo.





Referencias

- Antillón, R. (1992). ¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica? En “Sistemat... ¿qué?” Selección de textos. Documento de trabajo. San José, Costa Rica: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario - Red Alforja.
- Barnechea, M. M. y Morgan, M. (2007). Propuesta de método de sistematización de experiencias. Trabajo de investigación para el Magister en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Lima, Perú.
- Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. *La Pira-gua*, 23, 17-38.
- Cadena, F. (1985). *La sistematización como creación de saber de liberación. Programa de apoyo a la sistematización y autoevaluación de la educación popular*. Santiago, Chile: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal).
- Cifuentes, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Hvmánitas.
- De Souza, J. F. (2006). *Investigación-Acción Participativa ¿Qué?* Brasil: Ed. Bagaco – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (Nupep), Universidad Federal de Pernambuco.
- Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Enfoc-Contag). (2014). *Educação popular em movimento: entrelaçando práticas e saberes*. Brasília, DF, Brasil: Contag – Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag) – Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais (STTR).
- Gagneten, M. (1986). *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Humanitas.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Ponencia para el Seminario Latinoamericano Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana. Medellín, Colombia.
- Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2010). *Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina. 1959-2010*. San José, Costa Rica: CEP, Alforja.
- Jara, O. (2013). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Guadalajara, México: Ed. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- Martinic, S. (1987). *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. Santiago, Chile: CIDE.
- Mejía, M. R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá, Colombia: Ed. Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2015). El maestro y la maestra como productores de saber y conocimiento. Refundamentar el saber escolar en el siglo XXI. Documento de trabajo. Colombia.
- Quiroz, T. y Morgan, M. L. (1986). *La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. Lima, Perú: Centro Latinoamericano de Trabajo Social (Celats).
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. En: *Pedagogía y Saberes*, 13, 9-18.
- Villaseñor, S. (2002). *Investigación de impacto en los procesos de desarrollo comunitario*. Guadalajara, México: Ed. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- Zúñiga, M. (1995). Relación educación-trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia. *Contraste*, 23, 21-27.



Profesión Docente



Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente

por **Carmen Montecinos** y **Mónica Cortez**

Este artículo parte de un supuesto simple con implicaciones complejas: para que los estudiantes aprendan, es necesario que sus profesores aprendan, y para que los profesores aprendan es necesario que los centros escolares se constituyan en organizaciones que aprenden. Este supuesto recoge lo que los profesores saben y hacen día a día: el trabajo docente es de alta complejidad e intelectualmente demandante y requiere de una formación profesional de calidad. Enseñar a un grupo diverso de estudiantes atendiendo simultáneamente a su desarrollo social, emocional e intelectual requiere ir tomando permanentemente decisiones para atender de manera contextualizada a lo emergente y en el marco de las políticas educativas locales y nacionales (Hammerness et al., 2005).

Una política de desarrollo docente requiere dar cuenta de esta complejidad, generando condiciones para una formación inicial y continua que propicie el fortalecimiento de competencias, así como de la vocación y motivación profesional durante toda la vida laboral (Musset, 2010). Dada esta complejidad, la mejora de los centros escolares y de sus resultados de aprendizaje son muy difíciles de alcanzar bajo modelos de desarrollo docente individualistas. Las investigaciones concurren en sugerir que esta mejora invo-

lucra la utilización de modelos que permitan transformar el conocimiento individual en un recurso compartido por la comunidad escolar. Desde esta perspectiva, el aprendizaje docente involucra a una comunidad que comparte desafíos y logros a través del tiempo, incentivando la participación y el apoyo mutuo en la resolución de problemas que emergen en el desempeño profesional (Webster-Wright, 2009). La centralidad del aprendizaje docente como una responsabilidad de la organización escolar se manifiesta también en la importancia que la política pública ha dado al liderazgo pedagógico de los y las directoras. Este liderazgo se refiere a las prácticas que implementa un(a) director(a) para mejorar las capacidades, motivaciones y compromiso docente, junto a las condiciones organizacionales que impactan en la calidad de la enseñanza (Hornig y Loeb, 2011).

Carmen Montecinos S.

Psicóloga, Doctora en Psicología Educativa. Profesora en la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Mónica Cortez M.

Psicóloga, Candidata a Doctora en Psicología, Profesora en la Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.



* Las imágenes de este artículo pertenecen al artista cubano Wifredo Lam (1902-1982)



En el marco de estas consideraciones generales, a continuación abordaremos orientaciones teóricas y prácticas que ejemplifican las condiciones que requiere generar una política de desarrollo profesional docente que tenga impacto en la cadena de aprendizajes señalada al inicio de este escrito. Esta propuesta recoge el conocimiento teórico y empírico más actualizado respecto de cómo se aprende a enseñar, las propuestas del Colegio de Profesores expresadas en el documento Carrera Profesional Docente (2015), y experiencias concretas desarrolladas por profesoras y profesores en el sistema escolar chileno.

Marco conceptual para orientar una propuesta de desarrollo profesional docente

Las teorías socioculturales de aprendizaje en general, y aprendizaje docente en particular, señalan la necesidad de dejar atrás modelos de formación docente que entregan prescripciones para el desempeño pedagógico (perfeccionamiento docente a cargo de expertos) e ir fortaleciendo modelos que ayudan a los docentes a reflexionar e indagar *sistemáticamente* acerca de sus prácticas pedagógicas. Aprender para innovar requiere enfoques de desarrollo profesional que propicien la motivación intrínseca por mejorar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes en las aulas escolares, reconociendo las consecuencias emocionales que pueden implicar para un docente abandonar sus certezas respecto de cómo enseñar, por prácticas que prometen ser más efectivas (Fullan, 2007).

Las teorías socioculturales de aprendizaje en general, y aprendizaje docente en particular, señalan la necesidad de dejar atrás modelos de formación docente que entregan prescripciones para el desempeño pedagógico.

La innovación pedagógica va más allá de la adquisición de nuevas habilidades instrumentales para la enseñanza. Implica desarrollar una nueva comprensión acerca del trabajo docente y el contexto laboral. Siguiendo a Kemmis y sus colaboradores (Kemmis, Edwards-Groves, Wilkinson y Hardy, 2012), las prácticas que constituyen el trabajo docente involucran tres dimensiones: (a) material-productiva, expresada en las acciones para producir aprendizaje y la socialización de los estudiantes; (b) cultural-discursiva, expresada en lo que se dice y se piensa en y del trabajo docente; y (c) social-política, expresada en las relaciones y dinámicas de poder entre los diferentes actores del espacio social en que se desarrolla la docencia.

Esta definición de desarrollo profesional refiere a una comprensión del carácter situado y distribuido del conocimiento que sustenta el trabajo docente. Es decir, un conocimiento que se construye a través de interacciones sociales en el contexto en el cual se aplica y que se genera tanto en el mundo académico como en el mundo laboral (Putnam y Borko, 2000). Basándonos en Hager (2004) y otros autores, el proceso de aprendizaje profesional situado en el desempeño implica la construcción o reconstrucción de:

- Patrones y reglas existentes respecto a “qué”, “para qué” y “cómo” se realiza el trabajo docente. Para cambiar lo que se ha venido realizando, con mayor o menor éxito a nivel individual y grupal, los profesores necesitan encontrar el significado tanto de lo que se quiere cambiar como de las nuevas prácticas que se proponen implementar (Fullan, 2007).
- Conocimientos y habilidades que permiten abordar problemas o decisiones típicas que toman los docentes en sus aulas y en el trabajo que realizan fuera de esta. Al resolver varios problemas prototípicos a través de la reflexión, indagación y sistematización, se busca abstraer los principios que permiten enfrentar esa clase de situaciones en el futuro.
- Conocimientos que simultáneamente cambian las prácticas docentes y el contexto en que estas

se despliegan. Es decir, aprender implica la generación de nuevas configuraciones sociales y materiales para realizar la docencia.

- Las identidades profesionales en sus dimensiones sociales, culturales y políticas, posibilitando el desarrollo de la persona de una manera holística.

Aprendizaje profesional entre pares: tres experiencias

Las conversaciones entre colegas para apoyar el aprendizaje mutuo son parte del día a día; colegas que piden y dan consejos respecto de cómo abordar una dificultad. Este aprendizaje entre docentes, sin embargo, es un proceso que rara vez se aborda con sistematicidad. A continuación se presentan tres experiencias de aprendizaje profesional entre pares a través de las cuales docentes de la Región de Valparaíso sistemáticamente examinan sus prácticas.

En la primera experiencia un grupo de profesores de matemática de un liceo municipal utiliza el Estudio de Clase Japonés¹ para mejorar sus prácticas pedagógicas. En la segunda experiencia un grupo conformado por profesores de distintos centros educativos y docentes de la universidad reflexionan e indagan sistemáticamente con el propósito de transformar la educación en ciencias. La última experiencia describe un modelo de asociación universidad-centro escolar en el contexto de la formación práctica de los estudiantes de Pedagogía que posibilita fortalecer el aprendizaje de los alumnos del sistema escolar, de los docentes de aula, de la universidad y de los futuros profesores.

Cada una de estas experiencias es brevemente reseñada a partir de conversaciones con los y las profesoras-investigadoras que han generado estas instancias de aprendizaje entre pares. A estos profesores les hemos pedido que sintetizen su propuesta de desarrollo profesional, la que presentamos en función a tres preguntas: ¿En qué consiste el trabajo de aprendizaje profesional que realizan? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para realizar este trabajo? ¿Cuáles han sido sus principales aprendizajes y logros?

Grupo de Estudio de Clase Insuco

Este grupo, conformado por seis profesores de matemáticas del Instituto Superior de Comercio Francisco Araya Bennett (Insuco) de Valparaíso, utiliza el Estudio de Clase Japonés desde el año 2013 para construir conocimiento sobre cómo diseñar e implementar mejores clases de matemáticas. El foco de esta actividad es *el estudio de una clase en toda su complejidad* que recupera la clase como un acto público, posibilitando que su diseño e implementación sea una instancia de aprendizaje para los profesores. Cuando la clase es analizada y retroalimentada por otros docentes se potencia la innovación, contextualización y mejora de los métodos de enseñanza.

Cada ciclo de *Estudio de Clase* implementado por los profesores del Insuco dura nueve sesiones. El grupo inició su trabajo planteándose como objetivo desarrollar el pensamiento matemático del estudiantado en un ambiente de curiosidad. Para esto trabajaron en el diseño de una clase de regularidades numéricas que abordara los problemas que habían identificado a partir de su experiencia en el aula. A través de este proceso los profesores elaboraron en conjunto un plan de clases que contemplaba elementos tales como: (a) explicitación de criterios del tipo de problema requerido para diseñar la clase (nivel de complejidad, diversidad de soluciones, conocimientos necesarios para poder resolverlo); (b) utilización de una matriz común para el diseño de la clase (actividades de aprendizaje, posibles respuestas, errores y dificultades de los alumnos, intervención docente, tiempo y evaluación de la marcha de la clase); (c) acuerdos sobre la gestión de la clase y la utilización de recursos de aprendizaje; y (d) acuerdos respecto a las clases que serían observadas y evaluadas por los miembros del grupo.

Para que esta iniciativa sea perdurable en el tiempo, el grupo sugiere las siguientes condiciones: (a) voluntad de los profesores participantes para vivir un ciclo de estudio de clase; (b) presencia de al menos un líder dentro del grupo; (c) apertura de sus participantes a derribar prejuicios y aceptar las críticas solidarias entre pares que emerjan en la construcción colaborativa de la clase; (d) tiempo para reflexionar respecto al impacto que persiguen a nivel de

¹ El Estudio de Clase Japonés “es una actividad científica para profesores que intentan erigir sus propias teorías para desarrollar y compartir buenas prácticas” (Isoda, 2010, p. 65).



desarrollo profesional, estableciendo metas a corto y largo plazo que consideren distintos conocimientos (disciplinares, didácticos, pedagógicos, trabajo colaborativo, entre otros); y (e) apoyo de la dirección del establecimiento. Para el funcionamiento del Grupo de Estudio de Clase Inсуco este apoyo se ha traducido en la contratación de nuevos profesores de matemáticas, contemplando entre sus horas la participación en el estudio de clases y la liberación de horas de clases lectivas para observar la implementación de la clase planificada (2 o 3 veces al año).

Respecto de los aprendizajes logrados, nos señalan que les ha posibilitado: (a) mejorar la motivación del estudiantado hacia las matemáticas; (b) profundizar el conocimiento disciplinar en los profesores; (c) mejorar la gestión de la clase; (d) fortalecer el trabajo en equipo; (e)

fortalecer las capacidades individuales y colectivas para la innovación; y (f) construir conocimientos y teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas desde la realidad del aula. Para estos docentes es importante compartir con colegas de otras instituciones las planificaciones y recursos que han generado, a fin de promover la colaboración entre centros escolares y fortalecer vínculos entre profesores. Ellos han realizado clases abiertas con la participación de un número importante de profesores y futuros profesores de matemáticas de la Región de Valparaíso, además de expertos nacionales e internacionales.

Desarrollo profesional para una educación transformadora en ciencias

Desde el año 2009 profesores de ciencias de distintos centros escolares y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) han generado una comunidad de aprendizaje para avanzar hacia una educación transformadora en ciencias (Grupo PRETeC). Para este grupo, que cuenta con 23 docentes en la actualidad, el desafío es proporcionar a sus estudiantes una alfabetización científica que contribuya a su formación como ciudadanos capaces de tomar decisiones argumentadas en contextos sociocientíficos. Desde su inicio, han tenido como pilares de su aprendizaje profesional la reflexión, el trabajo colaborativo y la investigación de sus propias prácticas (ver González-Weil et al., 2014).

Los participantes ejercen la docencia en una diversidad de contextos y niveles educativos, valorando la autoridad de sus experiencias como fuentes de aprendizaje profesional. Se reúnen semanalmente, abordando temáticas tales como el rol del profesor de ciencias, el sentido de enseñar ciencias y el uso de temas sociocientíficos en sus clases. Estos temas son trabajados en grupos pequeños de investigación y también por el grupo completo, reflexionando de manera individual y colectiva en un ambiente de respeto, confianza y apoyo mutuo. A través del tiempo han generado la confianza requerida para compartir las propias debilidades y fracasos, siendo una instancia catalizadora para asumir nuevos riesgos.

Los profesores han utilizado diversas estrategias de producción de datos (cuestionarios, entrevistas, filmaciones, entre otros) para obtener evidencias que les permiten visibilizar sus prácticas. Entre otras herramientas han utili-

zado la *investigación acción colaborativa* (IAC) indagando acerca de preguntas tales como: ¿de qué manera el trabajo colaborativo contribuye a los procesos de reflexión pedagógica?, ¿cómo responder a las necesidades de los alumnos y de la comunidad local a través de la educación en ciencias? Otra herramienta utilizada por este grupo son las *Historias de Clase*. Cada profesor elabora un escrito en el cual relata las actividades realizadas en su sala de clase, seguido por las reflexiones posteriores a la luz de los resultados obtenidos. Estos relatos son compartidos y analizados en grupo.

Los profesores han contado con el apoyo de sus centros escolares cuando han implementado innovaciones en sus aulas. Respecto de los aprendizajes logrados, nos señalan que les ha posibilitado: (a) una orientación más reflexiva hacia su enseñanza, con foco en sus alumnos; (b) construir una visión compartida acerca del *para qué enseñar ciencias*; (c) aumentar la percepción de control interno sobre los obstáculos que afectan su ejercicio profesional, enfrentándolos como oportunidades de aprendizaje, y mejorando con ello su valorización personal y la de su comunidad educativa; (d) indagar sistemáticamente acerca de sus prácticas y contextos de enseñanza, permitiéndoles tomar decisiones informadas para transformar sus prácticas; (e) ampliar saberes y experticias sobre el uso de estrategias de enseñanza; y (f) transformaciones profesionales (creencias, actitudes y prácticas), sociales (identidad como docente de ciencia) y personales (motivación y autoeficacia).

Asociación Universidad-Sistema Escolar para la formación inicial de profesores

La Red PDS es una asociación conformada por seis carreras de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y seis centros escolares de la provincia de Valparaíso. Esta Red se conformó el año 2014 en el marco del Convenio de Desempeño de Formación Inicial Docente (Mecsup, UCV-1203). Existía el diagnóstico compartido, por parte de directivos de los centros escolares y jefes de carreras de Pedagogía, respecto a la falta de vinculación entre la universidad y el sistema escolar que acogía a los practicantes. Este distanciamiento tiene un impacto negativo en la formación inicial de los profesores y la participación de los practicantes tiene poco impacto en los procesos de mejora que implementan los centros escolares.

La innovación pedagógica va más allá de la adquisición de nuevas habilidades instrumentales para la enseñanza. Implica desarrollar una nueva comprensión acerca del trabajo docente y el contexto laboral.

La Red PDS se orienta por los principios de las Escuelas de Desarrollo Profesional², modelo que promueve la asociación universidad y sistema escolar para el desarrollo profesional docente basado en la indagación y la colaboración entre profesores universitarios, docentes del sistema escolar y practicantes (Darling-Hammond y McLaughlin, 2004). Se enfoca en las necesidades de los centros escolares y apuesta por un nuevo rol de estos y de las universidades en la formación inicial de profesores. Desde estos nuevos roles se busca generar conocimientos profesionales que integren teoría y práctica (Yendol-Hoppey, 2007).

Cada carrera de Pedagogía se asoció con un centro escolar, en función de los requerimientos disciplinares de los mismos. De las seis asociaciones, cuatro deciden focalizar su trabajo en la instancia de práctica inicial, debido a que era lo más criticado por los centros escolares y que necesitaba mayores modificaciones. Una vez definidas las asociaciones y los términos de la colaboración, seis practicantes de Pedagogía ingresan a trabajar con un docente en el aula. Los practicantes apoyan a grupos de alumnos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje diseñadas por ese docente. Luego, el docente, junto al supervisor de la universidad, se reunían en el centro escolar con los practicantes para analizar cómo estudiantes individuales respondían a las actividades de aprendizaje. Respecto de esta instancia, uno de los docente de aula que trabajó con un grupo de seis practicantes nos señaló:

² Professional Development School (PDS) surgidas en los años ochenta en los Estados Unidos, de ahí el nombre de la Red.



Como aporte para mí, esto fue muy dinámico y de mucho reinventarse, de re-motivarse, porque ya uno siente que no está solo, que también aparte de lo que tú estás haciendo de alguna manera también debes dar cuenta a otros y también puedes recoger desde otros, entonces eso lo hace muy dinámico y lo hace muy motivador [...] era una instancia muy amena, de mucho compartir, de mucho repensar lo que estábamos haciendo, de analizar, de ir evaluando permanentemente, de ir recogiendo sugerencias tanto mías como de ellos.

A partir de un trabajo de investigación doctoral realizada por una de las co-autoras (Mónica Cortéz), en dos de estas asociaciones, se apreciaron logros, obstáculos y desafíos que presentan estas en su trayectoria zigzagueante de trabajo conjunto. De esta investigación se desprende que las asociaciones tienen el potencial de ser un laboratorio de cambio, indagación y mejora educativa. Para conseguirlo requieren la construcción de un motivo-sentido compartido que puede ser logrado cuando ambas instituciones transparentan sus diferencias y son capaces de abordarlas. Para dicho fin es fundamental contar con herramientas y espacios que posibiliten la discusión y la reflexión colegiada, a partir de evidencias que traigan todas las voces participantes a dicha conversación. Una de las tareas más importantes es la construcción de una conceptualización compartida acerca de cómo se aprende a enseñar.

Las asociaciones tienen el potencial de ser un laboratorio de cambio, indagación y mejora educativa. Para conseguirlo requieren la construcción de un motivo-sentido compartido que puede ser logrado cuando ambas instituciones transparentan sus diferencias y son capaces de abordarlas.

Esta investigación permitió apreciar algunos desafíos que presentan estas asociaciones. Primero, la asociación institucional se desdibuja cuando queda reducida a hitos particulares y/o únicamente a la instancia de un taller de práctica en el centro escolar. Segundo, la implementación inicial de estas asociaciones sugiere la urgencia de profesionalizar el rol del docente de aula: reconocer la mentoría como una instancia de desarrollo profesional y etapa de la carrera docente, asignando dentro del horario de contrato el tiempo requerido para el trabajo colegiado y una remuneración. Tercero, existe el riesgo de que la asociación quede a un nivel transaccional, donde prime el intercambio de información y/o de recursos. Cuarto, una asociación que tenga como objetivo el aprendizaje y el desarrollo profesional requiere avanzar hacia una transformación en las relaciones profesionales y de poder entre las universidades y los centros escolares para definir una agenda compartida que respete los tiempos, misión y cultura distintiva de cada institución.

Características de programas de desarrollo profesional efectivos

Estas tres experiencias ejemplifican iniciativas de profesores para mejorar sus prácticas profesionales. Sin duda, estos tres ejemplos están acompañados de muchas otras experiencias que se construyen a lo largo del territorio nacional, entre las cuales se destacan las investigaciones desarrolladas desde el Colegio de Profesores a través del Movimiento Pedagógico. Las tres experiencias nacionales reseñadas confirman lo que la literatura internacional ya ha señalado respecto de características de programas de desarrollo profesional efectivos (Densimone, 2009; Webster-Wright, 2009):

1. *El aprendizaje profesional se basa en situaciones genuinas y pertinentes al trabajo docente con un foco en el impacto de la enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.* En cada experiencia se observa un foco en el conocimiento disciplinario buscando propuestas didácticas para hacerlo accesible a los estudiantes. Cada experiencia muestra la importancia del trabajo sistemático y colegiado orientado por una motivación intrínseca de querer hacer mejor las cosas (versus incentivos



externos). Otra clave es que los docentes han legitimado su trabajo, consiguiendo el respaldo de sus instituciones educativas para brindar las condiciones requeridas para la implementación de estas nuevas formas de aprendizaje profesional.

2. *El aprendizaje profesional se enriquece desde la diversidad.* Las tres experiencias muestran las posibilidades que brinda contar con diversas perspectivas al momento de analizar una situación pedagógica. El Grupo de Estudios Insuco involucra a docentes en formación inicial, docentes recién titulados y a colegas con una amplia trayectoria laboral. El Grupo PRETeC se enriquece a partir de un diálogo entre profesores de establecimientos de distintas dependencias y de la universidad y de distintas disciplinas del área de las ciencias. La Red PDS pone en diálogo a centros escolares con carreras de Pedagogía, dos instituciones que tienen culturas organizacionales y misiones distintas, logrando construir una meta compartida.
3. *Aprendizaje activo-participativo que involucra la reflexión, indagación y acción colegiada para abordar problemas complejos.* Las oportunidades de aprendizaje son desafiantes y se organizan en

base a una visión clara y a experiencias concretas respecto de lo que cada grupo piensa que es una enseñanza y aprendizaje de calidad (Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001). Las actividades generan discusiones significativas, planificación en equipo y oportunidades de práctica bajo condiciones de retroalimentación. Por ejemplo, los docentes observan y son observados por un colega, analizan trabajos que realizan los estudiantes, desarrollan proyectos de investigación-acción e indagación sistemática en el ámbito de los contenidos disciplinarios o indagan para modificar condiciones organizacionales.

4. *Desarrollo profesional como un proceso y no un evento.* Para promover una comprensión profunda se requiere de actividades que contemplen un número suficiente de horas y que se extiendan a lo largo de varias sesiones. Estas experiencias muestran distintos momentos del proceso de cambio o transformación, dos de ellas son experiencias más recientes, mientras que la segunda muestra una trayectoria de trabajo colegiado de más largo aliento. Esto permite apreciar que las transformaciones toman tiempo, que no son siempre ascendentes sino ciclos



zigzagueantes de aprendizaje, y que por ende se requieren políticas que reconozcan estos distintos tiempos.

5. *La enseñanza y el aprendizaje son actos sociales y públicos.* Los docentes en cada experiencia generan las tres dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad (Wenger, 2000). El *compromiso mutuo* se expresa en la necesidad de negociar significados, intercambiando información y opiniones. A través de su participación los docentes generan sentimientos de pertenencia y de responsabilidad mutua, (re)construyendo su identidad personal y profesional. Por último, se observa que han generado un *repertorio compartido* de recursos (rutinas, relatos, acciones, instrumentos, etc.) que expresan su identidad.
6. *El aprendizaje profesional entre pares utiliza protocolos que posibilitan otros tipos de relaciones profesionales.* En las tres experiencias se utilizan estrategias y herramientas que permiten evidenciar de manera sistemática prácticas, ampliar repertorios de saberes y construir nuevos conocimientos a través de ciclos de reflexión-indagación-acción. Los docentes comparten su quehacer y su saber, sin temor de mostrar a otros qué hacen, cómo lo hacen, en qué creen y qué saben. En una sociedad donde prima la desconfianza, estos grupos logran avanzar hacia una cultura de la confianza en los otros, que les permite compartir debilidades y fortalezas.

De estas tres experiencias podemos levantar características de la oferta de desarrollo profesional que requiere propiciar la política pública. En primer lugar, estas tres experiencias permiten visualizar distintos niveles en que se puede generar aprendizaje colectivo entre docentes: dentro de un solo colegio, entre colegios, y entre universidades y colegios. Una política de desarrollo profesional docente necesita abordar estos distintos tipos de configuraciones para dar cuenta de la diversidad de intereses, contextos y etapas de trayectoria laboral del profesorado. Segundo, la política requiere estar basada en evidencia empírica respecto de programas que generan el tipo de impacto que hemos evidenciado en este artículo, junto con un modelo conceptual del

aprendizaje y trayectoria laboral que permita visualizar el tipo de educación que el país quiere dar a sus ciudadanos (ej. si queremos ciudadanos con capacidad de innovación, necesitamos programas de desarrollo docente que fomenten la innovación). Dicha política requiere ser teóricamente coherente con otros dispositivos que se proponen para fortalecer la docencia y la profesión docente (ej. Marco para la Buena Enseñanza y Sistema de Evaluación Docente). Por último, estos ejemplos muestran la importancia de una política de desarrollo profesional docente que financie no solo iniciativas que propone el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) o sostenedores, sino también que considere, por ejemplo, fondos concursables que estimulen a los profesores a producir conocimiento profesional que luego compartirán con profesores en otros colegios. ▣

Agradecimientos e información de contacto:

Agradecemos al coordinador PDS, Fabián Campos, y a los y las docentes del Grupo de Estudio de Clase Insuco y del Grupo PRETeC por compartir sus experiencias y aprendizaje para la preparación de este artículo. Esta breve reseña solo esboza la riqueza de este trabajo y para mayor información se les puede contactar en:

Grupo de Estudio de Clase Insuco:
grupo.estudiodeclases@insucovalpo.cl

Grupo PRETeC:
preteclibro@gmail.com; corina.gonzalez.weil@gmail.com

Red PDS:
fabian.campos@ucv.cl

En una sociedad donde prima la desconfianza, estos grupos logran avanzar hacia una cultura de la confianza en los otros, que les permite compartir debilidades y fortalezas.

Referencias

- Colegio de Profesores de Chile. (2015). *Carrera Profesional Docente*. Santiago: Autor.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-16.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4ª Edición). New York: Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. y Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 3(4), 915-945.
- González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D.,... Santana, J. (2014). Principios de desarrollo profesional docente construidos por y para profesores de ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 40 (Número Especial), 105-126.
- Hager, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 3-17.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). Indianapolis, IN: Jossey-Bass.
- Horng, E. y Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.
- Isoda, M. (2011). El estudio de clases: enfoques sobre la resolución de problemas en la enseñanza de matemáticas en la experiencia japonesa. En J. Campos, C. Montecinos y A. González, (Eds.), *Mejoramiento escolar en acción* (pp. 81-102). Santiago: Salesianos.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J., y Hardy, I. (2012). Ecologies of practices. En P. Hager, A. Lee y A. Reich (Eds.), *Practice, learning and change* (pp. 33-50). Dordecht: Springer.
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers, N° 48*. Paris: OECD Publishing.
- Putnam, R. T. y Borko, H. (January-February, 2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Yendol-Hoppey, D. (2007). Mentor teachers' work with prospective teachers in a newly formed professional development school: two illustrations. *Teachers College Record*, 109(3), 669-698.



¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos

Mauricio Núñez, desde su trayectoria formando a profesores en la metodología de narración de casos y experiencias pedagógicas, nos convoca a experimentar las bondades

por **Mauricio Núñez R.**
Doctor en Psicopedagogía.
Académico y subdirector del Departamento
de Estudios Pedagógicos de la Universidad
de Chile.

de la escritura y a reconocer que los docentes somos portadores y constructores incansables de saberes profesionales, que debemos explicitar, registrar y compartir con otros. De esta manera estaremos aportando a la construcción de un bagaje propio de saberes y fortaleciendo la voz del magisterio en los debates públicos sobre educación.



Él espera ver desplegarse delante suyo un paisaje por fin claro, transparente, sin nubes, en el cual poder moverse con gestos precisos y certeros. ¿Y es así? Claro que no. Él comienza a perderse en un montón de malentendidos, de vacilaciones, de compromisos, de actos errados; los asuntos más insignificantes se vuelven angustiantes, los más importantes se desinflan; cada cosa que dice o hace se muestra torpe, fuera de lugar, indecisa, incierta. ¿Qué es lo que no funciona?

Ítalo Calvino (1999)

Esta cita de Ítalo Calvino revela en mí una cierta angustia. La angustia de la incerteza de nuestras comprensiones de las acciones humanas, la angustia de lo incompleto de nuestra mirada, de lo incompleto de nuestra interpretación de actos y de palabras. En la práctica pedagógica ocurre que nos vemos inmersos en esta angustia (aun cuando no logremos percibirla por lo cotidiano que nos resulta). Ciertamente, aprendemos a vivir en esta implacable condición de seres humanos en relación y, de este modo, aceptamos inconscientemente el riesgo del error en nuestras apreciaciones de los otros. Y sin embargo, frente a la perspectiva a la que nos lleva Calvino en su texto, surge una forma distinta de mirar, que rescata la subjetividad, que construye una argumentación por la que podemos soltar las amarras que nos inmovilizan para la acción, una forma de reconstruir las miradas y de abrir nuevas perspectivas que nos redimen de la angustia, porque consideran la propia voz, con sus propias tonalidades, como una fuente para comprender el mundo que nos rodea. Una forma privilegiada para ello es la escritura, un acto de resistencia que nos lleva desde una toma de distancia, a resituarnos ante el mundo para resignificarlo, para otorgarle sentido desde la propia experiencia.

La escritura, una de las más grandes adquisiciones de la humanidad, no solo sirve para dejar registro de la experiencia vivida por la misma, sino que, formando parte de un núcleo de herramientas cognitivas fundamentales del ser humano, sirve esencialmente al desarrollo del pensamiento. No pensamos para escribir con posterioridad. Pensamos

porque escribimos, pensamos mientras escribimos. La escritura permite la reflexividad, la toma de consciencia y habilita, en consecuencia, la toma de decisiones. Sin embargo, pareciera ser que hoy en día, la escritura va desapareciendo de nuestras prácticas, lo que conlleva el riesgo no solo de no dejar registros de las experiencias, sino de marginarnos de un tipo de desarrollo cognitivo que nos ha permitido construir las mismas.

Entrando en una reflexión similar a propósito del valor de la lectoescritura como ejes claves para el logro de una nueva alfabetización, relacionada con procesos de autoformación en comunidades docentes, ya se señalaba que:

A lo que hacemos frente es a la necesidad de aprender a leer el contexto de la práctica de un modo nuevo, y junto con este propósito, también el de aprender a escribir dicha práctica como una forma de darle sentido a lo que hacemos, decimos y cómo nos constituimos (Razeto, Batalloso, Bolívar, Bolívar-Ruano y Núñez, 2014, p. 187).

En una *cultura del libro* como la que hemos heredado desde siglos, judíos, cristianos y musulmanes han entendido que la experiencia no es solo registro de lo vivido por ellos; el libro da cuenta de una práctica de discernimiento, que pasa por momentos de lucidez y también de oscuridad (otros lo llaman de desierto), así como por las opciones que se ponen frente al sujeto y que apelan a la libertad individual y colectiva. En las culturas monoteístas se identifica a sus miembros como los pueblos del libro y nosotros, querámoslo o no, somos sus herederos. ¿Qué querríamos o podríamos significar con esto? Ser pueblo del libro es, desde nuestra mirada, ser capaz de historizarse.

Historizar supone, como condición para su despliegue, la inscripción de una distancia irreductible y estructurante entre un tiempo pasado y un tiempo actual o futuro anticipado. La actividad historizante origina, a partir de la puesta en juego de relatos narrativos y/o escritos historizados, trabajos de subjetivación de la experiencia y movimientos de reescritura que potencialmente suplementan la trama actual de representaciones construidas acerca del pasado (Grinin, 2008, p. 3).

Como colectivo humano tenemos la libertad de desplegar el potencial de la subjetivación de la experiencia; como colectivo y como individuos, tenemos necesidad de otorgar un sentido a lo vivido y de proyectarlo al presente y al futuro. Pero, ser pueblo del libro exige de una materialidad, diríamos, de una encarnación de la palabra. La escritura permite dicha encarnación.

Tras este preámbulo subyace la idea de recuperar la práctica de la escritura como una acción de historización de los sujetos y de construcción de la experiencia, porque la experiencia no existe sin una distancia necesaria para la toma de consciencia de lo vivido. Para ello es necesario un acto, un verbo, una palabra escrita que permita restituir la voz de los docentes en el archivo histórico y en el discurso público sobre educación. La importancia de recuperar dicha voz tiene relación con la posibilidad de llegar a comprender más profundamente la complejidad de las identidades profesionales de los docentes de hoy.

¿Por qué es tan importante que los profesores escribamos?

Se me ha pedido producir un texto que despierte entre los profesores el interés por la escritura como herramienta para el desarrollo profesional. Escribir para construir experiencias, escribir para dejar memoria, escribir para mirar de otro modo las propias prácticas, escribir para tomar consciencia de las propias acciones y de los propios decires; escribir, finalmente, para transformarse y, de paso, generar transformación en nuestro entorno. La escritura es, claramente, una herramienta cognitiva que ofrece grandes posibilidades para desarrollar una verdadera praxis de la acción docente.

Este escrito no tiene la pretensión de un artículo académico, sino que está construido desde la experiencia de docentes que han logrado profundos niveles de reflexividad, donde la escritura ha sido catalizadora de desarrollo personal y profesional.

Quisiera partir por una confesión: la escritura no siempre ha sido una pasión para mí, es más, en alguna



La escritura permite la reflexividad, la toma de consciencia y habilita, en consecuencia, la toma de decisiones.



ocasión fue una barrera, especialmente cuando la tarea pasaba por escribir sobre uno mismo. Aquí hay un proceso que es particular a cada sujeto. Algunos van más rápido que otros. Algunos debemos recibir un pequeño empujón. Poco a poco fui descubriendo la escritura y enamorándome de sus virtudes. Diría que ella, como un ente vivo, me ganó, y hoy voy por la vida como un devoto y un proselitista de su práctica, recibiendo de la palabra escrita, sus gracias.

Muchos piensan que la capacidad de escribir textos narrativos es propia de los humanistas, una falacia que suele cerrar las puertas de la narrativa a cualquiera que no pertenezca al grupo selecto. Mi práctica de escritura con variados profesores del sistema escolar, me ha mostrado que la necesidad de decir(se), de dibujar narrativamente el mundo experiencial, de contar(se) a otros, es una necesidad ontológica, que no tiene barreras disciplinares, sino las que uno mismo se impone.

Haciendo una presentación de mi trabajo en el extranjero, algunos me preguntaban cómo lograr que los profesores escribieran. Me decían que ellos no lo conseguían. En ese momento pensé que algo podía haber de incidencia de una cultura local en nuestra apertura al ejercicio de escritura. Tantas veces hemos oído decir que Chile es tierra de poetas. Y sin embargo, claramente esa no es la razón. La naturaleza de estos escritos producidos por profesores es clave para responder la pregunta. Aquí nos referimos a un escrito narrativo, no pauteado, que da espacio a la expresión de la subjetividad y que es compartido en el seno de una comunidad, la que llega a convertirse en comunidad de sostén mutuo (Suárez, 2007a; Rugira, 2005), y que orienta su acción de escucha atenta y de réplica hacia permitir que el autor de un relato vaya lo más lejos posible en la explicitación de su palabra.

El año 2004, un taller enmarcado en una acción de formación permanente, con un equipo de profesores de un colegio del cual yo también formaba parte, inauguró en mí una trayectoria que no acaba de sorprenderme y seducirme hasta el día de hoy. Es en ese momento que descubro dónde poner mi tesón y mi corazón en mi acción profesional. Nos aplicamos, entonces, a la escritura de casos de alumnos. Con este ejercicio quisimos iniciar un recorrido por nuevas formas de indagación de la práctica. Al finalizar un año de trabajo y como parte de la evaluación del taller de escritura de casos, una profesora dice “el trabajo que hicimos fue muy bueno, el método de casos fue muy interesante, pero lejos, lo mejor... lejos lo mejor fue la posibilidad que nos dimos de escribir”. ¿Qué significa este juicio venido de una profesora?

Cada vez que doy inicio a un taller de escritura con profesores (escritura de casos y narrativas de experiencia), pregunto a los presentes ¿qué escriben, cuando escriben en la escuela? Las respuestas, variopintas, suelen no obstante, moverse en el registro de lo considerado profesional, serio, objetivo. Cuando los profesores escriben en la escuela, producen textos técnicos: planificaciones, actas, comunicaciones, informes académicos y de personalidad, entre otros. Ellos, sus vidas, están ausentes en dichos escritos (Cf. Suárez, 2007b). Entonces, propongo comenzar un ejercicio de escritura donde sus voces estén presentes, donde su historia se evoque, donde la memoria personal y profesional, individual y colectiva se exprese, y donde finalmente la experiencia se construya. Inicialmente la propuesta puede tomar de sorpresa. ¿Cómo inicio un relato de esta naturaleza? La indicación, entonces, suele ser evocar una situación, un incidente, un rostro, algo de lo vivido personalmente y que haya marcado un momento de su historia profesional. Entonces, tras esta indicación, se liberan cadenas constituidas por formatos y por un sentido del deber ser, de lo considerado políticamente correcto. “Lejos lo mejor fue la posibilidad que nos dimos de escribir”. Este juicio es claramente una valoración de la libertad para construir de forma autónoma un saber acumulado pero raramente explicitado. Los profesores tienen muchas historias a su haber, muchas historias que contar, y en ellas existe un saber que se pierde porque no es sistematizado, no es hecho consciente ni menos compartido (Cf. Docencia, 2013).

La necesidad de decir(se), de dibujar narrativamente el mundo experiencial, de contar(se) a otros, es una necesidad ontológica, que no tiene barreras disciplinares, sino las que uno mismo se impone.

Hace ya algunos años que, mundialmente, en el área de la educación se busca la forma de construir un bagaje (otros lo llaman repertorio) de saberes profesionales, al modo de los saberes acumulados por otras comunidades profesionales, tales como en medicina o en derecho; un bagaje ofertado a sus miembros como fuente a la cual poder volver en búsqueda de orientaciones, de respuestas, de pistas para enfrentar problemas, para abordar el escenario cada vez más complejo de la práctica. La socialización de dichos saberes pasa por varios formatos, uno de ellos es el escrito.

En toda esta propuesta, la idea que persiste es la de ponerse a la escucha de la voz de los docentes. Desde muy temprano en el siglo XX, la Escuela de Chicago fue marcando ruta en la investigación social, donde el sujeto (para otros, actor social) aparece en el centro de los debates. Uno de sus temas en antropología y luego en sociología fue el de las historias de vida. Claramente, desde los años ochenta aparecen algunos investigadores en el mundo de la educación que, sin haber pasado por dicha Escuela, surgen como sus herederos naturales. Ivor Goodson es, a toda evidencia, uno de ellos. Una de sus primeras publicaciones gira en torno a las vidas de los docentes (Goodson y Ball, 1985) y desde entonces, la biografía y la narración forman parte de sus múltiples trabajos. En cada uno se evidencia la voluntad de ponerse a la escucha de estos actores.

Al poco andar, otra académica marca ruta desde sus trabajos en el Instituto Ontariano de Estudios en Educación (OISE-Toronto). Freema Elbaz en 1991, señala audazmente



El espacio para la emergencia de la palabra docente, para su escritura y su puesta en comunidad es aún, en la perspectiva temporal, un espacio político no ganado.

la necesidad de ponerse a la escucha de los profesores, a la escucha de una voz silenciada que es portadora de múltiples historias que no habían sido explicitadas, porque no había sido considerado hasta entonces pertinente hacerlo. Lamentablemente, pareciera ser que hasta el día de hoy, en ciertos círculos en los que se deciden las orientaciones para la formación y profesionalización docentes, no se logra comprender la pertinencia que tiene para el conjunto del sistema, ponerse a la escucha de los profesores.

Pero no solo contamos con referentes históricos, también podemos mirar la amplitud geográfica que ha ido tomando el trabajo con los profesores y sus historias recogidas en relatos de experiencia y dar con ello testimonio de cómo, de un hemisferio a otro, la palabra docente se ha escrito, desde el National Writing Project en los Estados Unidos, pasando por la Expedición Pedagógica Nacional en Colombia y llegando hasta el Cono Sur con el movimiento de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina¹. En el mundo francófono también ha surgido en los últimos años la inquietud por trabajar con los docentes la escritura profesional (Morisse, Lafortune y Cros, 2009, 2011), del mismo modo que en el mundo hispano peninsular (Reis y Nuria, 2012). Sin embargo, el espacio para la emergencia de la palabra docente, para su escritura y su puesta en comunidad es aún, en la perspectiva temporal, un espacio político no ganado. Aun testimoniando el éxito en la propuesta, siguen siendo, en términos globales, experiencias

marginales, que atraen, que seducen, que pueden convencer por su alto impacto, pero que no se condicen con las políticas mundiales vigentes en educación, orientadas por el modelo de escuela eficaz. No por ello vamos a claudicar en los esfuerzos por constituir nuestros bagajes de saberes profesionales. No por ello vamos a dejar de escucharnos y aprender, sobre todo cuando la palabra emerge con vida propia y da cuenta de la experiencia. Al contrario, por ello estamos dispuestos a seguir luchando por salir cada vez más de la marginalidad y ver restituir al sujeto docente como protagonista de los procesos de profesionalización, verlo re-apropiarse de su vida otorgándole siempre nuevos sentidos.

Acabemos esta reflexión con dos párrafos iniciales de un relato escrito por una profesora de Quinta Normal. Angélica Olivares, el año 2012, en el marco de un diplomado ofrecido por la Universidad de Chile, nos hace entrar en un relato con características de caso. Su trabajo se titula *Ya no están... Ecos en el vacío*. En él, aborda el problema de la ausencia de padres y apoderados en los procesos formativos de los niños y jóvenes de nuestras escuelas y liceos, un problema bien conocido por los profesores del sistema escolar. En su escrito, Angélica genera una reflexión en busca de una respuesta al problema, todo a partir del relato de su encuentro con uno de esos jóvenes cuyos padres están ausentes:

En un comienzo, cuando inicié este relato, persistentemente y casi latente, como en un zoom, en forma intercalada aparecía y desaparecía el alumno Farfán, de la especialidad de Mecánica. Su caso era cotidiano, tenía elementos particularmente comunes, no constituía el más extremo, ni el más estremecedor, era un caso más, como el árbol que está frente a mi oficina y que veo todos los días por la ventana... (Hace poco me di cuenta que era un ciruelo).

La metáfora aquí expuesta entre paréntesis, encierra un despertar, un descubrimiento, una toma de conciencia. No es un elemento menor a considerar. Durante

¹ Para mayor información respecto a estas tres experiencias, se sugiere remitirse a la bibliografía de referencia. Específicamente en relación a la metodología narrativa propuesta por la Expedición Pedagógica, ver Gaviria, 2001.

una pausa en el trabajo de lectura y comentario entre pares, Angélica se me acerca y me dice: “En el liceo tengo una oficina y al fondo del pasillo que da a mi oficina veo un árbol. Hace años que lo veo. Hoy, mientras escribía este relato, sentí la necesidad de ir a observarlo de cerca y por primera vez me doy cuenta que es un ciruelo. Lo mismo me ocurrió al escribir sobre este alumno”. Es en ese momento que el caso, hasta entonces común, cotidiano, ordinario, comienza a adquirir una particularidad. Freema Elbaz (1991) señala al respecto que de tanto observar lo ordinario, en algún momento emerge lo extraordinario. Aquí la escritura media en la reconstrucción de la mirada que se tiene del otro haciendo de un asunto cotidiano, por todos conocido, un problema que llama la atención y frente al cual se despierta una nueva disposición de indagación y de apertura al otro. Luego, Angélica agrega:

Como argumento puedo señalar que necesitaba escribir sobre él, me resultaba curioso

y si hubiese tenido que definir un tema habría señalado que correspondía a reevaluación, sin embargo al leer y comentar con mis compañeros para luego reescribir, la fisonomía inicial cambió... se corrió una cortina... estaba ahí en el lenguaje, en las quejas, en las relaciones, en la obviedad... Me di cuenta por qué lo había escrito.

Entonces, ¿para qué escribir?

Diremos, con la ayuda de dos grandes defensoras del escrito, y a modo de convocatoria, que tenemos que:

- “Escribir para tomarse el tiempo de hacer descender en sí la vida tal como la he percibido. Un tipo de camino de contemplación [...] Si consentimos en realizar este trabajo, entonces, misteriosamente, los ojos del corazón se abren y ven lo que buscan: la belleza más allá del horror, el sentido más allá de la incoherencia” (Caillaux, 2002, s/p).





- “Escribir para mantener, a pesar de todo, la confianza. Escribir para dejarse habitar por la vida de esos ni1os, de sus padres. La vida tal cual es” (Caillaux, 2002, s/p).

- “[Escribir porque] si nadie atestigua por el testigo, como nos dice Paul Celan, cada uno de nosotros tiene la responsabilidad de ser testigo de nosotros mismos. De ah3 la necesidad de dejar rastros, de confiar dichos rastros a la escritura [...] Una escritura que trata, como se1ala Bernadette Courtois (1995), de transformar un saber cotidiano en un saber transferible” (Rugira, 2005, p. 28).

Hemos hablado aqu3 de la producci3n de escritos que permiten los primeros balbuceos de construcci3n de sentido y que dejan suficiente espacio para que uno pueda abrir la mirada una vez confrontados, intercambiados y enriquecidos nuestros relatos con la mirada de los otros. Hemos ha-

blado, adem3s, de una escritura recursiva con producci3n de textos intermedios o borradores que permiten un ejercicio de indagaci3n en los sentidos ocultos, impl3citos en los mismos relatos. En otras palabras, hemos propuesto disponernos a explorar el texto escrito como territorio de indagaci3n de nuestras creencias, conocimientos y disposiciones 3ticas. Cuando el relato llega a su expresi3n 3ltima, nos reconocemos en 3l como sujetos con una profesionalidad ampliada (Cf. Stenhouse, 1985)². Hemos ganado un espacio a la memoria, hemos construido experiencia profesional y nos reconocemos detentores de saberes profesionales que podemos transferir a otros, pudiendo con ello colaborar en la constituci3n de un bagaje de saberes que resulta 3nico y propio de los docentes. Esperamos as3 (evocando y transformando el texto de Calvino en *Palomar*), estar por fin en condiciones de comenzar a ver desplegarse delante nuestro un paisaje m3s claro, transparente, sin nubes, en el cual poder movernos con gestos m3s precisos y certeros. **D**

² Stenhouse plantea que el autoan3lisis sistem3tico y los procedimientos de investigaci3n llevados al aula constituyen la base para el desarrollo profesional.



Referencias

- Caillaux, M. (2002). La beauté au-delà de l'horreur. Beauté j'écris ton nom. Extracto de presentación en Congreso *Et si la beauté pouvait sauver le monde?* Recuperado de <http://www.congres-beaute.org/congres.php?na=1&ar=4>
- Calvino, I. (1999). *Palomar*. Barcelona: Edicions 62.
- Docencia. (2013). "Cuando se tiene una experiencia de aula y no se escribe, esta se va. Si la escribes, puedes mantenerla y conceptualizarla". Entrevista a Ann Lieberman. *Docencia*, 51, 78-83.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19.
- Gaviria, G. (Ed.) (2001). *Expedición pedagógica nacional: pensando el viaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Expedición Pedagógica Nacional, OEI, Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Goodson, I. F. y Ball, S. (Eds.) (1985). *Teachers lives and careers*. Londres, Nueva York y Filadelfia: Falmer.
- Grunin, J. (2008). Procesos de simbolización y trabajo de historización en la adolescencia. *Cadernos de Psicopedagogia*, 7(12). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492008000100004&lng=pt&tlng=es
- Morisse, M., Lafortune, L. y Cros, F. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Morisse, M., Lafortune, L. y Cros, F. (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements?* Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Razeto, L., Batalloso, J. M., Bolívar, A., Bolívar-Ruano, M. y Núñez, M. (2014). *La educación necesaria: extendiendo la mirada*. Santiago: Ediciones Universitas Nueva Civilización.
- Reis, P. y Climent, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía. Disponible en http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2419/reis_climent_2012.pdf?sequence=3
- Rugira, J. (otoño, 2005). Se former à l'espérance. *Educational Insights*, 9(2). Recuperado de <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/articles/rugira.html>
- Suárez, D. (2007a). *Formación docente e indagación pedagógica del mundo escolar. La construcción social del conocimiento escolar*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, UBA. Recuperado de http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf
- Suárez, D. (2007b). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, UBA.
- Suárez, H. (Ed.) (2001). *Expedición pedagógica nacional: huellas y registros*. Encuentro Nacional de Viajeros, Armenia, Diciembre 2000. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Expedición Pedagógica Nacional, OEI, Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. Londres: Heinemann Educational Books.



Tres miradas docentes sobre la narración de experiencias pedagógicas

Por Equipo revista *Docencia*

Cuando los docentes comparten con sus pares sus convicciones, pensamientos y emociones acerca de un caso o de una experiencia vivida durante su trayectoria profesional, su mirada se verá problematizada y enriquecida por los diversos puntos de vista de sus colegas. Bajo este principio, la narración de experiencias pedagógicas se constituye como una metodología de reflexión y de desarrollo profesional entre pares que pone en evidencia el carácter colectivo del trabajo docente y de la producción de saberes pedagógicos.

Esto es lo que se expresa en los testimonios de tres docentes que conocieron y desarrollaron esta metodología con el profesor Mauricio Núñez, académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Facundo Ferreirós, Juan Fernández y Gilda Fiabane, en conversación con revista *Docencia*, nos dieron testimonio de cómo en su trabajo con la narración de experiencias pedagógicas ampliaron los límites de su perspectiva personal y construyeron nuevos saberes docentes a partir de una profunda reflexión colectiva, trazando además una nueva trayectoria en su vida personal y profesional.



* Imagen perteneciente al grafitero inglés Banksy (1974 -)



Facundo Ferreirós:

“No necesariamente uno tiene que ser amigo de los estudiantes para querer conocerlos, para estar ahí, para preguntarse qué les está pasando”

La narración de experiencias pedagógicas en la formación inicial docente

Soy Licenciado en Filosofía de la Universidad de Chile y posteriormente estudié pedagogía en el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la misma universidad. Me inicié en la docencia en el Colegio Trigal, en Ñuñoa; luego de lo cual ingresé como ayudante al DEP, donde trabajo actualmente.

Conocí la sistematización de experiencias pedagógicas durante mi período de formación en el DEP, en el contexto de mi práctica pedagógica en el Liceo Confederación Suiza. La idea era permanecer los tres semestres en este establecimiento, porque se iba a desarrollar un proyecto de escritura con profesores a lo largo de los tres semestres que duraba la formación pedagógica en la universidad; algo no habitual, ya que la lógica es cambiar al menos una vez de centro de práctica.

Tomé la decisión de quedarme y me embarqué en el proyecto con el profesor Mauricio Núñez y la profesora Ana Arévalo del DEP, quienes en ese momento estaban desarrollando este proyecto.

La razón por la que me interesó participar en este taller de narraciones tenía que ver con que justamente mi tesis de pregrado en filosofía había sido sobre el concepto de narración en Hannah Arendt, entonces me pareció que había una continuidad y una posibilidad de investigar por ese lado.

Por lo tanto, mis perspectivas de lo que sería ese taller eran solamente teóricas. Pero me encontré con una situación totalmente diferente, pues tuvimos que hablar de nuestras propias experiencias. Eso ya es un salto muy grande para alguien que viene de Licenciatura en Filosofía, sobre todo porque la formación ahí es fundamentalmente jerárquica y con muy pocas oportunidades de hablar desde uno mismo.

La propuesta era escribir todos los días lo que sea que te haya pasado durante tu jornada laboral, ojalá pocos momentos después de que haya terminado, porque la experiencia refulgente que se vive en ese proceso se va apagando muy lentamente y las cosas que uno puede rescatar después son más bien breves.

El trabajo del taller consistía básicamente en hacer un estudio de caso que podía tratarse de un estudiante, un grupo o de alguna situación en específico. La mayoría elegía a algún estudiante que por alguna razón le resultaba interesante, que le provocaba hacerse preguntas y querer saber más de él. El objetivo era, a partir de esa observación y registro, discutir en torno a los relatos que iban haciendo los profesores del Confederación Suiza sobre los casos que cada uno había escogido.

Esta reflexión colectiva me obligaba a estar muy atento para poder comprender la realidad en la que yo me estaba insertando. En ese sentido, la experiencia fue sumamente significativa, porque si no hubiese participado del taller de narraciones, no habría conocido cómo eran los otros cursos, qué les pasaba a los estudiantes cuando dejaban de estar en el área de filosofía, cómo eran los otros profesores, en definitiva, no habría podido comprender muchas cosas que ocurrieron en el colegio y que fueron parte de mi práctica.



La necesidad de interesarse por los estudiantes

Mi relato se trataba de un estudiante que no era necesariamente del grupo de los “conflictivos”, no era el que provocaba desorden ni era el más mateo, tampoco era el que tenía algún estilo para vestirse en particular. Era, así lo vi yo en un comienzo, un estudiante que pasaba desapercibido, ese estudiante que podía perfectamente no estar ahí, que si uno le pedía la palabra no hablaba, que prefería esquivar cualquier posibilidad de hacerse notar en clases. Era de esos estudiantes que no son “agarrados” ni por los psicopedagogos ni por los orientadores. Y eso llamó mi atención.

Este chico estaba siempre al fondo de la sala mirando para abajo, taciturno. Si se le pedía la palabra, no respondía. Entonces, me dieron ganas de comenzar a indagar muy de a poco. Noté que le gustaba el básquetbol, así que yo, que nunca me ha gustado ese deporte, investigué un poco sobre el juego para ver si le podía comentar alguna cosa. Por ejemplo, averigüé que estaba en la selección del colegio, por lo que comencé a ir a verlo a algunas prácticas, lo que me permitía observar la forma en que se desenvolvía en otras situaciones y preguntarle cómo le estaba yendo. Y esa pequeña cuota de interés que empecé a mostrar en él formó muy paulatinamente un lazo, una relación que comenzó a trasladarse también al aula en la que ahora comenzábamos a encontrarnos, mediante el saludo primero y



luego a través de la conversación abierta: antes de la clase, al final o incluso en momento de actividad grupal. Éramos conocidos, había un puente y podría decir que fue eso lo que de un momento a otro le dio la confianza para opinar en las clases, y sus intervenciones comenzaron a ser cada vez mejores. Se fue involucrando muchísimo y terminamos teniendo una relación no del todo estrecha, porque el período de práctica es muy breve (aproximadamente un mes y medio, dos meses), pero en ese poquito tiempo establecí una relación fructífera con una persona para la cual pude haber pasado totalmente desapercibido. Este relato, que finalmente se publicó en *Docencia*¹, tiene que ver en definitiva con que no necesariamente uno tiene que ser amigo de los estudiantes para querer conocerlos, para estar ahí, para preguntarse qué les está pasando.

La pedagogía trabaja con la incertidumbre

Este proceso de escritura y la discusión colectiva que implica, no es fácil para todos. Para muchos profesores, sobre todo para los que vienen de disciplinas científicas, la escritura no forma parte de lo que entienden por pedagogía. Por el contrario, es considerada parte de cuestiones más psicológicas, más cercanas a lo que se entiende vulgarmente por “terapia”. Desconocen que el trabajo colaborativo que se da dentro de esos espacios implica líneas de confianza y compromiso muy grandes; lo que las personas, por estar acostumbradas a hablar siempre desde un discurso, desde una teoría o desde algún autor, en principio suelen rechazar.

La mayoría de las veces uno se encapsula y forma círculos de amistad porque tiene afinidades de pensamiento, afinidades “selectivas” con algunas personas. Entrar en un círculo de discusión en torno a un tema común, proyecta una cantidad de visiones diferentes que uno a veces no está dispuesto a transar por la sencilla razón de que implica abrir ese espacio considerado como privado, en donde se toman decisiones pedagógicas. Y es que esa es una de las formas de operar más básicas del pensamiento, es decir,

poner todo en orden, tapizar la subjetividad con los colores que uno quiere que estén ahí, porque uno encasilla lo que ve para poder tratarlo y aceptarlo.

Pero las situaciones que se dan dentro de la sala de clases son tan complejas y la cantidad de cosas que ocurren son tan específicas, que no es posible encasillarlas. Frente a este “error” del pensamiento la escritura trae la posibilidad de mirar atrás y decir: “esa no era la única forma de afrontar ni de resolver la situación, pues de hecho existen un montón de otras formas”. Entonces, al otro día en la sala de clases podrás ver esas nuevas posibilidades, verás que uno mismo incluso puede ser otro profesor. Esta posibilidad también está dentro de las oportunidades que brinda la autoinvestigación y el atreverse a conocer a los estudiantes.

Al ir reconociendo esas posibilidades me vi obligado a repensar las formas en las que había sido formado, remirar las formas en las que uno afronta cada una de las situaciones y darme cuenta de que detrás de cada decisión hay un sinnúmero de posibilidades, porque hay un sinnúmero de trayectos de vida que se entrecruzan haciendo de la realidad educativa un complejo tejido de subjetividades. El abrir un poco los ojos a lo que le está pasando a uno y darse cuenta de que transformando el modo en que uno mira, se transforma a sí mismo y transforma la realidad, fue un aprendizaje fundamental en términos personales.

En términos profesionales, yo creo que la escritura fortalece la confianza que uno puede tener como profesor. La profesionalidad para mí pasa por la capacidad de trabajar con la incertidumbre, con lo novedoso que pueda ocurrir dentro de la sala de clases, pues nada de lo que ocurra dentro de ella está predeterminado y uno solamente puede estar preparado para lo inesperado. Ese nivel de profesionalización, que yo creo que es uno de los más altos, es lo que te entrega el tipo de investigación que se trabaja a través de la escritura.

¹ Ferreirós, F. (2014). La semilla acortada. *Docencia*, 52, 104 - 107.

Juan Fernández:

“Todos los relatos que los docentes produjimos nos hablaban de una educación viva”

Reflexión entre pares a través de la escritura

Mi nombre es Juan Fernández Díaz y partí como paradocente de una escuela muy vulnerable, María Griselda Valle de Pablo de Rokha. Más tarde empecé a estudiar la carrera de pedagogía y al final terminé perfeccionándome para hacer clases en primero básico. Después hice cursos de teatro, guitarra, títeres, todo lo que me permitiera educar de una forma más lúdica. Actualmente trabajo con los cuartos básicos en la Escuela Grenoble de Quinta Normal.

El taller de escritura de experiencias pedagógicas en el que participé consistía básicamente en que uno fuera descubriendo aquellos elementos de la escritura que te permitieran dar a conocer alguna experiencia.

En primer lugar el profesor nos leía un escrito y se discutía un poco en torno a él. Después cada uno empezaba a buscar aquello sobre lo cual le gustaría escribir. Debo reconocer que es harto difícil elegir de qué escribir. Me preguntaba cómo no va a haber nada, si llevo casi treinta años de pedagogía, cómo no voy a tener un caso para contarle al resto. Ese ejercicio tan simple





me puso en aprietos y opté por plantear un caso que englobara los sentimientos que yo quería transmitir.

En el taller cada uno iba conversando con un colega, y le planteaba más o menos lo que pensaba escribir. Mutuamente nos ayudábamos y después lo escribíamos. Luego yo le revisaba su escrito a otros compañeros de taller y ellos revisaban el mío. Por las preguntas que nos hacíamos, teníamos que indagar más sobre el caso. Y cada vez que tu compañero te iba interrogando, las palabras de tu escrito se multiplicaban. Las preguntas que más ocupábamos en esta primera etapa eran ¿qué quieres decir con esto?, ¿a qué te refieres con esto?, ¿por qué tú dices esto?, ¿por qué tú haces esta apreciación? Entonces cuando tú le dabas la respuesta a tu colega, él te decía: “lo mismo que me acabas de decir, escríbelo”. De este modo fui perdiendo el miedo a la escritura, a expresar mis pensamientos y emociones.

Recuperando la memoria docente

El caso que yo elegí marcó mi inicio en la carrera, porque me motivó a seguir en la docencia. Fue el caso de una niña con una familia de madre y padre drogadictos, que al final terminó viviendo con su abuela.

La niña no lograba encajar en el curso del mismo nivel donde había quedado, entonces llega al mío, un segundo básico. Desconocida para el resto, la niña era como un ente que caminaba por la sala, y lo único que hacía era barrer.

El asunto era que yo tenía mi sala muy bien estructurada, con todos mis elementos y mis materiales, y un día voy a recreo y ella se queda en la sala con un grupo de niños y niñas. Cuando llego, noto que me habían cambiado todo el orden de la sala, me cambiaron de lugar los muebles y el orden de mis materiales. Yo quedé impresionado y me di cuenta de que a ella le gustaba hacer esas cosas, entonces la felicité y le dije que me gustaba ese elemento creativo de hacer un cambio, lo cual era bueno. Entonces, ella empezó a funcionar mejor y yo le empecé a dar tareas de ese tipo, ordenar,

organizar, etc., y ella se fue transformando en una especie de líder, pues comenzó a desarrollar esa capacidad de dar órdenes y organizar a las otras niñas. Con eso su autoestima fue cambiando y empezó a insertarse en el curso y a involucrarse con sus pares. Ella provocó un cambio en mí y yo creo que también provoqué un cambio en ella y sus compañeros.

La educación viva

Pareciera que nuestra educación está limitada a las cuatro paredes del aula y que no sale de ahí, pero todos los relatos que los docentes produjimos nos hablaban de una educación viva. Cuando escuchamos los relatos de cada uno de los docentes que participaron en el taller, nos dimos cuenta de que estamos insertos en un proceso generador de experiencias y que a veces uno lo limita solamente al currículum y al desarrollo cognitivo, olvidándonos de que tenemos al lado a un ser humano.

Entonces, la escritura me permitió darme cuenta de que no se deben abordar solo algunos aspectos de nuestros alumnos, pues cada uno de ellos tiene ciertas carencias, ciertas problemáticas. Tú no puedes entregar en el vacío. Tienes que respetar al alumno, es decir, respetar lo que trae de su familia, de su contexto social, de su mundo afectivo. Entonces cuando uno se hace cargo de esta condición para el ejercicio de la docencia, yo creo que uno está haciendo pedagogía, pues la pedagogía se hace in situ, en el momento.

Y eso es educación viva, pedagogía viva, que es lo que finalmente uno debería registrar. Pienso, entonces, que en el leccionario del profesor o la bitácora del profesor uno debería escribir todo lo que hace, escribir por ejemplo, por qué me resultaron clases buenas o clases malas, a qué se debió que mis alumnos salieran muy motivados y con ganas de seguir, o anotar aquellas estrategias que a uno se le ocurren en el momento, pero que después olvida. Es cierto que no hay mucho tiempo para escribir, pero si no lo hacemos, todas nuestras experiencias serán olvidadas y no podrán servir a otros.

Gilda Fiabane:

“La escritura me ayudó a tener la certeza de que no lo sabemos todo”

Ampliando la mirada

Yo me inicié trabajando en la Corporación Municipal de Quinta Normal hace diez años haciendo reemplazos con permiso ministerial, ya que aún cursaba mi quinto semestre de Pedagogía General Básica. Estuve en las escuelas Inglaterra y Grenoble. Luego me fui a la comuna de Renca, donde trabajé en dos escuelas particulares subvencionadas pequeñas, ambas del mismo sostenedor.

Mi trabajo como docente no se limitó solo a la preparación de una clase en aula, sino que fue mucho más allá. Constantemente tuve que resolver graves conflictos entre los alumnos, interponerme entre dos chicos que se peleaban con arma blanca, recolectar armas de fuego auténticas y hechizas desde sus mochilas, coser pantalones rotos o limpiar cabezas infectadas de piojos.

Después de cuatro años de trabajo en la Comuna de Renca, el año 2009 tuve la oportunidad de postular a un concurso público para profesores en la Corporación Municipal de Quinta Normal, siendo seleccionada como titular para la escuela República de la India, donde actualmente me desempeño como inspectora general.

Fue el año 2012, en el Diplomado “Educación Pública: desafíos y oportunidades”, impartido por el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, que conocí la sistematización de experiencias pedagógicas. En uno de sus módulos, el profesor Mauricio Núñez nos acercó al gran desafío de una buena gestión evaluativa.



En aquella oportunidad, el trabajo final del diplomado consistió en la sistematización de una experiencia pedagógica.

Para mí fue una experiencia nueva y al principio pensé que era innecesaria, pero poco a poco el trabajo fue cobrando sentido y comprendí su real objetivo. No imaginaba los beneficios que este trabajo tendría para mí y el impacto positivo que tendría para mi comunidad educativa, especialmente para mis alumnos y alumnas.

Al comienzo mi expectativa fue desarrollar habilidades que me permitieran saber utilizar mis experiencias como una herramienta de mejora para nuevas situaciones que se pudieran dar en mi recorrido docente, pero la verdad es que significó más que eso, pues tuve la oportunidad de reflexionar, profundizar investigando y escuchar distintos planteamientos y miradas sobre una misma situación. Me di cuenta de la riqueza que tiene el interactuar y trabajar en forma colaborativa y descubrir que todos tienen algo que aportar.



El trabajo consistió en elegir y escribir una experiencia pedagógica que de alguna manera nos haya impactado en nuestra carrera profesional y que constituyera un aprendizaje que nos permitiera abordar futuros escenarios similares.

El texto que escribí contenía una descripción profunda de todas mis observaciones del caso que escogí, mis sensaciones y emociones al respecto, mi angustia, mis temores y dudas, mi impotencia y frustración. Finalizada esta etapa, formamos un equipo de trabajo colaborativo, donde los actores involucrados leyeron mi texto, reflexionamos en conjunto, debatimos y se realizaron intervenciones y aportes de distintas fuentes; información que tuve que organizar y que fue fundamental para la sistematización del caso.

Luego de esa etapa, el texto tuvo varias intervenciones y cuestionamientos por parte de los integrantes de mi equipo de trabajo, los cuales debía considerar para darle una nueva estructura a mi relato o bien para enriquecerlo, de manera que fuera más comprensible y que constituyera un aporte para el lector.

Posteriormente, vino una etapa de investigación teórica, es decir, de recoger datos científicos de distintas fuentes, para dar sentido y fuerza a mis conclusiones.

Compartir las experiencias docentes: una necesidad pedagógica

Para realizar mi trabajo, escogí el caso de un alumno que cursaba el segundo básico, en una escuela de la comuna de Renca. Me llamó profundamente la atención desde el momento en que ingresé al establecimiento. Mientras esperaba que me entrevistaran, lo observé solitario en el patio de la escuela durante un recreo, era un niño sombrío que a través de su mirada transmitía una enorme tristeza y desamparo. No me imaginé que sería yo su profesora jefa.

Elegí este caso porque fue la primera experiencia fuerte y cruda que tuve como docente, donde la frustración e impotencia se conjugaron con mi falta de experiencia como estudiante y la indiferencia de mis pares y directivos de la escuela.

El trabajo en el Diplomado fue serio, disciplinado, con dedicación. Todos los que participamos colaboramos principalmente a través de la crítica constructiva y el cuestionamiento o aporte de opiniones desde diversas aristas, las cuales llevaron a cada uno constantemente a la reflexión y mejoramiento del caso que trabajó. Personalmente, me ayudó a escuchar, respetar las opiniones de los demás, ser autocrítica, reflexiva, colaboradora, motivadora, organizada, empática y humilde. La escritura me ayudó a tener la certeza de que no lo sabemos todo, pues siempre habrá alguien que te pueda aportar o nutrirte con sus experiencias.

En mi práctica cotidiana me ha ayudado bastante, me ha servido para resolver los conflictos de manera más reflexiva, para no dejarme llevar por las apariencias sino que investigar más a fondo, organizar la información y trabajar colaborativamente, lo que me ha llevado a tomar decisiones más planificadas y acertadas. Aprendí a desarrollar una visión más global y profunda frente a distintas situaciones, a enfocar un problema desde todos sus ángulos. Además he aprendido a comunicarme mejor con mis pares y mis alumnos, a respetar más las diversas opiniones y a escuchar. Pero, sin duda, creo que lo más importante fue haber desarrollado aún más mi sensibilidad y mi empatía.

Motivada por estos aprendizajes, toda esta experiencia se la transmití a mis colegas utilizando las pocas instancias que teníamos de trabajo en equipo (como el Consejo de Reflexión). En esa jornada busqué sensibilizar a mis pares a través de la transmisión de mi experiencia como estudiante del Diplomado. Fue muy interesante, ya que se abrió un debate para analizar diversas situaciones cotidianas con nuestros estudiantes, más comunes de lo que imaginamos y que muchas veces son ignoradas e incluso invisibilizadas para “evitarse problemas”, sin importar que sea un niño o niña el que está involucrado y que es nuestro deber como seres humanos (dejando a un lado nuestra profesión), protegerlos y velar por su bienestar.

Los docentes se sintieron muy motivados en la sistematización de algunos casos de experiencias pedagógicas elegidas entre ellos, lo que contribuyó sin duda al desarrollo de habilidades necesarias para gestionar nuestra labor cotidiana y que repercutió de manera significativa en la mejora de nuestro desempeño profesional, dotándonos de una mayor preparación para atender a nuestros alumnos y alumnas. **D**



Ventana Pedagógica



Docentes narradores: analizando la práctica desde un lenguaje propio

En este número de Docencia hemos revisado diferentes maneras en que los docentes pueden analizar y reflexionar críticamente sobre sus prácticas. Para algunos autores este proceso de ordenamiento, interpretación y reconstrucción del quehacer profesional se denomina "sistematización de experiencias". Otros prefieren llamarlo "documentación narrativa", pues sus escritos se alejan de todo tecnicismo, y son los narradores los que con su propio lenguaje le dan nombre a su saber pedagógico.

En esta ocasión, la sección Ventana Pedagógica publica tres ejemplos que se inscriben en la corriente de la documentación narrativa. Corresponden a relatos de profesores realizados en el marco de diversos proyectos que han buscado que los docentes registren, analicen y compartan sus reflexiones en torno a la práctica pedagógica. Uno de estos relatos reflexiona sobre una actividad pedagógica desarrollada con un curso; otro se enfoca en describir un caso en relación a un estudiante específico; y el tercero es a partir de un cuestionamiento individual de una docente, que llega a transformarse en un trabajo de toda la comunidad educativa.

"Para que nunca más en Chile": experiencia de una visita pedagógica a Villa Grimaldi, nos presenta la narración de una actividad realizada por el profesor Álvaro Durán con estudiantes de enseñanza media, a través de la cual logra sensibilizarlos en relación a los derechos humanos y provocar una reflexión sobre la memoria, la justicia y su propio rol en la sociedad que construimos.

La profesora Denisse Torres, en su relato **Una enriquecedora experiencia. Conocer al niño "problema" para superar barreras**, nos cuenta cómo logró dejar atrás los temores y aprehensiones de su primera experiencia en aula, al abrirse a conocer al niño más "difícil" de un curso de una escuela con altos índices de vulnerabilidad. Su experiencia da cuenta de cómo la atención, el conocimiento mutuo y el cariño entre profesor y alumno, pueden dar un vuelco a las dinámicas de control y resistencia que suelen darse en la sala de clases.

Finalmente, en el relato **¿Kien se ha robado mi "Q"? Una experiencia "5ncluir"**, Mariana Alaniz, desde un pueblo minero de la Patagonia argentina, se pregunta e invita a su comunidad escolar a reflexionar sobre la enseñanza de la ortografía en tiempos en que los jóvenes, y también los mismos docentes, se comunican con un nuevo código a través de los chats o mensajes de celulares. De esta manera se hace cargo de un tema latente en la escuela, que hasta ese entonces era solo conversado informalmente en los pasillos.



"Para que nunca más en Chile": experiencia de una visita pedagógica a Villa Grimaldi

por **Álvaro
Durán Muñoz**

Profesor de Historia,
Geografía y Ciencias
Sociales.



Las graves violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la Dictadura Militar de Pinochet siguen siendo una herida abierta y punzante que cala hondo en el sentir colectivo. Si bien hemos vuelto a mirar y a discutir el proceso bajo nuevas perspectivas, es una tarea pendiente el generar una memoria histórica en la ciudadanía para así evitar que estos hechos vuelvan a ocurrir. Construir y mantener viva esta memoria son también tareas de nosotros los docentes. Es responsabilidad nuestra trabajar con los estudiantes una cultura de derechos humanos para que estos delitos de lesa humanidad nunca más ocurran.

Si bien hemos indicado la importancia de no olvidar las violaciones a los derechos humanos en Dictadura, esto no es suficiente. Debemos tener en cuenta la distinción entre la recuperación del pasado y su posterior utilización (Todorov, 2000, p. 17). Es por esto que creemos que en Chile aún hay mucho que trabajar en el tema de las violaciones a los derechos humanos. No solo en el campo legal y judicial, lo cual es otro camino que espera ser recorrido, sino que también en términos de la memoria histórica trabajada con las nuevas generaciones y en fomentar una convivencia democrática y participativa dentro de la escuela. Ver cómo los estudiantes conviven en el colegio, el *bullying* y el acoso escolar, la discriminación, la agresividad y el individualismo son dinámicas que de una u otra forma atentan contra una sociedad que aspira a vivir en armonía, tolerancia y respeto, tanto dentro como fuera de la escuela (Donoso y Azúa, 2005, p. 23).

Pues bien, el propósito de este escrito es dar cuenta de una experiencia pedagógica relacionada con la Pedagogía de la Memoria. Entendemos Pedagogía de la Memoria como la enseñanza sobre temas relacionados con el pasado reciente y los derechos humanos, con el propósito de que se produzcan aprendizajes significativos, un vínculo intergeneracional y la reflexión pedagógica y política con los estudiantes; tanto desde los Objetivos Fundamentales Transversales, como desde los contenidos del sector de Historia y Ciencias Sociales (Rosemberg, 2010, pp. 17-23).

La experiencia consistió en una visita guiada con estudiantes de cuarto medio al Parque por la Paz Villa Grimaldi, excentro de detención, tortura y exterminio durante la Dictadura Militar. Esta visita se realizó durante la práctica

docente de quien escribe en un colegio particular de nivel socioeconómico medio-alto en la comuna de Santiago Centro.

A nivel curricular, los principales objetivos de la visita fueron problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970 y valorar la democracia y el respeto a los derechos humanos como forma de convivencia cívica (Objetivos Fundamentales Transversales del currículum educacional chileno, actualización del año 2009). A nivel de contenidos, la visita estuvo enmarcada en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en cuarto medio. En las clases previas a la visita abordamos la historia de América Latina durante el siglo XX, específicamente el contenido de dictaduras militares en el Cono Sur y la represión a los movimientos de izquierda (actualización curricular del año 2004).

La visita a Villa Grimaldi se hizo mediante un recorrido guiado por el autor de estas líneas, haciendo hincapié en la persecución política y la tortura como un mecanismo institucionalizado que se llevó a cabo a través de una policía secreta (DINA), y en la instauración de un terrorismo de Estado (Salazar, 2013, pp. 55-63). Además, la visita tuvo como propósito la reflexión conjunta entre los estudiantes y el docente sobre la necesidad de que este tipo de hechos no se repitan. Al final de la visita, les entregué a los estudiantes una pauta para la elaboración de un ensayo escrito, en el que pudiesen volcar sus reflexiones sobre la visita. Los aspectos a evaluar en dicha pauta, aparte de la ortografía y redacción, eran la capacidad de argumentación y el manejo de contenidos vistos en clases en un ensayo cuyo tema central debía ser la existencia en Chile de centros de detención, tortura y exterminio como lo fue Villa Grimaldi o Cuartel Terranova.

Pedagogía de la memoria en ojos de adolescentes

Los ensayos entregados por los estudiantes dan cuenta de varias reflexiones pertinentes al tema de la pedagogía de la memoria. La primera de ellas es la conciencia de los educandos de ser pertenecientes a una generación que no vivió la Dictadura. Al ser estudiantes de cuarto medio durante el año 2014, significa que nacieron entre los años

1996 y 1997, ya avanzada la "transición democrática" y los gobiernos de la Concertación. Esto queda claro en una estudiante al reflexionar sobre la generación a la que pertenece y a la sensación de no tener "voz ni voto":

Yo soy nieta de la dictadura chilena [...] envidio al chileno que puede hablar en la mesa con su familia al respecto [...], pero en mi hogar eso no ocurre. En mi hogar si se habla de política la fiesta se arruina, si se habla de política llegan los portazos y los familiares enojados. Envidio al joven chileno que dentro de su familia puede decir su opinión al respecto y no se le callará con un "qué sabí' tú, si tú no viviste en ese tiempo".

En la cita podemos darnos cuenta de la permanencia de lógicas de silenciamiento del pasado y de evitar discutir con los jóvenes sobre la Dictadura y las violaciones a los derechos humanos, con el argumento de que ellos no vivieron ese tiempo. Del mismo modo, el hecho de verse ellos mismos como "hijos de la transición", condenados a pensar la Dictadura Militar como un suceso pasado y lejano, también es sugerido y destacado:

Formo parte de una generación nacida en transición, a la que se le cuenta una historia ilusoriamente lejana, de protagonistas y antagonistas plurales, sobre entes llamados "dictadores", otros llamados "exiliados", otros innumerables "desaparecidos" y el residuo humano y gris de quienes se quedaron para contárnoslo.

Sin embargo, la visita a Villa Grimaldi, el caminar por los restos tanto materiales como inmateriales, y el relato de las torturas y desapariciones ocurridas allí, calaron profundamente en el ánimo de los estudiantes:

Es una experiencia muy fuerte y trascendente al menos para mí, encuentro potente este tipo de sensaciones y es muy difícil describir lo vivido, pero siento que me sirvió para concientizarme sobre lo equivocada que estaba la gente que torturaba, mataba y violaba todo derecho humano que se le pusiera ante los ojos.

En los ensayos entregados por los estudiantes, todos tienen como común denominador el rechazo a la





tortura institucionalizada, sistémica y sistematizada, como práctica para obtener información de inteligencia. En este sentido, es destacable el autor del siguiente testimonio, quien menciona que antes avalaba, o al menos justificaba, estas prácticas:

Hace algunos años atrás yo tenía una aprobación por las brutales torturas que cometían los agentes represores del régimen en los centros de detención clandestina, [la visita] me hizo tomarle el peso a lo que realmente significa ser torturado y lo más terrible de esto es el motivo de solo tener un pensamiento diferente, por lo que de alguna manera esta visita a Villa Grimaldi me hace confirmar este cambio de mentalidad.

Durante la actividad se discutió con los estudiantes sobre la postura de la derecha respecto a las violaciones a los derechos humanos durante la Dictadura y el “mirar hacia adelante y no quedarse estancados en el pasado”. ¿Realmente los estudiantes están dispuestos a conocer lo que sucedió? ¿Les es pertinente e importante conocer sobre hechos que aparecen tan alejados en el tiempo para ellos? Estas preguntas son muy relevantes considerando que ellos pertenecen a una nueva generación, la cual no tendría que hacerse cargo, necesariamente, de las violaciones a los derechos humanos ocurridas en Dictadura. Empero, las reflexiones de los estudiantes en sus ensayos dan cuenta de la importancia de que se conozca y se discuta lo sucedido, tal como lo afirma un educando al plantear que “es de forma irrefutable que este hecho tan nefasto como la Dictadura Militar es algo que a todos nos convoca y no se puede olvidar bajo ningún punto de vista”.

Otro estudiante destaca que cada centro de detención y tortura “se use ahora para fines humanitarios tanto en actividades que fomenten el respeto entre todas las personas [...] y contribuir en la construcción de un mejor país para nuestros hijos y nietos”.

En otra reflexión se hace hincapié en que las nuevas generaciones viven en tierra yerma y amnésica, al expresar que “nosotros, los nuevos, no sabemos qué hacemos

allí, en tierra vacía. Chile es el país que no avanza en el perdón, sino que en el olvido”.

En la cita anterior el estudiante menciona un concepto que no habíamos abordado en este trabajo: el perdón. El problema del “perdón” y, en su más largo alcance, la “reconciliación nacional”, exceden este trabajo, sin embargo, creemos que es necesario al menos esbozar la dificultad que supone la figura del perdón como signo de avance en el campo de los derechos humanos y en construir una sociedad más justa y más humana. Esta dificultad se remite a que el perdón inevitablemente conlleva dos problemas: el primero es que no se le puede exigir a nadie pedir perdón (de hecho, una forma de tortura calificada por la Comisión del Informe Valech consistió en obligar a los detenidos a “pedir perdón” y a renegar de sus ideales políticos); mientras que el segundo es que el pedir perdón, o que un acto sea “perdonable”, implica minimizar la gravedad de un hecho que no puede ser excusado, como lo es la tortura y el asesinato, cuya única garantía de no repetición sería precisamente el no perdonar (Contreras, 2005, pp. 34-35).

Pues bien, en las reflexiones escritas por los educandos se indica la necesidad no solo de no olvidar, sino de que los crímenes ocurridos durante la Dictadura no queden impunes porque, según un estudiante, “la gente, después de todo, siempre se termina enterando de la verdad, y hasta el día de hoy se lucha por desenmascararla y dar a conocer todos los crímenes que se cometieron en el pasado”.

¿Es posible hacer una pedagogía de la memoria con estudiantes secundarios?

Uno de los hitos del parque es el portón usado como entrada de prisioneros vendados y amarrados en automóviles o en camionetas Chevrolet C-10 sin patente, vehículos utilizados por la DINA para el traslado de detenidos. Este portón actualmente se encuentra cerrado con candado, como metáfora de que nunca más haya torturados ni desaparecidos. ¿Consideran importante los educandos el reflexionar sobre las torturas y los centros de detención para que nunca más se repitan? Una reflexión nos ilumina al respecto:

Si uno se pregunta si estuvo bien hacer lo que se hizo, entendiendo que en todas estas dictaduras [...] se cometieron atropellos indecibles a los derechos humanos, se mataron a tantas personas, se torturó a tantos, lo único que se puede decir, es que no podemos como sociedad, [permitir] que algo así vuelva a ocurrir, bajo ninguna circunstancia ni justificación.

En las citas extraídas de los ensayos podemos ver que gran parte de los estudiantes secundarios son conscientes de que viven en un tiempo específico con sus propias vicisitudes y problemas, y de que poseen una carga histórica propia en tanto sujetos históricos, de modo que deben ser escuchados y tomados en cuenta como individuos que ya forman parte de nuestra sociedad. Saben que no vivieron la Dictadura, empero le exigen a la sociedad, y a nosotros como docentes, que se discuta lo que sucedió en ese tiempo con las violaciones a los derechos humanos.

En fin, podemos esperar que Villa Grimaldi no se repita, en el sentido de que la represión durante la Dictadura operó en un contexto histórico específico, la Guerra Fría,

que hoy no es el mismo. Pero debemos preocuparnos de que no se repitan el odio y la intolerancia. Teniendo en cuenta esto, una pedagogía de la memoria no es solo para evitar que Villa Grimaldi se repita, sino también para valorar la democracia y el respeto por los demás, sobre todo por las opiniones ajenas a las propias. Esta necesidad de que vivamos en una sociedad más democrática e inclusiva la expresa muy lúcidamente un estudiante al preguntarse “¿Dónde están mis derechos? Puede que estén escritos y sean ‘mundialmente aceptados’ pero del dicho al hecho hay mucho trecho y me siento inseguro cuando salgo a la calle, la sociedad no cambia su esencia segregacionista y discriminadora”.

La cita anterior da cuenta de un aspecto muy importante de los derechos humanos: su actualidad. Las violaciones a los derechos humanos no son cosa del pasado o adscritas a un tiempo específico, sino que pueden ser, y de hecho lo son, vulnerados hoy en día. Es en este contexto que el “nunca más” cobra importancia, ya que nos permite aspirar a una verdadera democracia. Educar para una sociedad mejor, más democrática, respetuosa y amable; esa debe ser nuestra consigna y nuestro norte. **D**

Referencias

- Águila, E. (2005). Informe Valech. Ética y pedagogía de la memoria. *Perspectivas Éticas*, 12, 13-30.
- Contreras, C. (2005). Notas acerca del perdón y la reparación. *Perspectivas Éticas* 12, 31-38.
- Donoso, R. y Azúa, E. (2005). Una perspectiva pedagógica. *Revista de Educación*, 316, 21-25.
- Rosemberg, J. (2010). *Educación, memoria y derechos humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Salazar, G. (2013). *Villa Grimaldi (Cuartel Terranova). Historia, testimonio, reflexión*. Santiago: Lom, Villa Grimaldi Corporación Parque por la Paz.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.



por **Denisse Torres Morales**

Profesora de Lenguaje y Comunicación, Jefa de Unidad Técnico Pedagógica, Escuela Básica Grenoble, Quinta Normal.

Una enriquecedora experiencia.

Conocer al niño "problema" para superar barreras

Era la primera vez como profesora jefa de un curso, quinto año básico, en una escuela de Quinta Normal. Llegué ahí con tan solo 22 años a hacer un reemplazo, ya que la profesora de los alumnos estaba operada y tenía una larga licencia. Sin duda estaba un poco preocupada y media asustada, ya que mis prácticas pedagógicas eran la única experiencia que poseía con cursos y, como todos sabemos, una práctica no se compara con hacerse cargo directamente de un curso, y menos uno como ese.

Llegué a la sala de clases. Recuerdo que la directora me presentó a los alumnos. Ella les explicó que su profesora jefa, por problemas de salud, iba a estar un par de meses con licencia médica. Recuerdo que les dijo con un tono muy fuerte y estricto: “La señorita Denisse Torres será quien reemplazará a su profesora por el tiempo que ella esté ausente de sus funciones, por lo que deben respetarla, obedecerle y ayudarle a que su trabajo fluya normalmente sin tropiezos ni malestares. Demuestren que son niños capaces e inteligentes. Voy a estar pendiente de ustedes, preguntando a la profesora cada día cómo van y cómo se han portado”.

Eso que les dijo a los niños y cómo lo hizo me preocupó un poco. Me di cuenta de que, al parecer, no era un curso fácil de llevar, eran complicados. Mientras la directora les hablaba, todos me miraban con cara de muchas preguntas y murmuraban entre ellos. Me pregunté en ese momento qué pensarían de mí. Creía que iban a pasarse de listos conmigo, que no podría controlarlos. Sentí múltiples inquietudes, algo de temor, los vi tan grandes, que no me creí capaz de hacer un buen trabajo. Después de un buen rato en que la directora habló con los niños y niñas, me pidió que me presentara. Yo estaba muy nerviosa, pero creo que, por lo que la directora me comentó después, no lo demostré. Le dije al curso mi nombre y que, tal como la directora lo había mencionado, venía en reemplazo de su profesora jefa, cargo que ejercería hasta que ella se recuperara y estuviera en condiciones de volver. También les comenté que nos iba tomar tiempo conocernos, pero que de a poco, con trabajo y conversaciones, lo haríamos; que mi interés era hacer un buen y ameno trabajo, y que para eso todos debíamos cooperar.

Mientras hablaba, una niña levantó la mano. Yo sabía lo que preguntaría, mi edad, ya que era muy joven y me veía como una adolescente. Bueno, le respondí, y ahí sentí aún más sus miradas y hasta algunas risas, no sé realmente qué opinarían de eso. Lo único que pensé fue: “ojalá esto de ser tan joven me favorezca y no perjudique mi labor”.

Quise comenzar inmediatamente a hacer clases. Me dije: “no puedo perder el tiempo”, pero los alumnos querían conversar, estaban un poco eufóricos, querían saber más de mí, era lógico, pensé después. Y así fue, conversamos de varios temas, dónde vivía, si tenía hijos, entre otras cosas. También ellos me contaron quién era el o los más desordenados, que algunas niñas capeaban clases, otros hacían la cimarra interna, las asignaturas que más les gustaban, entre otros temas. Pasamos alrededor de una hora conversando, hasta que de a poco comencé a preguntar por las asignaturas que les correspondía ese día. Recuerdo que era miércoles, y me mostraron algunos cuadernos en los que había muy poco y estaban desordenados. Ese fue otro indicio de cómo era el curso. Terminamos el día haciendo trabajos de lectura y comprensión, comentando los textos leídos, haciendo Lenguaje y Comunicación. Hice ese día una pequeña observación de cómo estaban en dicho subsector.

Con el paso de los días comencé a conocer al curso, a interiorizarme de los contenidos que, según ellos y lo poco que pude apreciar en los cuadernos, estaban viendo. Me tomó tiempo, alrededor de tres semanas, sentirme preparada para hacer las clases, clases planificadas por mí y siguiendo una línea con los contenidos a tratar. A medida que fui observando al curso para poder prepararme mejor en la realización de las clases, comenzaron los problemas. Costaba mucho hacer una clase fluida y participativa, ya que las actividades eran interrumpidas por varios estudiantes que, debido a su desorden, desobediencia y malos hábitos, no permitían hacer las clases que llevaba preparadas con tanta preocupación y dedicación. No se motivaban, no querían hacer nada, todo los agotaba, no les gustaba participar, se avergonzaban al momento de hablar o leer.

Costó muchísimo los primeros días hacer algo productivo, que hubiese resultado, en que algo hubiesen aprendido. Al pasar el día siempre me veía superada por más de alguno que golpeaba a otro, que insultaba con palabras de grueso calibre, o porque simplemente no querían trabajar y hacían desorden. Claramente terminaba agotada de dicha situación, me sentía muy mal, pensé que no servía para esto, que me había equivocado en mi decisión profesional, llegué hasta las lágrimas. Me sentí muchas veces desesperada y hasta pensé en renunciar, pero la directora y orientadora de ese entonces, que aún las recuerdo por los consejos que me dieron y cómo supieron encaminarme y guiarme en ese desafío, me dieron fuerzas para seguir. Recuerdo que la directora me dijo: “Denisse, si pasas esto, cualquier otro curso en cualquier otra escuela será una taza de leche para ti”.



Comencé a darme cuenta con más detalle de quiénes eran los niños conflictivos, los que finalmente no eran tantos como yo pensaba. Dentro de estos niños estaba Víctor Hugo, un pequeño muy agresivo y con la mirada profunda, muy distorsionada en ocasiones. Él era el que la llevaba en el curso, y todos, hasta los más grandes, obedecían y seguían sus jugarretas. Aprendí con el paso de las semanas a conocer y a llegar hasta este pequeño. Víctor Hugo, “hijo de la calle”, por lo que él contaba y los demás profesionales de la escuela decían. Comencé a hurguetear en su vida y supe más historias sobre él. Por ejemplo, que vivía solo con su padre alcohólico, porque su madre lo había abandonado de muy pequeño. Esto lo tenía muy enrabado, tanto así que un día me dijo que él podía entender que un padre abandonara a sus hijos, pero no una madre, y por eso nunca la perdonaría. Siempre trataba de sacar el tema conmigo, creo que lo aliviaba, sacaba todo eso que sentía por “esa mujer”, como él la llamaba. Ya nuestra relación se había transformado en amor y odio, porque a veces se portaba mal y era muy atrevido, y en otras ocasiones me buscaba para conversar o simplemente para que yo lo hiciera participar. De alguna manera, se había acostumbrado a que le pidiera favores y a que me ayudara a hacer la clase, con la disciplina, por ejemplo. Los estudiantes le hacían caso: si él pedía silencio, la clase estaba en silencio, todos callados y tranquilos, sobre todo si a él lo veían trabajar o simplemente estar tranquilo, nadie hacía desorden.

Un día estando en la sala en horario de recreo, donde solía quedarse cuando en su casa había tenido algún problema el día anterior, me contó que en ocasiones su papá lo llevaba a clubes nocturnos. A mí me pareció horroroso, no supe qué decirle, solo preguntar más para ver qué podía hacer tras tanta irresponsabilidad del padre. Me contó que lo hacía constantemente, ya que a este señor no le gustaba dejarlo solo en casa, entonces, el “mal menor” era que lo acompañara. Víctor Hugo se quedaba en el auto, un taxi que su papá manejaba. Ahí dormía y lo esperaba, a veces toda la noche. Me contó que el día anterior lo subió al taxi después de que llegó del colegio, por lo que andaba de uniforme, y que de ahí no llegaron más a casa. Más tarde se fue al club nocturno, donde el niño esperó y durmió toda la noche en el auto, hasta que llegó la mañana y el padre lo pasó a dejar al colegio, para él salir a trabajar. Al escucharlo y ver su carita, me dieron ganas de llorar, lo abracé y le dije que tenía que ser fuerte y nunca más permitir que su padre hiciera algo

así, que diera aviso a algún vecino, algún familiar o a carabineros. Ante eso respondió que si lo hacía, lo iban a sacar del lado de su padre y lo podían llevar a algún internado, y eso no quería que sucediera, porque a pesar de todas las falencias afectivas, quería a su padre y le estaba agradecido porque no lo abandonó como su madre, sin pensar siquiera que cuidar a los hijos es una obligación para los padres, no un favor que ellos les hacen.

Dentro de todas las conversaciones que tuvimos supimos que teníamos algo en común, yo también crecí en una población como él, y coincidió que era la misma, conocíamos los mismos lugares y hasta algunas personas. Ese pequeño detalle lo hizo acercarse cada vez más a mí. Él estaba sorprendido de que su profesora pudiese haber vivido en un lugar como ese, no lo entendía, ya que el medio que lo rodeaba se alejaba mucho de ser como era yo, según lo que él decía. Así, con esa confianza que crecía entre los dos lo hice mi ayudante: colaboraba con calmar al curso, me contaba lo que pasaba en otras asignaturas y hasta hacía aseo en la sala. Recuerdo que sus compañeros lo molestaban con que estaba enamorado de mí, pero lo que yo creo es que en mí vio una persona que creyó en él, le subió la autoestima, sacó provecho a sus cualidades de líder y, principalmente, le entregó cariño, que era lo que Víctor Hugo necesitaba.

Supe más tarde, con la llegada de un niño que llevaba un par de meses con licencia, debido a un balazo recibido fuera de su casa, que la mayoría de los estudiantes era del sector donde yo crecí, no solo Víctor. Entonces, en varias conversaciones salió el tema de la población, donde aproveché la oportunidad de conocer mejor al curso, de contarles mi historia y cómo fue mi vida en ese lugar. Escuchaban atentamente y con ganas de saberlo todo, eso nos dio una confianza única. Ya me sentía dueña del curso, curso que al principio me asustó y más tarde me encantó. Todos tenían algo importante que decir y aportar. Aprendí mucho de esos niños y, en especial, de Víctor Hugo, un estudiante que todos hemos tenido en nuestras aulas y que muchas veces no somos capaces de conocerlo y saber por qué actúa como lo hace. Entendí que esos niños faltos de cariño, de atención, de preocupación, buscan en nosotros –sus profesores– amor, afecto y contención. Descubrí también que la pedagogía era lo mío y que la universidad no me había enseñado ni la mitad de lo que aprendí y me faltaba por aprender en una escuela, con niños en una sala de clases y con todo lo que esto conlleva. **D**



¿Kien se ha robado mi "Q"? Una experiencia "5ncluir"¹

Mariana Alaniz

Vicedirectora de la Escuela Primaria Pública N° 68 "Profesor Gerardo Menna", Río Turbio, Argentina. Docente narradora de un proyecto de documentación narrativa desarrollado en la Provincia de Santa Cruz en el año 2004.

¹ El presente relato fue escrito por la profesora Mariana Alaniz en el contexto de un proyecto del Programa "Documentación Pedagógica y Memoria Docente" del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, diseñado y puesto en marcha en conjunto con el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Ese proyecto fue desarrollado durante los años 2004 y 2005. Este texto fue publicado en *Revista Novedades Educativas*, 233, mayo 2010. www.noveduc.cl



Cuando me compré el celular mi hija me escribió un mensaje que veo en la pantalla cada vez que lo miro: “MAMI TKM”. Sus mensajes son: “me fue maso!!!” (me fue más o menos); “dsp t llamo” (después te llamo); “psame a buskr a ksa de abu” (pasame a buscar a casa de la abuela).

¡Y lo más gracioso es que le entiendo! Y le contesto en el mismo código... que aprendí con ella. Me enseñó a usarlo, igual que el chat. Me explicó: “ma, escribí de a poco y mandá; seguí otro poco y mandá. ¡No! ¡No le pongas los acentos! ¡No, las mayúsculas tampoco, que tardás mucho y el otro se aburre; tiene que ser rápido, como cuando hablás!”. Y a mí me cuesta aprender, o mejor dicho, lo que me cuesta es ir contra lo que ya sé. Porque, además, esto que sucede por la tarde va en contra de lo que hago por la mañana: “Chicos, ¿cómo van a escribir así?!”; “Tienen que revisar lo que escriben...”, “¡...y lo están copiando del pizarrón!”, “Si es un sustantivo propio, ¿cómo se escribe?”. Y entonces surgen las preguntas, las dudas, los replanteos ante las formas de utilizar el idioma y me dan vuelta en la cabeza esas frases que no recuerdo si escuché o leí: “...el castellano es una lengua viva...”, “...el correo electrónico, el chat, los mensajes de texto que utilizan los adolescentes están matando al idioma...”, “¿Para qué aprender ortografía? ¿Para qué enseñarla?”, etc.

Si bien se ha difundido la norma del “igual se entiende”, y aunque uno tarda un poco más en entender cada palabra plasmada en ese mensaje, es posible hacerlo debido a que viene acompañada por un contexto comunicativo que le da sentido. Por supuesto, no sería lo mismo si analizaráramos cada palabra en forma aislada, como estamos acostumbrados a hacer en la escuela. Entonces surgen las preguntas, que cada vez son más difíciles de responder. Porque si la escritura es un sistema capaz de servirle al individuo para comunicarse por un medio perdurable (a diferencia de la comunicación oral que podríamos llamar “efímera”) o a la distancia, para que esto sea viable, el receptor debe ser capaz de recibir el mensaje, porque ambos deben manejar el mismo código. Entonces estoy de acuerdo con García Márquez cuando afirma que “la lengua española debe prepararse para un oficio grande en ese porvenir sin fronteras” (...) “...simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros”. Si esto significa que deformamos el idioma, que lo estamos “matando”, ¿no será hora de que esta lengua que está viva se libere de sus históri-

cas ataduras normativas y que solo sobrevivan aquellas que realmente tienen sentido, sobre todo si tenemos en cuenta la producción constructiva que observamos en el aprendizaje de nuestros alumnos?

Las opiniones son muy diversas con respecto a la funcionalidad de la ortografía. Si bien es cierto que la utilización de las normas ortográficas ayuda a la comunicación, creo que de ninguna manera su desconocimiento la impide. Esto, dicho por una docente, que además enseña Lengua, puede ser considerado ¡una barbaridad! Sin embargo, creo que es posible afirmar que en esta época de múltiples formas de comunicación, la escrita es cada vez más utilizada, sobre todo con el desarrollo y la utilización masiva de La Red. Aunque no sea la comunicación más culta, elegante, o no respete los códigos comunes que la gran mayoría de los hispanohablantes empleamos, es indiscutible que para hacer uso de esta tecnología es preciso saber leer y escribir; al menos estar mínimamente alfabetizado. En el uso del correo electrónico, por ejemplo en el chat, quienes hacen uso de él se limitan a expresar mensajes rápidos, sin revisión, sin puntuación, casi sin pensar. El objetivo es comunicarse con el otro. Y lo logran.

Partiendo de esta idea también deberíamos pensar que, a partir de esta forma de comunicación, los adolescentes y adultos nos hemos volcado masivamente a escribir, a comunicar lo que nos pasa y quiénes somos, a conocer gente de distintas latitudes del mundo; nos animamos a aprender cómo se usa esta nueva tecnología, sobre todo en un lugar como Río Turbio, pegado a la cordillera en el extremo sudoeste de la provincia de Santa Cruz; más cerca de una ciudad de Chile que de una Argentina. En este punto de la geografía del país hemos sufrido por años la incomunicación, la falta de noticias, la no conexión con amigos y familiares que quedaron lejos, en diferentes puntos de esta inmensa Argentina. Y ahora que la tecnología nos comunica y nos “conecta”, nos preguntamos entonces... ¿qué hacemos en la escuela?, y sobre todo... ¿cómo trabajamos con nuestros alumnos para que logren ese contenido tan “esencial” para permanecer y avanzar con la frente alta por el sistema educativo? Incluso casi solamente dentro de él, ya que en ocasiones uno se cuestiona para qué tanto esfuerzo si de todas maneras la flexibilidad llega a más ámbitos y hasta niveles que uno ni siquiera hubiera imaginado: libros con errores, carteles publicitarios y hasta diccionarios, y ni qué hablar de

los diarios y revistas, o la misma televisión o las publicaciones de Internet.

Ante esta realidad, ¿cómo convencemos a nuestros incrédulos estudiantes de que la buena ortografía es muestra de respeto por el lector, que facilita la comunicación, que permite conservar el idioma? Y en ese caso, ¿qué aspectos deben ser conservados y con qué fin?

Por supuesto, sería una tarea bastante compleja, para un docente, tratar de encontrar respuestas a muchas de estas preguntas. Sin embargo, hay aspectos sobre los que podemos reflexionar y, en todo caso, tratar de pensar la mejor manera de afrontar esta realidad que nos toca.

Planteos como estos me llevaron, junto a una amiga y colega, Andrea, a poner manos a la obra y empezar a buscar algunas respuestas. Ambas tenemos 12 años de antigüedad en la docencia. Además de ser amigas, compartimos el interés por aprender y somos compañeras de Tesis en la Licenciatura en Educación Básica que cursamos en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. En un primer momento recurrimos a los diferentes autores que hablan acerca de la enseñanza de la ortografía. Luego tratamos de contagiar esta inquietud en las escuelas en las que nos desempeñamos: Andrea, en una escuela de EGB subvencionada por el Estado provincial, de la que es Vicedirectora en el 3° Ciclo, y yo, en una EGB pública –también dependiente de la provincia– en la que me desempeño como maestra de Lengua y Ciencias Sociales en 6° año desde hace varios años.

Así, poco a poco, comenzó a surgir un proyecto de trabajo. Con el apoyo de nuestros colegas y directivos presentamos el proyecto y solicitamos autorización para llevar adelante las actividades previstas a lo largo de un año de trabajo. El proyecto fue aprobado por las supervisoras pedagógicas de ambas escuelas y comenzó a desarrollarse a mediados de abril del año 2003.

La idea inicial, básicamente, fue propiciar un espacio de reflexión entre los docentes como paso inicial para lograr una concientización ortográfica. De esta manera quisimos encontrar nuevas estrategias para afrontar, entre todos y de forma institucional, la enseñanza de la ortografía; estrategias que nos permitieran optimizar resultados, dado que hasta el momento no lográbamos que nuestros alumnos

escribieran respetando las convenciones de la lengua escrita. Pasamos años enseñando reglas, haciendo que los alumnos llenen carpetas con ejercicios, realizamos correcciones y todo sigue igual. Cada vez que esas reglas deben aplicarse se observan los mismos resultados...

Este proyecto está lejos de haber concluido, y seguramente surgirán, con su desarrollo, más preguntas que respuestas, pero si de algo sirve el intento, seguro será para pasar por la conciencia un tema que está suspendido en la atmósfera de las escuelas, pero al que no se da el espacio para buscar alternativas, y se siguen repitiendo recetas que, aunque admitimos obsoletas e ineficaces, nos tranquilizan, porque son las mismas estrategias con las que nuestros maestros nos enseñaron a nosotros, a nuestros padres, a los padres de nuestros alumnos, y son las que conocemos y nos dan seguridad.

Uno de los primeros pasos cuando comenzamos a hablar con los directivos de nuestras respectivas escuelas fue generar la convicción de que este proyecto debía ser abordado institucionalmente para permitirnos avanzar con un mismo rumbo. En segundo lugar, la propuesta consistió en propiciar encuentros con modalidad de taller, para realizar la lectura de bibliografía básica, con el fin de acordar, mínimamente, una idea de cuál sería el enfoque desde el cual trabajaríamos antes del inicio de las jornadas que se habían previsto. De esta manera se esperaba compartir con los docentes información sobre la ortografía a la que no acceden en su formación específica en el área. Si bien la idea era apropiarse de un conocimiento común, éramos conscientes de que tal vez esta lectura traería más confusión que claridad, sobre todo por lo específico de la bibliografía y por la disparidad de formación en el equipo docente de cada escuela.

Lo que voy a contar a continuación tiene que ver con lo que sucedió con esta experiencia en la escuela en la que trabajé. Lo primero que se hizo al comenzar el primer taller fue comentar la bibliografía (C. Matteoda, Vazquez de Aprá, A. Gomes de Morais, D. Cassany, H. Salgado) y entre todos tratar de aclarar las dudas. De esta manera comenzamos a socializar los pormenores de la experiencia pedagógica asociada a la ortografía (a través de la oralización de experiencias escolares personales), tanto en lo que respecta a las exigencias que pudiéramos tener con nuestros alumnos, como a la propia experiencia del aprendizaje ortográfico.



Algo que me resultó interesante fue que la mayoría compartía experiencias similares en cuanto a las actividades vivenciadas en su etapa escolar respecto del aprendizaje de la ortografía. Todos recordábamos la enseñanza de las reglas ortográficas, los textos atiborrados de palabras con la letra o grupo consonántico que acabábamos de aprender, las páginas con repeticiones de una palabra mal escrita que debíamos escribir correctamente hasta el cansancio para “reforzarla”, los dictados de palabras, y así se fueron sucediendo una a una las estrategias utilizadas por nuestros maestros, y por supuesto, los comentarios “¿te acordás de ‘fulanita’, la cantidad de veces que nos hacía repetir la palabra en el cuaderno?”; “esos dictados eran interminables, me llegaba a doler la mano”; “sí, era dura, ¡pero cómo aprendimos, no?!”; “¿te acordás como pronunciaba las “ll”, las “b/v” en el dictado?”. Y así, entre anécdotas y risas, se fueron sucediendo las historias. Esto me resultó muy llamativo, sobre todo teniendo en cuenta que la franja etaria de los docentes involucrados iba desde los 22 a casi los 60 años. Y eso no es todo... cuando comenzamos a contar cuáles eran las estrategias que empleábamos para enseñar y afianzar el conocimiento ortográfico, nos encontramos con que... ¡las estrategias son las mismas! Uno podría preguntarse, a esta altura, si antes estas estrategias dieron cierto resultado, ¿por qué ahora no es así?, ¿tendrá que ver la lectura con esto?, ¿tendrá que ver con lo “estructurada” que era antes la escuela y que ahora es más “flexible”?, ¿son entonces las mixturas de estrategias, la tendencia a la constante innovación la que ha generado que las dificultades para el aprendizaje o la enseñanza de la ortografía haya sufrido un golpe tan duro?, ¿o es tal vez esta nueva forma de comunicación, cada vez más mediatizada, la que no deja tiempo para la revisión, la que exige inmediatez en la comunicación, lo que está jugando en contra de su aprendizaje?

En este primer taller también se analizaron los tipos de errores que cometen los alumnos de cada año, desde 1° a 9°, de los cuales se observan errores de sustitución de letras (por ejemplo, v por b, j por g, etc.), errores de omisión (por ejemplo, palabras sin h, una r en lugar de rr, etc.), falta de puntuación, omisión de mayúsculas, incluso mezcla de tipos de letras (impresión mayúscula y minúscula). Comenzamos a preguntarnos sobre los porqués de esos errores y a analizar “¿qué es lo que no estamos haciendo bien?”. Me di cuenta de que compartimos las mismas interrogantes que yo me planteaba al principio, y logramos encontrar algunas respuestas en la bibliografía que habíamos leído.

A partir de allí, se plantearon estrategias alternativas para el abordaje de la enseñanza ortográfica tomando como ejes centrales la concientización, la enseñanza y la corrección. Y se acordaron formas de evaluación comunes para cada ciclo de la EGB, como por ejemplo, en el 3° Ciclo, para el que se acordó descontar puntos en las evaluaciones por palabras que tuvieran errores (algo que se venía haciendo en algunas áreas), pero solo en los casos en que las reglas hubieran sido vistas. Esto significó un cambio importante, dado que antes cada profesor tenía criterios diferentes; algunos no calificaban los errores de ortografía, otros descontaban hasta un punto cada cuatro errores, algunos consideraban la omisión de tildes como errores, otros no, etc. Como se podrá advertir, la disparidad de criterios e incluso los criterios a tener en cuenta son muchos, y esto dificulta el tratamiento de este tema. Considero que las discusiones y las ideas que se plantearon durante esta jornada fueron sumamente enriquecedoras. Generé grandes y acaloradas discusiones, lo que deja entrever que las pasiones se desatan ante una temática que se presenta sutilmente inocente, y hasta indiferente para algunos. Este espacio cumplió con sus objetivos básicos: lograr despertar la conciencia ortográfica en los docentes, por un lado, y reflexionar sobre las estrategias de enseñanza de la ortografía, por el otro.

Hubo una segunda parte en este taller, en realidad un segundo encuentro, que estuvo centrado en revisar los contenidos ortográficos de cada año y de cada ciclo para reacomodarlos y secuenciarlos teniendo una visión, tal vez, un poco más abierta. Se acordaron criterios de selección de contenidos de acuerdo al grado de dificultad que presentan para la comprensión del alumno, más que la secuenciación que suelen presentar las distintas editoriales que se emplean en la escuela, como se venía haciendo hasta el momento. Este cambio obedece, principalmente, a que cada editorial adopta un criterio diferente para la secuenciación de contenidos, además de realizar cortes arbitrarios de cada tema, lo que dificulta la posibilidad de llevar adelante un proceso organizado de enseñanza de los contenidos ortográficos. Si bien fue bastante difícil conseguir acordar qué contenidos debían verse en cada año, cuáles debían retomarse cada año y de qué manera se iría secuenciando su enseñanza (en el caso de la tildación, por ejemplo), se estableció una grilla de contenidos que sería considerada de

“contenidos ortográficos mínimos” para cada año. De esta manera se daba la libertad suficiente a cada docente para realizar el afianzamiento de otros contenidos, de acuerdo a las necesidades de los alumnos, o la posibilidad de incorporar otros que se consideraran oportunos.

Como todas estas actividades fueron llevadas a cabo ya iniciado el ciclo lectivo y los tiempos se fueron dilatando, las planificaciones ya estaban presentadas y nadie tenía intención de comenzar todo de nuevo, se acordó que ese año se avanzaría teniendo en cuenta todo lo que fuera posible a lo largo del año. Se asumió el compromiso de que al año siguiente se iniciaría el ciclo lectivo trabajando este aspecto de manera integral. Por supuesto, esto no fue así. Si bien “refrescamos” nuestra memoria ni bien volvimos a la tarea; si bien se plasmó en las planificaciones de cada docente un listado con todos los acuerdos previos y los directivos se mantuvieron en el compromiso de realizar el seguimiento de las actividades que se irían desarrollando, el año 2004 pasó sin más, y en un abrir y cerrar de ojos, nos dimos cuenta de que se había terminado. Claro que, tal vez sea momento de aclarar que la escuela no es una isla, por lo tanto, y como institución atravesada por infinidad de factores y problemáticas del contexto, no puede menos que acomodar su ritmo a las necesidades más urgentes. Considero importante realizar esta aclaración, porque nuestra población sufrió uno de los golpes más duros de su historia cuando, una noche que duró semanas, se produjo la tragedia que terminó con la vida de catorce mineros (trabajadores de la mina de carbón que da sustento al pueblo). De ellos, muchos eran padres, hermanos, tíos y abuelos de los alumnos de mi escuela. A partir de allí todo el accionar de la escuela se apagó junto con el pueblo. Todo cobró un ritmo más lento, sin las mismas energías que al comienzo, y ya no volvimos a discutir cuestiones relacionadas al tema.

Este año, poco a poco fuimos recobrando las fuerzas y comenzamos a trabajar retomando la discusión ortográfica. Se hizo una revisión de los contenidos ortográficos seleccionados y se advirtió que el trabajo que se está llevando a cabo a veces no alcanza los resultados esperados; los alumnos no solo cometen errores ortográficos, sino que ¡en un mismo párrafo pueden escribir la misma palabra de dos formas diferentes, y hasta de tres formas! Lo

más llamativo es que, si lo releen, se dan cuenta de “con qué letra va”.

Seguramente son muchos los factores que influyen para que esto sea así. Sin embargo, estoy segura de que aunque los primeros pasos sean pequeños y veamos las metas muy lejanas en el tiempo, estamos avanzando hacia una mayor conciencia ortográfica con paso seguro. Además, si bien todos sabemos que, casi clandestinamente (por miedo a que nos tilden de “tradicionales”), continuamos recurriendo a las antiguas estrategias que nos dan seguridad, seguimos pensando en modificar estrategias y probar nuevas alternativas en el trabajo áulico, porque los cambios son paulatinos; necesitamos sufrir ese proceso que podríamos llamar “de acomodación”.

Ahora bien, retomando las premisas con las que comencé este relato, quiero dejar en claro que si bien la vorágine del día a día en las escuelas, sumado a la inmediatez de los resultados socialmente esperados, nos hace pensar que perdemos lentamente la batalla frente al torrente de información circulante en La Red, debido a la desesperada rapidez con que se espera cada respuesta, no podemos menos que estar alertas para que estas situaciones no se tornen naturales. Nada de todo esto es natural, no es obsoleta nuestra función, ni está demodé escribir correctamente solo porque la mayoría se maneja de otra manera. Porque el dominio de la palabra da poder, y el dominio de la palabra escrita más aún; nos permite organizar el pensamiento, nos ordena las ideas, las reinventa y las inmortaliza.

Por eso, no claudiquemos entonces en la tarea. Sigamos intentando armar a nuestros alumnos con las armas más sanas y más temibles, para que no sea tan solo una cuestión de rápida comunicación, sino de buena comunicación, con sentido, con contenido, con posibilidades de crecimiento y posibilidades de desarrollo. Considero que para que esto sea factible debe arraigarse en cada docente la convicción de los objetivos que pretende alcanzar y avanzar con paso seguro.

¡Uy! Perdón, tengo que terminar aquí... tengo que contestar un mensaje de mi hija: “Mamá, pásame a buscar, estoy en la casa de la abuela. Te espero, un besito.” (¿O estaré soñando?). **D**

Movimiento Pedagógico impulsa la sistematización de experiencias docentes

El Movimiento Pedagógico del magisterio impulsará este año la sistematización de experiencias pedagógicas, desarrollando la escritura de casos y la narrativa de experiencias profesionales, ligadas al aula y la organización político-sindical de los maestros y maestras.

El nuevo proyecto recoge el trabajo de años anteriores del Movimiento Pedagógico del Colegio de Profesores

con los círculos de estudio y los grupos de reflexión e investigación docente, así como las experiencias universitarias que, desde la perspectiva del derecho a la educación, han concebido el desarrollo de la profesionalidad como una profundización de la autonomía y del trabajo colegiado.

Durante los próximos meses se realizarán encuentros en algunas regiones del país, dando inicio a un plan piloto de trabajo para el Movimiento Pedagógico, que dará a conocer los objetivos y la metodología de la sistematización y que buscará sentar las bases para consolidar equipos de sistematización a lo largo del país.

La sistematización de experiencias pedagógicas busca explicitar y hacer públicos los saberes profesionales que en nuestro quehacer diario los y las docentes creamos y recreamos constantemente. Mediante la sistematización y publicación de estos saberes el Colegio de Profesores enriquecerá sus propuestas político-pedagógicas y abrirá espacios, apoyándose en el pensamiento crítico y en la fuerza de nuestra organización, para legitimarlas a nivel nacional. El llamado es a estar atentos e impulsar desde el trabajo personal y colectivo la construcción del Movimiento Pedagógico nacional. **D**

Departamentos de Educación y de la Mujer Profesora realizan seminario para fortalecer la organización de las docentes

El pasado 19 de diciembre de 2014, en el contexto del Encuentro Nacional del Departamento de la Mujer Profesora, a cargo de la dirigente Verónica Monsalve, se realizó el seminario “La experiencia laboral y sindical de la mujer docente” para analizar las problemáticas de género que las profesoras enfrentan tanto en el mundo escolar como en las organizaciones sindicales.

Esta instancia, en la que participaron como expositores los asesores del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Directorio Nacional, Paulina Aliaga y Sebastián Núñez, respondió al llamado que la Internacional de la Educación para América Latina

(IEAL) realizó en septiembre de 2014 durante el Encuentro Regional de la Red de Trabajadoras de la Educación. Desde el Magisterio la invitación fue a vincular fuertemente el Movimiento Pedagógico de cada organización con la Red de Trabajadoras de la Educación.

El Departamento de la Mujer Profesora en conjunto con el Departamento de Educación y Perfeccionamiento abordó las problemáticas de género, enfocándose principalmente en las experiencias laborales y sindicales de las profesoras. Considerando que las mujeres representan a más del 70% del profesorado, las conclusiones del seminario apuntaron de manera especial a la necesidad de crear condiciones que permitan vincular la maternidad con la docencia y que superen la discriminación que sufren las docentes, por ejemplo, en los sistemas de salud y previsión, entre otras recomendaciones. De otra parte, se reflexionó en torno a la necesidad de abrir y fortalecer espacios para una mayor visibilización y participación de las mujeres en el gremio.

El encuentro terminó con una invitación de Verónica Monsalve a todas las participantes del seminario a fortalecer y desarrollar una perspectiva de género en todos los debates sobre educación, especialmente, en lo que hoy respecta a la definición de la carrera profesional docente. **D**





Unesco: Educación para Todos (2000-2015)

El 9 de abril de 2015 se realizó en Santiago el lanzamiento del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* correspondiente al presente año, titulado *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, donde se entrega un seguimiento de los avances logrados en la persecución de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) en los últimos 15 años.

El evento se realizó simultáneamente en París, Nueva Delhi y Santiago, dándole énfasis, en esta última ciudad, a la presentación de los resultados de la región latinoamericana y caribeña.

EPT es un programa impulsado por Unesco en 1990 y suscrito por 164 países en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), que se propuso alcanzar desde el año 2000 y en un plazo de quince años una serie de metas tendientes al mejoramiento de los sistemas educativos, entendiendo la educación como un derecho humano fundamental. Sus objetivos para el periodo 2000-2015 comprendían: extender y mejorar la educación para la primera infancia, la universalización de la enseñanza primaria, garantizar que jóvenes y adultos tengan iguales oportunidades de acceso al aprendizaje, la reducción del analfabetismo de la población adulta, lograr la igualdad entre los sexos en la educación, y mejorar la calidad de la educación para todos.

En el evento, un resumen del Informe 2015 fue presentado por Jorge Sequiera, director de Unesco Santiago, quien dio cuenta tanto de los avances como de las deudas pendientes del programa a nivel mundial. Solo un tercio de los países alcanzaron los objetivos globales de la EPT, sin embargo, entre los logros se debe

señalar que en 2012 el número de niños matriculados en la educación inicial fue casi dos tercios mayor que el registrado en 1999, y actualmente están matriculados en educación primaria unos 50 millones de niños más que en 1999. El objetivo más rezagado es el de alfabetización de la población adulta, donde el 50% de los países se considera lejos de alcanzarlo.

Los resultados para América Latina y el Caribe fueron presentados por Atilio Pizarro, jefe de la sección de Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación de Unesco Santiago, quien destacó que, pese a tratarse de la región más desigual del mundo —lo que se expresa a su vez en la desigual calidad de la educación—, las mejoras del periodo se hicieron en un contexto favorable de desarrollo económico. Los logros más relevantes fueron el aumento de la cobertura en la educación inicial, de 56% a 74%, y el aumento del promedio de financiamiento estatal a los sistemas educativos, pasando de 4,6% del PIB en 2000 a 5,2% del PIB en 2012. Entre los grandes desafíos o temas pendientes de la región, Pizarro dio cuenta del nulo avance de la cobertura en educación básica, el 20% de los jóvenes del continente que no estudia



ni trabaja, y los 35 millones de adultos analfabetos (de los cuales, 20 millones son mujeres).

Finalmente, se realizó la mesa redonda “Tendencias y avances educativos en la región”, moderada por Beatrice Ávalos (miembro de la junta asesora del Global Monitoring Report) e integrada por Jaime Perczyk (secretario de Educación de Argentina), Erlinda Hándal (viceministra de Ciencia y Tecnología de El Salvador), Valentina Quiroga (subsecretaria de Educación de Chile), Giovanna Modé (coordinadora de comunicación y movilización de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Brasil) y Guillermo Scherping (asesor del Colegio de Profesores de Chile). **D**



Fotografía: Unesco / Justin Mott



Informe de Comisión Simce recomienda múltiples cambios al sistema de evaluación

En enero del presente año, el Ministerio de Educación anunció la eliminación para el 2015 de las pruebas de Lenguaje y Comunicación de 2° básico y Ciencias Naturales de 4° básico, además de la suspensión de la aplicación del estudio Simce de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Estas son algunas de las medidas que se tomaron a partir de las recomendaciones formuladas por el Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes, conformado el 15 de julio del 2014 por la Subsecretaria de Educación, Valentina Quiroga, y que diera a conocer su informe ejecutivo a principios de este año.

Entre las principales conclusiones de este equipo –presidido por Lorena Meckes (investigadora del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE) y conformado por diversos actores del mundo educativo– está que “existe un desequilibrio entre la expansión del sistema de evaluación y la presión hacia las escuelas asociada a este, por una parte, y la debilidad de los mecanismos y políticas para apoyarlas y desarrollar sus capacidades, por otra”.

Sobre los aspectos que se deberían cambiar del sistema de evaluación actual, esta comisión estimó necesario: diseñar una política que permita potenciar la evaluación de aprendizajes que realizan los profesores y directivos al interior de las escuelas; reducir significativamente el número de mediciones censales, y fortalecer las políticas de apoyo y generación de capacidades; desarrollar

un sistema que promueva un compromiso responsable de las comunidades educativas, asigne responsabilidades de modo justo y dé cuenta de la calidad de la educación de modo integral; explicitar qué interpretaciones y usos se espera que los distintos actores hagan de los resultados, cuáles son erróneos o indebidos, y monitorearlos; hacer uso equilibrado de la medición reconociendo transparentemente sus límites; dar mayor énfasis a las visitas evaluativas y de orientación realizadas por la Agencia de Calidad.

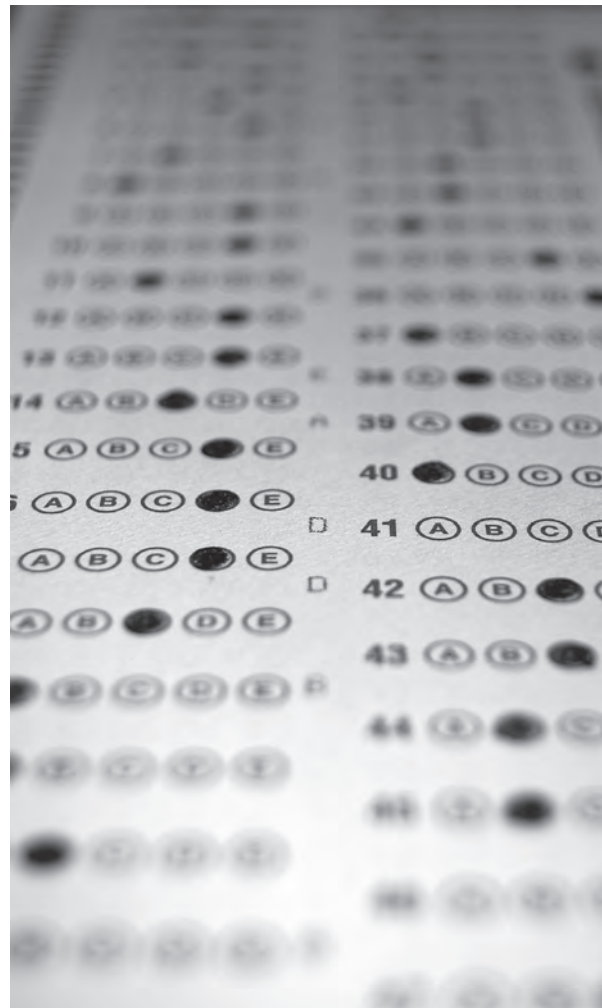
El asesor del Colegio de Profesores, Guillermo Scherping, en su calidad de integrante de esta comisión, destaca que el informe “propone un viraje de un sistema de evaluación que acentuó la presión hacia las comunidades educativas, hacia uno que establezca sistemas nacionales de apoyo a los establecimientos, donde los resultados de las pruebas deben servir como un antecedente para organizar dichos apoyos desde el Estado”.

Además, afirmó que “el modelo del que forma parte el actual Simce (prueba estandarizada nacional) desconfió de los docentes y de sus competencias. En cambio, las recomendaciones para el futuro sistema ponen en el centro la confianza en los docentes y su desarrollo profesional en el ámbito de la evaluación, considerando tanto la formación inicial como la formación continua en servicio y la revalorización de la evaluación formativa y sumativa de aula. Ello da lugar a una nueva concepción de la evaluación nacional de aprendizajes”.

A partir de estas recomendaciones el Ministerio de Educación hará una propuesta de política de evaluación y un plan de evaluaciones nacionales e internacionales, el que, de acuerdo a la Ley de Ase-

guramiento de la Calidad, debe someter al Consejo Nacional de Educación, para lo cual debe coordinarse con y recibir la asesoría de la Agencia de Calidad.

Para ver en detalle el Informe Ejecutivo y los integrantes del Equipo de Tarea, visite <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201502021034480.InformeEjecutivoEquipoTarea.pdf>





Jornada de reflexión: carrera docente y desmunicipalización

El 27 de marzo de 2015 se realizó a lo largo de todo el país una gran Jornada de Reflexión sobre Carrera Profesional Docente y Desmunicipalización, convocada por el Magisterio junto a otras organizaciones sociales como Cones, Corpade y los Asistentes de la Educación.

La jornada fue inaugurada por dirigentes nacionales y regionales del gremio, el diputado Giorgio Jackson y representantes del mundo de la educación, en la Escuela Luis Calvo Mackenna de la comuna de Santiago. La actividad, planteada como parte del plan de acción de los maestros para incidir en la discusión de los proyectos de la reforma, se desarrolló con éxito y tuvo una alta convocatoria en el sector municipalizado, contando también con la participación de numerosos colegios corporados y particulares subvencionados.

Durante la actividad, el presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, se refirió a las últimas reuniones sostenidas con el Ministerio de Educación en torno al proyecto de Carrera Profesional Docente y lamentó que las autoridades sostuvieran “criterios neoliberales”, desconociendo el carácter colectivo de la profesión: “porque se insiste en una política donde se quiere ligar remuneraciones con rendimiento, y con la premisa de que lo que produzco es lo que recibo. Esto es no entender que la carrera profesional es colaborativa, de solidaridad, de apoyo mutuo y no de competitividad”.

Además agregó que “en esta idea subyace la sospecha, el control permanente y la desconfianza hacia los maestros, por eso hoy queremos reforzar nuestra propuesta con el apoyo de todo el profesorado”. Jaime Gajardo terminó su intervención reforzando la idea del millón de

pesos como piso salarial, e invitó al Mineduc a “entregar su propuesta aterrizada y que no sigamos discutiendo esto por partes o generalidades”.

El éxito de la jornada de reflexión se debió a la participación de actores de toda la comunidad educativa: profesores, padres y apoderados, estudiantes, directivos y asistentes de la educación. Contó con la ayuda de una pauta donde se establecieron los puntos a tratar y preguntas específicas a responder, haciendo hincapié en que para cada uno se debía realizar una discusión colectiva, respetuosa y democrática.

En términos generales los puntos tratados en la Jornada Nacional de Reflexión fueron los siguientes:

a) Remuneraciones: monto del sueldo base de un profesor por jornada completa; alternativas a la actual forma de pago del trabajo docente; especificaciones que deberían considerarse en la estructura remuneracional.

b) Universalidad de la carrera profesional: argumentos fundamentales para defender dicha universalidad; discusión sobre la supuesta inconstitucionalidad de la propuesta; implicancias de la universalidad en la definición de una normativa única y nacional para las relaciones contractuales de los docentes.

c) Reconocimiento y pago por experiencia: cuestionamiento a la legitimidad de someter a un instrumento de evaluación la experiencia docente acumulada en los años de servicio; pago de bienes sin límite por parte del Estado.

d) Asignaciones de perfeccionamiento: definición de la pertinencia de los programas de formación continua; discusión en torno a los tipos de perfeccionamientos que deben recibir asignación; modificaciones a la actual Asignación de Perfeccionamiento.



e) Voluntariedad de la carrera: factores a considerar para determinar el tramo a que accederán los docentes que deciden ingresar voluntariamente a la carrera profesional.

f) Evaluación docente: principales problemas que esta presenta actualmente; aspectos del trabajo docente que la nueva evaluación debiera considerar.

g) Acompañamiento a los docentes noveles: examinar y evaluar las propuestas del Mineduc y del Colegio de Profesores.

h) Nueva institucionalidad: discutir propuesta de retornar al Estado y al Ministerio de Educación la responsabilidad de administrar los establecimientos educativos; acciones tendientes a revalorizar el rol docente.

i) Otros nudos críticos: finalmente, se contempló un espacio para identificar colectivamente problemáticas emergentes para que fueran incorporadas en los informes finales.

Al cierre de esta edición, los informes de la Jornada de Reflexión de cada establecimiento, se encuentran en proceso de análisis. ▢

* Esta nota ha sido elaborada a partir de información publicada por el Departamento de Comunicaciones del Colegio de Profesores.



Magisterio presenta propuesta actualizada de Carrera Profesional Docente

Durante marzo, el Colegio de Profesores dio a conocer un nuevo documento donde se exponen las principales propuestas para el diseño de una carrera profesional docente. Con esta propuesta el Magisterio espera que la carrera entregue las mejores condiciones para ejercer la docencia en el sistema educativo financiado por el Estado y así incidir en la transformación integral del sistema educacional de nuestro país.


El documento se organiza en tres apartados. El primero, aborda aquellos aspectos que se deben acordar, en con-

junto con las autoridades de gobierno, antes de iniciar la construcción de la nueva carrera docente. La segunda parte expone los principios, es decir, que sea motivadora, universal y con desarrollo profesional desde la experiencia y práctica pedagógica en aula. El tercer apartado presenta los detalles de la propuesta, cuyos ejes son: formación inicial docente, mecanismos de ingreso a la carrera y plan de acompañamiento para docentes noveles, desarrollo profesional, condiciones de enseñanza, evaluación y progresión, remuneraciones y jubilación.

La propuesta fue construida colectivamente considerando diversos procesos de discusión como el Congreso Nacional de Educación (1997), Congreso Pedagógico Curricular (2005), Congreso Nacional de Educación (2008),

Consulta Nacional a Docentes (2009), Primer Informe de Avance Negociación Mineduc-Colegio (2009), Jornada Nacional de Reflexión (2009), Congreso Nacional de Educación-Mesa Social (2010), la Jornada Nacional de Reflexión (2014), entre otros.

El documento ha sido presentado en diversas localidades del país, en encuentros con profesores tanto del sector municipal como del particular subvencionado. Asimismo, se entregó oficialmente al Ministerio de Educación y a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados.

El documento está disponible en: <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/pdf/carreraprofesionalmarzo2015editado.pdf> 

SUSCRIPCIÓN REVISTA DOCENCIA - VALORES AÑO 2015

VALOR POR 3 NÚMEROS: \$ **7.000.-** (COLEGIADOS Y ESTUDIANTES)
DENTRO DE CHILE \$ **10.500.-** (NO COLEGIADOS)

INTERNACIONAL: US\$ **35.-** (AMÉRICA LATINA)
US\$ **55.-** (RESTO DEL MUNDO)



Para cursar una suscripción debes comunicarte con Rosa González, llamando al (56-2) 24704206 o escribiéndole a rositag@colegioprofesores.cl, o en Moneda 2394, 2do. piso, Santiago, Chile.

También puedes suscribirte depositando el valor correspondiente en la cuenta N° 13234978 de BCI, a nombre del Colegio de Profesores de Chile. Para suscripción internacional debe depositarse el valor en la misma cuenta, en un banco que sea corresponsal de BCI Chile. Envía por correo o mail el comprobante de depósito junto al Cupón de Suscripción disponible en www.revistadocencia.cl.