

Formación Formación Docente



Índice.

Editorial.

Elvira Pastorino – Rosa Violante – Delia Azzerboni.
Página 4

Docentes Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar.

*Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la
transformación democrática de la escuela*

Daniel H. Suárez
Página 7

Cuando de investigar se trata ...La investigación como espacio de los IFD

Patricia Mónica Sarlé.
Página 37

La Formación Docente desde la nueva cultura del aprendizaje

Laura Cristina del Valle Hereñu
Página 42

Kirigami y Maquigami: Una propuesta didáctica para el Nivel Inicial

José Luis Castillo Córdova.
Página 47

Experiencias:

Dramatización de una Orquesta "Una experiencia de escucha musical en el Nivel Inicial"

María Laura Inda
Página 53

El Patio de las Artes

Livia Traversa, Gisela Gago, Bibiana Bren, Vanesa Gago
Página 58

Recomendaciones para ampliar la temática:

Reseñas Bibliográficas

Alicia Silva.
Página 60

Videos.

Alicia Silva.
Página 63

Convocatoria a próximo número.

Página 64

Orientaciones a los autores.

Página 66

Editorial

El Instituto "Sara C. de Eccleston", con su larga tradición de casi 70 años, comenzó a contribuir a la enseñanza de niños de Educación Infantil, a la formación docente para la Educación Inicial y a la capacitación de docentes en el mismo nivel, a partir de 1939 y 1941.

Posteriormente, en distintos momentos históricos, se llevaron a cabo múltiples tareas vinculadas con la construcción del objeto específico referido al campo de Educación Inicial y la formación docente para la Educación Inicial. Este hecho comprendió tres acciones independientes, pero a la vez complementarias: Formación Docente para la Educación Inicial, Capacitación (actualización, perfeccionamiento o desarrollo profesional) e Investigación Educativa.

Estas áreas, constitutivas de toda institución formadora, estuvieron todas presentes en diferentes períodos. Hoy, en los discursos y prácticas de quienes pensamos y reflexionamos sobre la formación docente, se vislumbra con fuerza la demanda y el reconocimiento de la necesidad de afianzar, en algunos casos y recuperar en otros estos, espacios propios de los Institutos de Formación Docente.

En los diferentes artículos aparecen rasgos y desarrollos vinculados con estas cuestiones.

Daniel Suárez nos invita a adentrarnos en una comprensión de las prácticas escolares desde la "documentación narrativa de las prácticas como una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas". Esta forma de indagación narrativa, genera mejores condiciones para la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes; este abordaje interpretativo posibilita superar el divorcio entre modalidades convencionales de investigación y las prácticas docentes, y a su vez, profesionaliza el conocimiento pedagógico al provocar acciones colaborativas y transformadoras para ver, vivenciar, sentir, interpretar, hacer pedagógico cotidiano.

Los relatos de experiencias de María Laura Inda y del equipo de docentes Livia Traversa, Gisela Gago, Bibiana Bren, Vanesa Gago, se presentan como formas de "teorizaciones" del hacer pedagógico. En la medida en que los docentes "ponen en palabras" sus prácticas, las convierten en objeto de reflexión, se vuelven inteligibles, posibles de ser compartidas y analizadas con otros, participando así de un hacer que permite la construcción de conocimientos profesionales.

Mientras se describe la experiencia musical que sucede durante la "Dramatización de una orquesta" con niños de 5 años, se pone de manifiesto

lo significativa que es no sólo por los aprendizajes musicales construidos, sino por el impacto emocional en niños/as y familias. También se comparte el reconocimiento de la relevancia de posibilitar la escucha musical activa y comprensiva abriendo alternativas para iniciar a los niños/as en el conocimiento de algunos instrumentos musicales.

La posibilidad de ampliar la construcción de un espacio social continente y de disfrute a través del "patio de las artes" se expresa en el relato del grupo de docentes, quienes muestran y explican como la propuesta facilita encuentros abiertos con las familias, genera vínculos y experiencias sensibles en niños y adultos, así como el goce estético y vivencias de color y formas como modo de alfabetización visual.

Adherimos al pensamiento de Patricia Sarlé en tanto destaca que los institutos formadores tienen que convertirse en espacios especializados no sólo en la transmisión del conocimiento, sino también de producción del mismo. La investigadora plantea una pregunta interesante: "qué se debe investigar en los IFD y por qué resulta fundamental para formar maestros que los centros se constituyan en espacio de discusión y producción de conocimiento pedagógico didáctico". Esto implica situar la discusión en la pertinencia de las investigaciones propias de los Institutos en torno de la situación de enseñanza. Evaluar procedimientos, conocer perspectivas y detectar problemas, ayudar a la construcción de la currícula, comprender el "adentro" de las aulas..., esto permite identificar el objeto a investigar a fin de mejorar las prácticas de la formación docente.

Laura Hereñú desafía con sus palabras a "ensayar nuevos modos de intervención que permitan al estudiante de profesorado generar transformaciones representacionales que favorezcan no sólo sus procesos de aprendizaje, sino el de sus futuros alumnos". Decimos desafía, porque nos alienta a los propios formadores a repensar nuestras formas de intervención; es también decir que no sólo se alienta el cambio representacional en los estudiantes sino también en los docentes. Nos ayuda a pensar cuán necesario es revisar una herencia formadora implícita y llena de certezas, para intentar espacios en los que se tenga en cuenta la "relatividad, provisoriedad e inestabilidad" del conocimiento en los tiempos que corren.

José Luis Castillo Córdoba describe una propuesta implementada en Perú en el uso del papel recortado y rasgado. Se lo entiende como una estrategia de apoyo a los docentes para el logro de aprendizajes en niño, priorizando la creatividad. Orienta sobre aplicaciones y muestra desarrollos actuales.

La adecuación a los diversos contextos, momentos históricos y concepciones teóricas múltiples, requiere pensar las instituciones desde criterios flexibles pero sólidos. Esto compromete a sus actores en una postura de apertura al cambio y a la reflexión como condiciones requeridas para repensar sus prácticas.

Los autores de los artículos que se incluyen en este número de la revista, aportan fundamentos a esta iniciativa y abren puertas para al cambio
Esperamos que esta revista posibilite la construcción de conocimiento con argumentos, esperanzas y propuestas que aliente una revisión permanente y académica consistente de nuestro trabajo profesional.

Elvira Pastorino - Rosa Violante - Delia Azzerboni

DOCENTES, NARRATIVAS E INDAGACIÓN PEDAGÓGICA DEL MUNDO ESCOLAR.

Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela

Daniel H. Suárez*

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005). Inspirada e informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, esta estrategia de indagación-acción pedagógica pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos.

Su propósito es generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas. Para eso, sus dispositivos de trabajo focalizan en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos y textos interpretativos por parte de docentes e investigadores, y también estimulan la configuración de "comunidades de atención mutua" (Connelly y Clandinin, 2000) entre ellos. Los textos y narraciones que se producen en estos espacios de trabajo colaborativo se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos "lo que sucede" en los espacios escolares y "lo que *les* sucede" a los actores educativos cuando los hacen y transitan. La pretensión de contribuir a través de la indagación narrativa de docentes a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes se fundamenta, justamente, en el proyecto de elaborar un nuevo lenguaje para la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas. Y para hacerlo, toma en cuenta e intenta recrear el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza.

En este texto presento y discuto algunas de las potencialidades de este particular modo de abordaje pedagógico e interpretativo de las prácticas y

mundos escolares. Para ello, en un primer momento, presento algunos comentarios generales referidos al ya tradicional divorcio entre las modalidades convencionales de hacer investigación educativa en el campo educativo y las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes en las escuelas y las aulas. Inmediatamente, enumero una serie de razones epistemológicas, sociológicas y políticas que podrían estar explicando esta separación entre la construcción profesionalizada de conocimiento sobre lo educativo y las formas de concebir la práctica pedagógica por parte de los actores escolares.

Luego, en un segundo momento, planteo de forma sintética algunas de las contribuciones críticas producidas por la emergencia y difusión de la tradición interpretativa y narrativa en el campo de estudio de las prácticas escolares y docentes. En este apartado, trato de mostrar cuáles pueden ser los aportes de la investigación narrativa e interpretativa, tanto para generar un nuevo lenguaje para nombrar la educación y las prácticas docentes, como para vehicular cursos de acción colaborativa y transformadora de las situaciones y prácticas escolares.

La hipótesis de trabajo en este punto es que generar nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no sólo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela. En un tercer momento, postulo a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia particular de indagación pedagógica, interpretativa y colaborativa de los mundos escolares y de las prácticas docentes. Para ello, describo qué vino siendo la documentación narrativa de experiencias pedagógicas en tanto modalidad de trabajo pedagógico con docentes. Posteriormente, para aproximarme a una visión más integral y dinámica de esta estrategia de indagación pedagógica, presento algunos elementos definitorios del dispositivo de trabajo de documentación narrativa, tratando de mostrar qué es lo que hacen los docentes y los investigadores cuando se encuentran comprometidos en procesos de este tipo. Por último, y para seguir afinando la definición cualitativa de esta modalidad de trabajo pedagógico y sus posibles contribuciones a la comprensión y transformación de las prácticas docentes, describo algunos de los rasgos textuales que definen distintivamente las potencialidades interpretativas y críticas de unos de los productos del proceso: los relatos pedagógicos escritos por docentes o, para ser usar un lenguaje más estricto, los *documentos narrativos* que éstos elaboran a en su paso por procesos de documentación pedagógica.

Investigación educativa y prácticas de enseñanza

Desde sus orígenes, pero especialmente desde hace una par de décadas, la relación entre investigación educativa y prácticas de enseñanza se ha tornado cada vez más compleja, problemática y elusiva. La confianza y las

expectativas puestas insistentemente en la investigación "científica" y experimental de la enseñanza como usina generadora de conocimiento "verdadero" sobre lo que sucede en las escuelas y como motor de la mejora sistemática de la enseñanza, se han diluido significativamente. En su lugar han quedado, por un lado, un renovado escepticismo, en muchos casos paralizante y estéril, y por otro, una larga y diversa serie de esfuerzos que, con mayor o menor éxito, han intentado resolver productivamente ese ya tradicional divorcio. Lo que fue una promesa optimista acerca de las potencialidades explicativas y transformadoras del "conocimiento objetivo, neutral, científicamente ponderado y técnicamente calibrado" acerca de la educación, se ha convertido en una persistente constatación de los límites de ese vínculo y de los "problemas de comunicación" entre ambos mundos (el mundo de la investigación académica y el mundo de las prácticas escolares) y sus habitantes (investigadores y docentes). En consecuencia, el debate acerca de cómo recorrer la distancia que separa a ambos campos y a sus actores se ha transformado en algo así como un "diálogo entre sordos": cada quien dice lo suyo con sus propias palabras y bajo sus propias reglas, en su propio "juego de lenguaje", carece de interlocutor, y tampoco le importa demasiado su existencia.

Desde los ámbitos vinculados a las prácticas escolares, los docentes y sus organizaciones colectivas (profesionales, sindicales, pedagógicas, "movimientistas") vienen planteando serios cuestionamientos sobre las formas que ha adoptado históricamente el diseño, el desarrollo y los productos de la investigación educativa, al menos en sus modalidades más convencionales y extendidas. Maestros y profesores no ven en ellas ni una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación e interpelación que estimule su imaginación pedagógica y, mucho menos, la solución a los múltiples problemas prácticos con los que se enfrentan día a día. Argumentan que el lenguaje con el que la investigación educativa convencional nombra a sus problemas, objetos y formas de trabajo es esotérico y hermético, ajeno al discurso de la práctica escolar, ininteligible para los sujetos de la acción educativa, poco traducible a los términos de la "cultura escolar empírico-práctica" (Ezpeleta, 2005). No se ven a sí mismos, ni a las circunstancias locales, específicas e históricas en las que desenvuelven sus prácticas docentes, reflejados en las generalizaciones muchas veces abstractas y descontextualizadas a las que pretende llegar, no sin dificultades, la mayor parte de la investigación educativa ortodoxa.

Para esta comunidad de prácticas y discursos estructurada en torno de la vida cotidiana de la escuela y constituida por docentes, la investigación "científica" de la enseñanza resulta poco interesante y estimulante en la misma medida en que no interpela a sus miembros, ni cede lugar a sus propias palabras, sentires y saberes. Por el contrario, gran parte del aparato teórico y metodológico con el que la investigación educativa convencional interviene sobre la escuela y sus actores se orienta a cubrir necesidades y expectativas externas, más vinculadas a la administración y control de los sistemas de enseñanza que a informar la producción y recreación de comprensiones

pedagógicas que tienen lugar en el mundo escolar y como protagonistas principales a los docentes. Tal como lo plantean Connelly y Clandinin (1995: 20), "los practicantes (los docentes) se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores".

Por su parte, desde los departamentos universitarios de investigación, los centros de investigación autónomos y las oficinas de investigación educativa de los sistemas escolares también se plantean argumentos que pretenden explicar la separación de los procesos y productos de su actividad con el mundo de la práctica escolar y docente. Pero estas explicaciones son de otro tenor, persiguen otros intereses y están dirigidas a otros interlocutores. Muchos investigadores académicos, por ejemplo, acusan la inexistencia de canales e instrumentos apropiados de comunicación y transferencia a través de los cuales poder "extender" los resultados de sus investigaciones hacia las escuelas y los maestros y, de esa manera, mejorar las prácticas de enseñanza y provocar la innovación pedagógica. De lo que se trata, afirman, es crear y sostener espacios interinstitucionales que faciliten la comunicación y la apropiación por parte de los docentes de los conocimientos objetivos, neutrales y validados científicamente que producen a través de sus programas de investigación.

El problema radica en que, por su posición orientada a la acción y su precaria formación profesional, los prácticos carecen de herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas para leerlos y aplicarlos a sus planes de enseñanza, y en que los aparatos escolares no prevén ni disponen de instancias especializadas o de mecanismos específicos que traduzcan los productos de la investigación científica a los términos de las intervenciones prácticas de los docentes. Según esta lógica de argumentación, entonces, la "divulgación científica", una "actualización" científico-técnica adecuada y materiales didácticos elaborados en base a los aportes de la investigación de la enseñanza podrían ser estrategias pertinentes para canalizar las expectativas de reestablecer el trastocado vínculo investigación educativa-enseñanza escolar.

Desde sectores más críticos se han planteado, no obstante, observaciones y comentarios más autocríticos acerca de cómo se ha venido diseñando y desarrollando mayoritariamente la investigación de la cuestión educativa en el campo académico y universitario. En estos casos, en vez de colocar los problemas en la ingeniería institucional de la investigación, en la "interfase" entre mundo académico y mundo escolar o en la incapacidad estructural, constitutiva, de los docentes para comprender y usar adecuadamente los resultados de la investigación de la enseñanza, señalan razones de índole epistemológica y metateórica, sociológica y también política. Muchos de ellos acusan fundamentalmente a la adscripción de la investigación educativa ortodoxa a perspectivas epistemológicas y de teoría social limitadas

y reduccionistas, por lo general de corte positivista y tributarias de cierta racionalidad instrumental, que han edificado una muralla discursiva excluyente en torno de sus modos, procedimientos y prácticas, han cercenado la capacidad explicativa, interpretativa y dialógica del conocimiento, y han minado las potencialidades críticas y transformadoras de la investigación social y educativa (Kincheloe, 2001). Según esta línea de argumentación, los modelos dominantes y legitimados de hacer investigación educativa, más allá de que adopten estrategias metodológicas y de recolección de datos cualitativas, cuantitativas o combinaciones de ambas, participan del "objetivismo", el "funcionalismo" y el "naturalismo" que, de acuerdo con Giddens (1995), constituyen lo que él denomina el "consenso ortodoxo" en teoría social. Esto es, el acuerdo ampliamente extendido y aceptado hasta hace unas décadas de que el conocimiento social o educativo válido, legítimo y valioso es *sólo* aquel que es producido en función de un conjunto de principios, criterios y reglas y a través de una serie de procedimientos y técnicas muy precisas, propias de *la* "investigación científica".

Todo este aparato metateórico, metodológico y operacional, presentado como *el* método en ciencias sociales, es el que estaría garantizando: a) la "neutralidad" del investigador social o educativo mediante su separación radical del "objeto" investigado; b) la despersonalización del proceso de investigación a través del "control" de las variables subjetivas involucradas; c) la "rigurosidad" de las prácticas investigativas a partir de la utilización del esquema lógico de las ciencias naturales ("*el* método científico"); d) la descomposición de los procesos y situaciones sociales y educativas investigadas en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia; y e) la elaboración de generalizaciones legaliformes y abstractas (por lo general causales) que explican y predicen, en tanto resultado teórico de la investigación, las regularidades que determinan y configuran el quehacer educativo en la variedad y dispersión de sus expresiones fenoménicas y locales, reduciendo su aparente incertidumbre.

Asimismo, es este andamiaje epistemológico el que estaría prefigurando los criterios, reglas y límites a partir de las cuales se validaría científicamente el conocimiento producido como verdadero, distinguiéndolo de manera decisiva de aquellas creencias y saberes triviales, pre-científicos y a-teóricos, penetrados por ideologías, opiniones y valoraciones subjetivas, que portan los agentes sociales y educativos legos. Antonio Bolívar (2002: 45) lo expresa de la siguiente manera:

... con el racionalismo de la ciencia moderna, se ha impuesto, como modo de racionalidad justificado, un tipo de discurso que procede por hipótesis, evidencias y conclusiones, siguiendo las leyes de la lógica o de la inducción; y relega al ámbito subjetivo toda la dimensión de expresión de experiencias. Este tipo de investigación convencional no sólo fracasa al tratar las experiencias vividas, sino que éstas son rechazadas como posible objeto de investigación, al entrar en el ámbito de lo subjetivo, que debe ser excluido de la investigación científica. El

supuesto de partida de este tipo de racionalidad (...) es que cuanto menos subjetivo y más objetivo sea, habrá mayor grado de científicidad.

Es por su afiliación a este tipo de racionalidad que "los enfoques científicos reductivos del estudio de la enseñanza que tratan de describirla en términos 'objetivos' dirigen su atención hacia los fenómenos exteriores y observables y no tienen en cuenta la rica vida interior de los docentes, sus tomas de decisiones, sus planes y sus debates, sus hábitos de decisión", como observa Mc Ewan (1998: 241). Quizás por esta adscripción de gran parte de la investigación académica al consenso ortodoxo en ciencias sociales, los docentes no se sientan interpelados o contenidos por gran parte de sus procesos y resultados, y no vean en ella una modalidad discursiva adecuada para dar cuenta de sus experiencias, expectativas y proyectos relacionados con la enseñanza. Pero para una perspectiva aún más radicalizada y crítica del problema, la distancia entre investigadores y docentes no es sólo una cuestión referida a la familiaridad de la investigación educativa ortodoxa con cierta racionalidad epistemológica y metodológica, al discurso con el que se expresan sus procesos y productos, o a los contenidos sustantivos de sus distintos proyectos. El problema de esta escisión también remite a otra serie de cuestiones vinculadas con la "política de conocimiento" (o la "política de pensamiento") hegemónica en el vasto campo educativo. Y concluyen que "mientras dichas presuposiciones epistemológicas sigan sin ser cuestionadas en la práctica política, la conversación sobre enseñanza y pensamiento seguirá atascada en el lodo" (Kincheloe, 2001: 67). Según este punto de vista, entonces, la división entre los que producen el conocimiento educativo válido y los que hacen la enseñanza en las escuelas responde asimismo a intereses de poder específicos amparados en políticas y reformas educativas tecnocráticas y está históricamente construida, no es meramente técnica sino también y sobre todo social. Para esta mirada crítica, las modalidades convencionales y legitimadas de hacer investigación educativa se asientan en relaciones de saber y de poder asimétricas ya instaladas en el campo de la educación, y contribuyen asimismo a su reproducción y profundización a través de una serie de prácticas discursivas, que son al mismo tiempo auténticas operaciones de poder. Algunas de ellas son: posicionar a los docentes en un lugar de subordinación y dependencia respecto de los investigadores académicos y los "expertos", que ocupan la posición dominante; descalificar no sólo sus experiencias y saberes pedagógicos prácticos sino también a sus propias competencias intelectuales en materia de elaboración de conocimientos educativos válidos; relegarlos al silencio o a la aceptación dogmática de las certezas de plomo del conocimiento educativo probado. A partir de estos procesos y estas operaciones, los docentes se ven compelidos por el discurso educativo dominante a abandonar los saberes prácticos que construyeron al compás de sus experiencias escolares y sus reflexiones pedagógicas en beneficio de otras prácticas y saberes que la investigación educativa ha "bendecido científicamente" y que, probablemente, contradigan directamente la "sutil comprensión que sólo la práctica puede proporcionar".

En la misma medida en que las modalidades ortodoxas de investigación educativa pretenden mantener las experiencias y las subjetividades de los docentes alejadas del conocimiento verificado -o al menos controlarlas "científicamente" a partir de la fragmentación sistemática y analítica de sus objetos de estudio-, "se va abriendo un cisma entre el discurso oficial que la ciencia ortodoxa exige y el discurso motivador que el cuerpo docente desarrolla mediante la acción. El profesorado queda al fin personalmente excluido de los procesos de producción del conocimiento relacionado con su propia profesión" (Kincheloe, 2002: 50). Según esta perspectiva crítica, el "cisma" entre investigación educativa ortodoxa y práctica docente es, en realidad, uno de los productos de una operación política de separación, de dominación y de colonización de una forma de saber sobre otra, de una comunidad de discursos y prácticas sobre otra, de un juego de lenguaje sobre otro. Por eso, otro de sus resultados políticos es la subordinación y la dependencia de los docentes, de sus discursos y de sus prácticas, al conocimiento "experto" y validado por las reglas de juego del mundo académico, a los criterios de ponderación y evaluación extranjeros de la investigación educativa convencional y a los discursos y prácticas de los investigadores, expertos y tecnoburócratas.

Indagación narrativa y transformación de las prácticas docentes

En los últimos treinta años, la investigación interpretativa y, en menor medida, la indagación narrativa emergieron, se desarrollaron y se difundieron con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación bastante marginales dentro del mundo académico y universitario, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar y, más recientemente, hacer tambalear a las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa (Zeller, 1998).

A diferencia del modelo de investigación ortodoxa que describí sintéticamente en el apartado anterior, estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con otros. Tal como plantea Bolívar (2002: 41), "el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa (e interpretativa) viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad".

Las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa (o "biográfico-narrativa") en educación son, en gran parte, herederas del "giro

hermenéutico y narrativo" producido hacia fines de la década del '60 y a principios de la del '70 en el campo de la teoría e investigación sociales. Por entonces se produjo un viraje epistemológico importante: del consenso ortodoxo se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. En este nuevo marco, entonces, se comenzaron a entender a los fenómenos sociales y educativos no tanto como "objetos" o "cosas", sino más bien como "realizaciones prácticas" (Giddens, 1997) o como "textos a interpretar" (Ricoeur, 2001). Asimismo se plantea que su valor y significado vendrán dados, no por categorizaciones externas y previas y por generalizaciones abstractas y formales que intenten vanamente capturar su objetividad, sino, en principio, por las auto interpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002), y solo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboren los investigadores profesionales de acuerdo a una serie de principios y criterios teóricos y metodológicos bastante específicos. En este giro de los supuestos arraigados de la teoría social y de los modos de producir conocimiento científico sobre el mundo social, concurrieron una serie de perspectivas teóricas diversas, tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, la sociología de la comprensión, la teoría crítica de Frankfurt, la filosofía del lenguaje usual, y otras vinculadas con la tradición hermenéutica. Más allá de que entre ellas existen diferencias importantes, en conjunto tuvieron el efecto de horadar el monopolio de la legitimidad científica del consenso ortodoxo, y de definir un nuevo consenso en teoría social, cada vez más extendido e influyente, que alcanzó también a la investigación educativa y pedagógica. Para Giddens (1995: 17 y 18), dos de los nuevos supuestos compartidos son fundamentales y definitorios: "el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana" y "(el otorgamiento) de un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social". En una suerte de "hermenéutica doble", se reconoce que los agentes sociales saben o comprenden prácticamente lo que hacen en tanto lo hacen, y que no existe una línea divisoria taxativa entre las "reflexiones sociológicas realizada por actores legos" y similares empeños de investigadores especialistas. "Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social" (Bolívar, 2002: 44).

De esta forma, se admite que "los actores legos son teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales" (Giddens, 1995: 33), y que esta "conciencia práctica" y las dimensiones personales, subjetivas, biográficas de la vida social, tienden expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo (Ricoeur, 2001). Las prácticas narrativas de los actores sociales refieren así a una categoría abierta de prácticas discursivas que casi siempre conciernen a la construcción y

reconstrucción de eventos, que incluyen los estados de conciencia de los que las llevan adelante, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido ("intriga narrativa"). Desde este punto de vista, entonces, pueden ser consideradas como una cualidad estructurada de la experiencia humana y social, entendida y vista como un relato. Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo. Por eso, desde esta perspectiva se puede afirmar que las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales y que este "lenguaje de la práctica" tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no discorra tan sólo acerca de ellas sino que además las constituya y colabore a producir. Pero además, la narrativa también es considerada un enfoque particular de investigación que se dedica a estudiar las prácticas narrativas de los actores legos. En palabras de Connelly y Clandinin (1995: 11 y 12),

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) (Por eso) entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación.

En efecto, por su adscripción a este nuevo consenso hermenéutico, la investigación narrativa pretende ser un enfoque específico de investigación que reclama sus propias validez y legitimidad para construir conocimiento en educación, y que altera algunas certezas de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural y democrático. Relatar historias en las que los actores educativos se encuentran involucrados a través de la acción, e interpretar dichas prácticas a la luz de los relatos que éstos narran, se erige de esta forma en una perspectiva peculiar de investigación educativa que disputa legitimidad con el naturalismo, objetivismo y funcionalismo que estructuran y definen la ortodoxia epistemológica, teórica y metodológica. Pero además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas y comprometidas de la perspectiva interpretativa también aportaron ideas valiosas para establecer una conversación más vigorosa, estimulante y horizontal con los actores de la prácticas docentes, y para intentar transformarlas a través de estrategias participativas y colaborativas de indagación narrativa y etnográfica e intervención pedagógica en el mundo escolar (Batallán, 1988, 1998 y 2006; Kincheloe, 2001).

En su gran mayoría, los investigadores educativos que se mueven en estas tradiciones han hecho explícitos sus propósitos no sólo de problematizar los principios, criterios y convenciones instituidos para producir conocimientos válidos acerca de la enseñanza escolar, sino también de establecer relaciones más enriquecedoras con el mundo y los actores de las escuelas y de recuperar, reconstruir e interpretar sus voces, palabras, comprensiones y emociones en espacios de elaboración conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos.

Obviamente, para estos investigadores críticos, estos intentos por interrogar, indagar y nombrar de otra forma el mundo escolar y las prácticas docentes nacieron y se desarrollaron en el mundo académico como una alternativa a los modos establecidos de producción, circulación y consumo de conocimiento educativo. Para algunos de ellos, sus investigaciones participativas estuvieron orientadas a contribuir al desarrollo de una política de conocimiento escolar y pedagógica alternativa a la hegemónica, y a la denuncia y transformación de las relaciones de saber y de poder asimétricas del campo educativo. Sus estrategias se dirigieron decididamente a construir conocimientos críticos *junto con* los docentes acerca de lo que ellos mismos y otros actores educativos vivencian, perciben, sienten, interpretan y dicen mientras llevan adelante su trabajo en el contexto escolar cotidiano. Inclusive algunas de estas experiencias fueron diseñadas y llevadas a terreno en el sistema escolar como dispositivos de intervención pedagógica y de desarrollo profesional de docentes (Batallán, 1988, 1998 y 2006; Suárez, 2005).

Para estas perspectivas de investigación acción colaborativas y participativas (Anderson y Herr, 2005), las tareas intelectuales, interpretativas y prácticas de la indagación etnográfica y narrativa crítica no se limitan tan sólo a ofrecer comprensiones contextualizadas del mundo escolar y de las prácticas de enseñanza, y a recuperar lo más fielmente posible las palabras, emociones y biografías de los docentes, hasta entonces silenciados, descalificados o tergiversados por el saber experto y los investigadores ortodoxos. Por el contrario, consideran que estas tareas sólo serán críticas y alternativas en la medida en que sus estrategias de trabajo estén dirigidas a construir colectivamente un conocimiento que muestre y explique también los anclajes ideológicos de las prácticas de enseñanza y narrativas de los docentes y que, al mismo tiempo, esté orientado a la acción transformadora de las situaciones y relaciones que denuncia.

En esta visión radicalizada de la investigación narrativa e interpretativa, la transformación del mundo escolar y de las prácticas docentes "surge desde dentro". El cambio va a ser posible a través de la elaboración y difusión de nuevas y cada vez más densas descripciones y autodescripciones sobre lo que hacen, piensan y dicen los docentes y otros actores escolares, a través de la construcción colectiva y conversada de nuevas formas de nombrar a los fenómenos, objetos, actores y relaciones de la cotidianidad escolar. Porque así como el compromiso con una determinada práctica supone en cierto modo la posibilidad y la competencia para hablar el lenguaje de esa práctica, los

cambios en el lenguaje de la práctica pueden ser vistos como cambios en la práctica misma (McEwan, 1998). Y si esas nuevas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente, enriquecen la comunidad de prácticas y discursos en las que se mueven y construyen sus identidades, muestran la policromía y la polifonía de la vida social compartida y traen a la escena e intriga narrativas de sus relatos elementos críticos del contexto histórico y social donde ésta se desenvuelve, podremos imaginarnos que otra educación, otra escuela y otras prácticas docentes son posibles.

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas y reconstrucción crítica del mundo escolar y las prácticas docentes

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. Para ello, sus dispositivos de trabajo generan y proyectan relaciones horizontales y espacios colaborativos entre investigadores académicos y docentes narradores con la intención de constituir "comunidades de atención mutua"; se orientan a la producción individual y colectiva de relatos pedagógicos que muestran los modos en que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos como activos conocedores del mundo escolar; y se proponen la generación y la disposición pública de nuevas formas de lenguaje educativo e historias críticas de la enseñanza a través de la interpretación pedagógica especializada.

La documentación narrativa se dirige, de esta manera, a innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla, y en las estrategias utilizadas para ponerla en circulación y deliberación públicas. Para eso, elabora y desarrolla modalidades de trabajo pedagógico que se orientan a brindar no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho, vivido y cargado de sentido a ras de la experiencia escolar, a través de la escritura, la lectura, la conversación y el debate entre pares. A través de ellas, los procesos de documentación narrativa llevados a cabo colaborativamente por docentes e investigadores se presentan como vías válidas para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho (Suárez, 2003, 2004 y 2005).

Los hábitos institucionales tradicionalmente instalados en el campo educativo hacen que los docentes escriban a través de formas, soportes y géneros que no permiten recuperar el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes, cuando escriben, por lo general lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar, a través de formatos y estilos estandarizados y despersonalizados. Escriben en tercera persona, sin "estar allí", censurando la posibilidad de narrar, de contar una historia. Estos datos, informes y documentos, necesarios para el gobierno, administración y gestión de los sistemas escolares, casi nunca ofrecen materiales cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas. Tampoco para diseñar y desarrollar de manera sistemática trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza, como productores de saberes pedagógicos y como actores estratégicos de su propio desarrollo profesional.

Frente a ello, los procesos guiados o autorregulados de documentación narrativa, que tienen como uno de sus productos más importantes a los relatos pedagógicos escritos por los docentes, constituyen una redefinición radical de los modos de conocer, de sus formas de validación y de las modalidades para su registro y sistematización, al tiempo que proponen una alternativa para la constitución de colectivos docentes que indagan reflexivamente los mundos escolares, recrean sus saberes, problematizan sus experiencias y pretenden transformar sus prácticas contando historias, escuchándolas o leyéndolas, interpretándolas y proyectándolas hacia otros horizontes mediante nuevas formas de nombrarlas, de comprenderlas y de valorarlas. Como puede apreciarse, al estimular entre los docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógicas en torno a los relatos de sus propias experiencias pedagógicas, se espera no sólo acopiar, legitimar y difundir un corpus de documentos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y contribuir, de esta manera, a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela.

En el proceso de escritura, los docentes y educadores que protagonizaron experiencias pedagógicas en las escuelas se convierten en autores narradores de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que muestran y tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las reconstruyen relatándolas. Se transforman en narradores de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas. Y como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico *ya suponen en sí mismos interpretación, construcción y*

recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida. Así, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, los docentes están reconstruyendo interpretativamente parte de sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron a ser en un determinado momento como docentes, en el mismo movimiento en que re-elaboran reflexivamente parte de sus vidas y se re-posicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron (Bullough, 200; Huberman, 2000).

A través de esas narraciones, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las dicen, las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras. Se ven en ellas y a través de ellas, también ven a los otros, los nombran y caracterizan; revisan y discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus afanes cotidianos en las escuelas y las aulas. Dan cuenta de "haber estado allí", en el mundo de la prácticas escolares, y de la necesidad de contar historias para comunicar las experiencias y los saberes que construyeron en situaciones social, geográfica e históricamente localizadas. Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. Y cuando logran posicionarse como "arqueólogos" o "antropólogos" de su propia práctica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento y pueden documentar algunos de sus aspectos y dimensiones "no documentados", se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar. Convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican. Por eso, en el movimiento de "dar a leer" sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de *lo que pasó* en la escuela y *lo que les pasó* como docentes, educadores, pedagogos. Dan a conocer parte de sus vidas profesionales, de sus mundos escolares y pedagógicos, de su sabiduría. Al disponer públicamente sus relatos escritos de experiencias, los docentes narradores colaboran a reconstruir la memoria pedagógica de la escuela o de ciertas prácticas educativas en una cierta geografía y en un determinado momento histórico.

Como vengo señalando, entonces, cuando escriben y re-escriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno de ellas, los docentes dejan de ser los que eran, se transforman, son otros. Se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas de sus propias vidas profesionales y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso. Y justamente esta lectura, esta interpretación y estos comentarios pedagógicos son los que suturan los elementos dispersos y aislados de la memoria, los que ubican en una trama significativa los registros fragmentados y olvidados del pasado, los que en definitiva "liberan lo mudo de la experiencia, la redimen de su inmediatez o de su olvido y la convierten en lo comunicable, es decir, lo *común*"

(Sarlo, 2005). De este modo, los docentes posicionados como autores de relatos escritos de experiencias escolares son los que posibilitan la apertura de sus mundos, trayectorias y saberes pedagógicos a otros, a los que comparten el lenguaje, los intereses y las preocupaciones de la práctica profesional, a los colegas y, también, a los investigadores académicos y universitarios.

En el complejo movimiento intelectual que va desde la identificación y la selección de los componentes de la experiencia a relatar hasta su disposición textual en una intriga narrativa, se hace posible tornar públicamente disponibles los saberes y comprensiones pedagógicos de los docentes, ponerlos al alcance de otros (docentes o no) y también, definitivamente, a la mano de sus nuevas lecturas, interpretaciones y comentarios. Por eso, nuestra propia lectura, nuestra interpretación y nuestros comentarios como investigadores narrativos del mundo y las prácticas escolares serán, como cualquiera que se haga en las mismas circunstancias, lecturas, interpretaciones y comentarios "de segundo grado": sólo serán posibles a partir de las lecturas, interpretaciones y comentarios puestos a jugar narrativamente por los docentes en sus relatos pedagógicos (Suárez, 2005). Tal como plantea Batallán para sus "talleres de educadores" (1988: 22), "la interpretación (de los investigadores académicos, profesionales) privilegia entonces la 'interpretación' de los actores actuando entre sí en condiciones dadas, por sobre la significación que los "hechos" tengan para los observadores-investigadores".

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se viene desarrollando con cierto impulso en Argentina¹ y, a menor escala, en otros

¹ En tanto estrategia de trabajo pedagógico, la documentación narrativa de experiencias escolares tuvo origen en un proyecto de desarrollo curricular centrado en las prácticas de enseñanza de los docentes, diseñado e implementado en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, durante los años 2000 y 2001 (Suárez, 2003). Posteriormente, se desarrolló teórica, metodológica y prácticamente a través del diseño y puesta en marcha de una serie de Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, que coordiné, en el marco de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Programa *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* (URL: www.documentaciónpedagógica.net) del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP). Asimismo, una serie de seminarios de postgrado y de grado que dicté en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de San Martín y un proyecto de investigación que llevo adelante en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (el Proyecto UBACyT *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narrativa y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*), fueron algunos de los ámbitos académicos dirigidos a profundizar y problematizar teórica y metodológicamente esta estrategia de indagación interpretativa y colaborativa de las prácticas educativas y de los significados sociales y pedagógicos puestos a jugar por los actores escolares cuando hacen y recrean el mundo escolar. Otras experiencias de diseño e implementación de dispositivos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que enfatizaron la formación horizontal entre docentes y la producción de muchos relatos pedagógicos fueron las desarrolladas por el equipo del Programa *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en el 2004, junto con unos 130 educadores populares, y en el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz, durante 2005, junto con unos 500 docentes de todos los niveles de

países de América Latina, desde el año 2000, a través de una serie de proyectos que armonizan, de manera diferente y en distintos grados, según el caso: estrategias de desarrollo curricular centrado en la experiencia y el saber pedagógico de los docentes (Suárez, 2000 y 2003); modelos de transferencia universitaria y de asesoramiento académico a proyectos pedagógicos de colectivos de educadores; estrategias de formación y capacitación horizontal entre docentes (Suárez, 2004 y 2005); modalidades de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 2006; Velasco y Maillo, Díaz de Rada y otros, 1993; Woods, 1998), de la investigación interpretativa y narrativa de las prácticas escolares (Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Bolívar, 2002; McEwan, 1998; Suárez, 2005 y 2006; Zeller, 1998), de la investigación acción y de la investigación participante (Anderson, 2001; Anderson y Herr, 2005).

En el próximo apartado, presentaré sintéticamente, a la manera de un modelo, las características que asumió este dispositivo de trabajo y las complejas tareas intelectuales que debieron llevar a cabo los docentes narradores y el equipo de coordinación durante su despliegue.

Dispositivo de documentación narrativa y producción e interpretación de relatos pedagógicos

A diferencia de otros tipos de relatos pedagógicos, los documentos narrativos escritos por docentes en estos procesos de indagación narrativa no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la redacción libre y "desinteresada" de los educadores. Por el contrario, aun cuando los docentes involucrados en procesos de documentación narrativa muestran su disposición para la escritura, lectura, difusión y publicación de sus relatos y se manejan con una relativa autonomía para elegir los temas, estilos y modulaciones de sus narrativas, indagan el mundo escolar y elaboran sus textos pedagógicos en condiciones bastante específicas y en el marco de un dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción. Este dispositivo y la coordinación y asesoramiento permanentes de un equipo de investigadores profesionales

enseñanza (Ver: URL: www.documentacionpedagogica.net). También las experiencias de consultoría que desarrollé durante el 2004 y el 2005, en el marco del Proyecto *Materiales y estrategias para la retención escolar* de la OEA y el MECyT de Argentina (URL: <http://tgnue.educ.ar/oea/documentos.htm>). Actualmente, el Programa *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* que dirijo en el LPP está desarrollando un proyecto de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en todo el país, que involucra a unos 240 coordinadores de documentación distribuidos en otras tantas localidades de cada una de las provincias argentinas y unos 2400 docentes narradores. En este Proyecto apoyado y financiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, está previsto también llevar a cabo una primera experiencia de "viaje pedagógico" en la que distintos grupos de "docentes viajeros" indagarán y recuperarán experiencias pedagógicas en diversos itinerarios de relevamiento por ámbitos locales.

son los que garantizan la adecuación de los procesos cognitivos desplegados y las intervenciones activas de los docentes a los principios y recaudos metodológicos de la indagación narrativa y la investigación interpretativa (Suárez, 2004 y 2005).

El proceso de producción de los documentos narrativos de experiencias pedagógicas es complejo y trabajoso y, como dije, está permanentemente mediado y asistido por el equipo de investigadores a través de estrategias y técnicas de taller y de investigación acción y participante. Tal como lo hacen los "talleres de educadores que investigan (etnográficamente) las prácticas docentes" (Batallán, 1988) en los que se inspiran, los talleres y procesos de documentación narrativa siguen un itinerario relativamente preestablecido y guiado por el equipo de coordinación e investigación, que asimismo interviene activamente durante todo su transcurso. En efecto, ya sea a través de la producción de materiales gráficos y virtuales elaborados específicamente para orientar teórica y metodológicamente el proceso de documentación (Suárez, 2004 y 2005), como mediante el diseño y la coordinación de jornadas de talleres presenciales y trabajo virtual con los docentes o la puesta en común y devolución individual de comentarios informados en interpretaciones pedagógicas de los sucesivos relatos producidos, la coordinación del proceso de formación e investigación acompaña con sus sugerencias a los docentes autores en muchos momentos estratégicos y decisivos del proceso.

Asimismo, las instancias de trabajo colaborativo entre pares que promueve y establece el dispositivo, y en las que otros docentes narradores leen, comentan e interpretan los relatos pedagógicos elaborados por cada uno, funcionan como "momentos de control" del proceso de escritura desplegado individual y colectivamente por el grupo. No obstante esta persistente asistencia, diseñada a la manera de "trabajo de campo", los docentes y demás referentes involucrados en el proceso de documentación narrativa cuentan en todo momento con un amplio margen de posibilidades y oportunidades para auto-organizar institucional, grupal y privadamente sus respectivas producciones textuales.

Más allá de la forma particular que ese trayecto de formación y de documentación tome en cada caso en concreto, es posible abstraer, a la manera de un modelo, una serie de momentos o instancias de trabajo, no necesariamente sucesivos y la mayoría de las veces recursivos, que permitirán una comprensión más sutil de los complejos procesos intelectuales en los que se comprometen los docentes narradores durante el despliegue del dispositivo (Suárez, 2004). Muy esquemáticamente, el recorrido en su itinerario implica:

- a) *Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas* para que los docentes puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa con el apoyo de las administraciones educativas. Como venimos viendo, esta estrategia de trabajo pedagógico, indagación narrativa y problematización etnográfica del mundo escolar y de las prácticas docentes supone una

ruptura con las modalidades convencionales de trabajo docente y con el flujo rutinario de las actividades escolares. Implica disponer tiempos, espacios y arreglos normativos y micropolíticos que garanticen oportunidades de escritura y de trabajo colaborativo entre docentes y entre éstos e investigadores académicos que, la mayoría de las veces, no están dados de antemano y que cuesta conseguir. Para lograrlo, y más allá de que la mayoría de los proyectos de investigación educativa obvian estos requerimientos, los dispositivos de documentación narrativa prevén desde el principio y a lo largo del proceso el trabajo conjunto de investigadores, docentes y referentes de administraciones educativas (autoridades y equipos técnicos de ministerios de educación, inspectores y supervisores escolares, directores de escuelas) para lograr acuerdos y establecer reglas de juego que hagan posible la indagación. Este momento o instancia del dispositivo incluye la "convocatoria" o "invitación" de los docentes a integrarse al trabajo de investigación colaborativa que, como podemos intuir, requiere una explicitación clara de los compromisos a asumir por ellos y de los recaudos, garantías y certificaciones dispuestos por las administraciones escolares para que su participación sea posible.

- b) *Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar.* En un primer momento del proceso, esta instancia de trabajo es estratégica en la medida en que supone la negociación y la conciliación de los intereses de indagación de las administraciones escolares (por ejemplo, para evaluar cualitativamente los resultados pedagógicos de algún proyecto oficial o de ciertos procesos educativos), de los investigadores académicos (que por lo general responden a los programas y líneas de investigación que desarrollan en las universidades o centros académicos) y de los docentes narradores (que casi siempre tienen que ver con problemas de la práctica pedagógica en las escuelas y son formulados en el lenguaje de la práctica). Pero también es importante a lo largo de todo el itinerario de la documentación, por un lado, porque el mismo proceso individual y colectivo de reflexión e interpretación de los relatos puede redireccionar el interés del docente narrador hacia otras experiencias vividas, y por otro, una vez seleccionada la experiencia a relatar resulta necesario un persistente y también reflexivo trabajo de identificación de los componentes a incorporar (personajes, escenarios, contextos, voces) en la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión. En ambos casos, el docente narrador debe hurgar en la memoria personal y en la de otros docentes e informantes clave de la experiencia a relatar, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas efectivamente durante las propias trayectorias profesionales para reconstruirlas reflexivamente a través de la narrativa. Es en esta instancia donde las "técnicas de recolección de datos" propios de la investigación narrativa y etnográfica (notas de campo, entrevistas abiertas, conversaciones con informantes clave, diario profesionales, fotografías, videos, audios, etc.) contribuyen a informar empíricamente los relatos y a tomar decisiones en la escritura sobre sus sentido y contenidos sustantivos.

- c) *Escribir y re-escribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos* de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a una versión "publicable". En este momento fundamental de la documentación narrativa, los docentes llevan adelante una serie sucesiva de producciones textuales que toman como insumo empírico central o "datos" a los relatos orales producidos por los docentes e informantes clave, pero que también tienen en cuenta a los recuerdos que se disparan al escribir y re-escribir y a otros registros de la experiencia ("material empírico"). Es el momento en el que se "fija" textualmente a la experiencia, en el que ésta alcanza su mayor grado de objetividad, y al mismo tiempo, en el que los docentes, informados por los comentarios y conversaciones con sus colegas y los coordinadores del proceso de indagación, componen, recomponen y dotan de densidad a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos elementos de la experiencia, a partir de la incorporación de sus propias descripciones, comprensiones e interpretaciones de los hechos narrados. También es el momento más solitario y reflexivo, en el que por lo general los docentes trabajan individualmente y se posicionan como autores de relatos de experiencia. No obstante, es la instancia en la que los aportes de los otros momentos de la documentación, todos ellos comprometidos con formas de trabajo colectivo y colaborativo entre pares, contribuyen a profundizar la indagación narrativa del docente autor y, consecuentemente, a la persistente y reflexiva reescritura del relato hasta el momento de su disposición pública a través de medios situacionales, gráficos y electrónicos.
- d) *Editar pedagógicamente el relato de experiencia o documento narrativo*. Lo que implica una compleja trama de operaciones intelectuales muy específicas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico realizadas por cada docente autor, por lo que se encuentra totalmente relacionada con sus ritmos y lógica. La edición pedagógica de relatos docentes implica, entre otras cosas: lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica entre pares cercanos, en un ámbito grupal colaborativo y empático, en torno de las experiencias y saberes pedagógicos construidos en ellas y reconstruidos narrativamente en los relatos pedagógicos; la elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico en cuestión; la toma de decisiones respecto de la comunicabilidad del relato pedagógico y acerca de la pertinencia y oportunidades de su publicación (gráfica y/o virtual) y de su difusión en circuitos especializados y docentes. En suma, y más allá de que estas actividades se despliegan a lo largo de todo el proceso, se trata de trabajar individual y colectivamente con el relato en una suerte de "clínica de edición" que se realiza previamente a su disposición pública. Como puede apreciarse, la edición pedagógica recoge muchas de las recomendaciones metodológicas de la investigación interpretativa, etnográfica y narrativa, y se diferencia de una tradicional "corrección de

estilo". Esto es, si bien son consideradas las reglas de estilo, ellas son aplicadas de modo complementario y en sintonía con la edición pedagógica de cada relato singular. Los partícipes centrales de las "clínicas de edición" son los docentes autores de la mano de sus relatos pedagógicos y aquellos docentes comentaristas que, de alguna forma u otra, ofrecen miradas específicas de la comunidad de prácticas y discursos en la que se inscribe, nombra, narra e interpreta la experiencia pedagógica en cuestión.

- e) *Publicar el relato de la experiencia pedagógica*. Es decir, tornarlo públicamente disponible y, en el mismo movimiento, transformar en "documento pedagógico" a la narración construida por el docente autor en la intimidad de la comunidad de docentes escritores y editores de relatos pedagógicos, en circunstancias relativamente controladas, donde la cercanía y la comunicación directa lo contenían y protegían de miradas y lecturas "extranjeras" a esa comunidad de prácticas y discursos. Paradójicamente, en este momento clave del proceso de documentación en que los docentes narradores se posicionan y afirman más que nunca como autores de experiencias, saberes y relatos pedagógicos, al mismo tiempo pierden el "control" sobre su texto ya que, desde cierta óptica y en alguna medida, al pertenecer ya al ámbito de lo común, el relato se encuentra ahora fuera de su dominio y alcance directos, ha trascendido la familiaridad del colectivo de pares y se ha tornado público. Ya no está al alcance de la mano, ni es posible reponer sentidos de manera oral y autorizada. Es por ello que las decisiones sobre la publicación del relato también requieren la mirada atenta del colectivo de docentes e investigadores, exigen procesos de deliberación y debate acerca de su comunicabilidad y suponen la previsión de los posibles públicos lectores del relato.
- f) *Hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas* en diferentes circuitos de difusión y bajo distintos formatos (electrónicos, gráficos, fílmicos, interactivos), a fin de aprovechar las potencialidades pedagógicas e interpretativas de los relatos escritos por docentes y dar a conocer, debatir y criticar los saberes y comprensiones construidos durante las prácticas pedagógicas que en ellos se encuentran documentados. La circulación de las narraciones pedagógicas por diferentes circuitos del aparato escolar, y su eventual utilización como materiales pedagógicos de la formación continua de docentes y del desarrollo curricular centrado en las experiencias y los saberes de los docentes, o como insumos críticos para la investigación narrativa e interpretativa del mundo escolar y de las prácticas docentes, son un momento decisivo dentro del itinerario de la documentación que demanda, como en la fase de generación de condiciones políticas e institucionales, la activa participación de distintos actores de los aparatos escolares como gestores y facilitadores del proceso.

Como se puede observar en esta descripción esquemática del dispositivo, el proceso completo, integral, de la documentación narrativa excede por mucho a la escritura individual y solitaria de los profesores, maestros y demás educadores. Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir, y mucho menos escribir solo y

aisladamente. Siempre supone la constitución de un colectivo de docentes autores de relatos pedagógicos y, fundamentalmente, el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas *junto con* otras colegas, con el objetivo de reconstruir narrativamente el saber pedagógico puesto en juego en las experiencias educativas que los tiene como uno de sus protagonistas. Por eso, esta particular modalidad de trabajo pretende combinar, por un lado, la generación de las condiciones políticas, pedagógicas e institucionales para que la sistematización narrativa de la práctica pedagógica sea posible y, por otro, la disposición de las condiciones de tiempo, espacio y recursos para escribir, leer, escuchar, pensar y conversar entre docentes. Y para hacerlo, se apoya en enfoques teóricos y estrategias metodológicas que se distancian de otros más convencionales.

Ahora bien, al tomar carácter público, los documentos narrativos escritos por docentes no sólo podrán ser dispuestos y utilizados como materiales pedagógicos para la formación y desarrollo profesional del cuerpo de enseñantes, o como desarrollos textuales para mostrar aspectos "no documentados" del currículum en acción que se negocia y despliega en ámbitos escolares locales, o como insumos críticos para la toma de decisiones en materia de política educativa. También podrán ser utilizados como "materiales empíricos" densamente significativos para la investigación narrativa e interpretativa especializada de los mundos escolares y las prácticas de enseñanza, más allá de que sea llevada a cabo por investigadores académicos profesionales o por equipos colaborativos de docentes e investigadores. Como lo hacen otras producciones textuales elaboradas de acuerdo a los principios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa (transcripciones de entrevistas, notas de campo, diarios, registros de observaciones), pueden ser usados legítimamente como documentos de campo dispuestos al análisis y la interpretación.

De esta manera, a través de la indagación narrativa de sus propias prácticas docentes, de la producción de sus propios relato y de las comprensiones sociales e interpretaciones pedagógicas que hacen jugar para configurar la intriga narrativa de sus historias de enseñanza, los docentes narradores de experiencias pedagógicas están engrosando el "corpus" de materiales documentales y narrativos que, en otro momento del proceso de investigación, serán interpretados de modo etnográfico por la coordinación de la investigación y, eventualmente, por otros investigadores narrativos. Esa interpretación más especializada, de "segundo grado", y su presentación a través de informes de investigación, podrán seguir básicamente dos caminos. Uno de ellos es adoptar estrategias de análisis y de presentación "paradigmáticas", que pretenden construir categorías conceptuales y enriquecer la teoría a partir de la consideración de la voz, palabras y sentidos puestos a jugar por los actores en sus narraciones y en el registro de sus acciones. En estos casos, tal como lo plantea Batallán para los "talleres de educadores" (1988: 22):

... los 'datos' de la investigación no son precodificados sino que el material de trabajo (...) es el registro textual de los procesos que se desencadenaron en el taller, en el aula y en la escuela, entendidos como documento para el análisis. En el se efectúa el trabajo de interpretación y descubrimientos de las 'categorías sociales' del mundo escolar, a partir de detectar nudos problemáticos significativos e interpretarlos mediados por la teoría, dentro del 'texto' en su contexto.

El otro es optar por construir nuevas narrativas que den cuenta de las comprensiones e interpretaciones alcanzadas en el proceso de investigación. En el caso de los procesos de investigación que llevamos a cabo a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, combinamos ambos enfoques y decidimos informar nuestros resultados de forma mixta y combinada. Tal como hicimos recientemente en un informe de investigación (Suárez, 2005), en primera instancia, presentamos una reconstrucción narrativa (o "historia natural") del proceso de indagación colaborativa escrita en primera persona, en la damos cuenta de las características específicas y contextuales del dispositivo implementado y de las preguntas y problemas metodológicos que fuimos encontrando y resolviendo a lo largo del trabajo conjunto con docentes. Luego, publicamos como uno de los resultados de la indagación un "corpus" de documentos narrativos elaborados individual y colectivamente por los docentes narradores involucrados en el proceso desplegado y regulado por ese dispositivo de trabajo. Y finalmente, presentamos el resultado de nuestro propio análisis interpretativo de esos materiales empíricos, avanzando hacia formas más paradigmáticas y formalizadas de discurso.

Las características y peculiaridades textuales de los documentos narrativos escritos por docentes en el marco de nuestros dispositivos de trabajo que se describen en el próximo apartado, son un ejemplo claro de este tipo de registro.

Relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes: algunos rasgos distintivos

Percibí que en esa escuela, como en tantas otras, se seguía esperando al alumno con ciertas condiciones, con determinados saberes previos, con una determinada 'cultura', con un lenguaje pertinente y una familia que acompañe. Pero esos adolescentes que me esperaban en el aula eran evidentemente distintos a todo eso, con diferencias significativas porque las condiciones de vida los golpeaban a diario. Volví a mirar el patio en toda su dimensión, y mi pueblo y mi niñez de patios grandes y risas fuertes aparecieron bajo el sol, pero esos alumnos no eran los chicos de mi niñez y ni siquiera parecía el mismo sol. (...) Abrí la puerta, despintada, sucia y rota, vi jóvenes pegándose, mochilas tiradas, todo sucio, desordenado y una visible agitación traducida en ruidos de sillas y escritorios que se golpeaban. Hasta uno voló al patio por la ausente ventana; todo sin luz,

entre las sombras. Miré las paredes, escritas con groserías, nombres mezclados con adjetivos, no había luz, habían roto los portalámparas y me di cuenta de que algunos alumnos salían por un costado, insultando a otros de octavo año, en el aula de al lado. Esperé, intenté retenerlos, pero rechazaron violentamente mi contacto físico, que fue como una caricia, nada brusco (...) Temblando, comencé a observarlos: visiblemente excitados comían y tomaban algo caliente. Tenían hambre, casi todos; y al sentirlos, se intensificó mi temblor. Logré escuchar algunas frases llenas de ofensas hacia las pocas mujeres que había. Trato de recordar de ese día algún gesto solidario o agradable, algo que no haya sido inesperado, y no lo encuentro (...) Entró la preceptora a tomar asistencia y me hacía comentarios de cada uno, sobre la familia ausente, dividida; hermanos multitudinarios y otras yerbas. Le pedí que se quedara; otro error. La agredieron por historias que parecían viejas. Le decían Barbie, vieja, gato, hasta que se fue, pidiéndoles que por favor me respetaran. Me iba impregnando la sensación patética del desprecio que los alumnos tenían por todo y por todos, indudable respuesta al intenso desprecio que otros sentían por ellos y por lo que de ellos venía... (Racioppi, 2003)

Cada clase, cada encuentro con los alumnos me permitía conocer un poco más sus historias de vida: que muchos de ellos eran mayores de 25 años; que varios de ellos tenían familias a cargo (algunas veces asistían a clase con sus niños pequeños); que la mayoría provenía de sectores postergados (por lo que trabajaban en el servicio doméstico, en la construcción o eran desempleados). Otros, que recibían los beneficios de los distintos planes instalados por el gobierno central; que algunos integraban la CCC (Corriente Clasista y Combativa) y que trabajaban durante el día en cooperativas construyendo viviendas para los mismos beneficiarios de esos planes y durante la noche estudiaban. Un día Liliana, por ejemplo, me contaba con orgullo las distintas tareas que desempeñaba en la cooperativa a la par de los hombres: cavaba cimientos con pico y pala; preparaba y acarrea mezcla o picaba paredes. Con un dejo de tristeza, también me relataba todos los inconvenientes que atravesaba para realizar, además de sus responsabilidades laborales, las tareas de investigación y de estudio que le encomendaban en el Profesorado. La falta de tiempo y el propio cansancio físico para cumplir con sus obligaciones de estudiante le causaban preocupación. Pero a pesar de estas dificultades, estos estudiantes, mis alumnos, tienen latente su ilusión de recibirse y trabajar como maestros. Pude llegar a percibir, por medio del contacto frecuente, que el ser profesor de EGB 1 y 2 es un sueño familiar anhelado por varias generaciones que los preceden. Algo así como mejorar su calidad de vida a través de la docencia.(...) También pude inquirir por qué concurrían a este establecimiento educativo y no a otros de la misma modalidad que funcionan en el centro de la ciudad, en la mañana y en la tarde, con características del alumnado totalmente distintas (en su mayoría jóvenes recién egresados del secundario y/o Polimodal). Al mismo tiempo pude entender cómo este Instituto de Profesorado los 'atraía', los 'cobijaba con

sus virtudes y defectos'. Muchos de ellos son mayores, lo que junto a las condiciones socioeconómicas y culturales (medias, bajas) no ayuda a congeniar con el perfil de alumno (joven y en otras condiciones socioeconómicas y culturales) de los profesorado enunciados" También, el horario de cursada que ofrece nuestro establecimiento, de 18,30 a 23,20 horas, contribuye a su elección justamente porque durante la mañana y la tarde cumplen su horario de trabajo. Además, muchos de los estudiantes tienen la característica de cursar de manera 'lenta' la carrera debido a los inconvenientes que se les presentan durante la cursada y en los exámenes. Por esta razón, utilizan más tiempo de lo que estipula el plan de estudios. En relación con esto, considero que nuestros alumnos tienen la representación de un profesorado que 'los espera', 'los aguanta', dentro de los plazos normados. Hasta creo que esta es la imagen que impera en el accionar de algunos profesores: en este profesorado 'se espera', 'se aguanta' a los estudiantes... (Ochoa, 2005)

Los dos textos que anteceden son fragmentos de relatos pedagógicos escritos por docentes en el transcurso de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas². Como puede apreciarse, aun en una primera lectura, son materiales narrativos que presentan contenidos densamente significativos para penetrar, reconstruir y comprender muchos de los aspectos y dimensiones "no documentados", poco conocidos y escasamente registrados de la vida cotidiana de las instituciones educativas y de sus actores fundamentales. Tal como lo hacen las producciones textuales elaboradas en el marco de otras estrategias y tradiciones de investigación interpretativa de la experiencia escolar (Eisner, 1998; Velasco Maillo, Díaz de Rada y otros, 1993; Woods, 1998), estos relatos ofrecen descripciones, comprensiones e interpretaciones de los mundos significativos de las escuelas, de las prácticas educativas que en ellas tienen lugar y de los actores pedagógicos que las habitan y realizan.

En estos casos es posible percibir cómo los docentes narradores ponen de manifiesto y problematizan sus propias perspectivas e imágenes respecto de sus alumnos, al mismo tiempo que dan cuenta de los desacoples y desplazamientos que estos muestran respecto de las caracterizaciones más

² El primer relato fue escrito en 2003 por la docente de la provincia de Buenos Aires Diana Racioppi, en uno de los *Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* desarrollados en la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Ver: URL: www.documentacionpedagogica.net). El segundo relato fue escrito en 2005 por el profesor jujeño José Ochoa, en el marco de un proceso de documentación narrativa de experiencias de formación docente del noroeste argentino. Este proceso de documentación se inscribió en el Proyecto *Materiales y estrategias para la Retención Escolar* de la Organización de Estados Americanos que, bajo la coordinación del Ministerio de Educación de Argentina, fue desarrollado durante los años 2003, 2004 y 2005 en siete países de América Latina (Argentina, Uruguay, México, Paraguay, Colombia, Perú y Chile).(URL: <http://tqnue.educ.ar/oea/documentos.htm>)

cristalizadas, estereotipadas y difundidas dentro del campo pedagógico y escolar. No obstante, en tanto narraciones elaboradas y redactadas por docentes en ejercicio que cuentan historias pedagógicas que los tienen como protagonistas, y por las condiciones, reglas e intereses cognitivos que enmarcan, orientan y regulan su producción escrita, estos textos tienen rasgos específicos que los diferencian de manera notable de aquellos otros. En una serie de cuestiones evidentes y en otras más profundas, los documentos narrativos de experiencias pedagógicas tienen muchas similitudes formales y de contenido con las "descripciones densas" o los informes de campo de los etnógrafos de la educación (Geertz, 1989 y 1994; Batallán, 2006; Velasco y Maillo, Díaz de Rada y otros, 1993); con las "autobiografías docentes" escritas por maestros y profesores con el objeto de reconstruir sociológicamente sus trayectorias profesionales (Bullough, 2000; Huberman, 2000); con los "relatos ficcionales de experiencias escolares" desarrollados por literatos y escritores (Lomas, 2003), y con los "relatos pedagógicos escritos por educadores y pedagogos consagrados" que cuentan sus experiencias docentes con el fin de ilustrar sus teorías y propuestas pedagógicas y didácticas (Freinet, Freire, Montessori, Makarenko, Iglesias, entre otros). Pero en muchos otros aspectos decisivos, de carácter teórico y metodológico, sus diferencias y peculiaridades los perfilan como una modalidad textual y de registro bastante particular dentro del conjunto (Suárez, 2004 y 2005).

Tal como vengo sosteniendo, en el marco de esta estrategia de abordaje, las narraciones pedagógicas son escritas por los docentes en circunstancias bastante particulares, bajo condiciones reguladas por sus dispositivos de trabajo y orientadas de manera permanente por la activa participación de la coordinación del proceso de documentación. Estas condiciones son las que, en alguna medida, colaboran a imprimir en estos relatos ciertos rasgos comunes, un conjunto de marcas que los emparenta entre sí y que a la vez los diferencia de otras producciones textuales y narrativas elaboradas por otros docentes, pedagogos e investigadores educativos, bajo otras circunstancias y coordinadas teóricas y metodológicas. Y son asimismo las que permiten ponderar gran parte de las potencialidades teóricas y metodológicas de esta particular manera de documentar las experiencias, saberes y comprensiones pedagógicas y sociales de los docentes. Dicho en otros términos, las condiciones de enunciación y producción escrita de estos relatos pedagógicos, al ser relativamente similares para ellos, tienden a colorearlos de una manera que los asemeja. Al mismo tiempo, son bastante distintas de las que permitieron que otros relatos y textos sobre las prácticas educativas de los docentes fueran posibles y se difundieran públicamente.

Para concluir esta presentación sumaria de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, describiré algunos de esos rasgos comunes y distintivos de los relatos pedagógicos producidos en su marco:

- a) Todos los *docentes autores* de los relatos pedagógicos son convocados explícitamente desde el inicio del proceso para capacitarse, documentar e

investigar narrativamente experiencias pedagógicas que realizaron y vivieron en el marco de algún proyecto en particular o en la cotidianeidad de sus prácticas escolares. Por ende, en principio, todos ellos forman parte del mundo escolar y pedagógico a documentar narrativamente y de la peculiar comunidad de discursos y prácticas pedagógicas que dan cuenta de él. Además, al ser invitados y disponerse a llevar adelante su propia formación y los procesos de escritura de acuerdo con los criterios teóricos y metodológicos de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, y al constituir en ese marco teórico y normativo un colectivo de docentes narradores, lectores y promotores de procesos de documentación pedagógica, son iniciados en un nuevo juego de lenguaje que crea y recrea sus propias significaciones y que acuña, usa y difunde sus propias palabras.

- b) La *extensión de los textos*, ya que en todos los casos se determina de antemano. Por supuesto, esta cuestión tiene que ver con los criterios e indicaciones editoriales cambiantes e institucionalmente situados de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, explicitadas tanto en los materiales elaborados especialmente para orientar el proceso de escritura como en las orientaciones generales y más personalizadas de las instancias presenciales y virtuales del proceso de formación e investigación. El hecho de que los docentes sepan desde un comienzo que sus futuros relatos pedagógicos serán publicados y difundidos, así como sometidos a interpretaciones y lecturas por parte de investigadores y otros educadores, no sólo puede significar una estímulo para la producción textual, sino que también y fundamentalmente pueden constituir un anclaje metodológico que ajuste las narraciones a ciertos parámetros que las tornen comunicables y publicables.
- c) Todos los relatos pedagógicos están *narrados en primera persona* del singular o del plural. En efecto, se promueve el uso por parte de los docentes narradores de esa persona gramatical para lograr su compromiso en la trama narrativa que reconstruye la experiencia pedagógica a documentar, ya que interesa mostrar qué paso durante su transcurso y que *les pasó* a sus protagonistas. No obstante este rasgo común, y con el fin de resolver problemas metodológicos y narrativos de diversa índole, los docentes autores incluyen casi en todos los casos, aunque con matices y distintos objetivos retóricos, las *voces de otros* que, por algún motivo, también resultan significativos para dar cuenta de la experiencia o situación educativa en cuestión. Ya sea a través de la voz del "nosotros" (la primera persona del plural) para mostrar el carácter colectivo, grupal o compartido de la experiencia documentada, o mediante la cita de expresiones de otros docentes y colegas para explicitar en el relato comprensiones y puntos de vista divergentes y convergentes con el sentido y valor de la experiencia pedagógica narrada; ya sea trayendo al propio relato, de manera textual o a través de paráfrasis, con mayor o menor detalle y precisión, los comentarios y fragmentos narrativos de alumnos, padres, miembros de la comunidad, para dar verosimilitud a la propia historia, o bien citando a pedagogos consagrados o teóricos de la educación para otorgarle autoridad y seriedad metodológica, todos los docentes narradores dotan de *polifonía* a la propia

narración.

- d) Otro rasgo en común y distintivo de los relatos pedagógicos escritos por docentes, íntimamente vinculado con el anterior, es la *tendencia a incorporar elementos autobiográficos* de las propias trayectorias profesionales de los docentes narradores en las respectivas reconstrucciones de las experiencias pedagógicas. Por eso, es posible encontrar en estas producciones textuales marcas y giros retóricos orientados a dotar de verosimilitud a la experiencia relatada y de fiabilidad a la posición del docente autor como testigo y comunicador de ella. De esta forma, al leer los documentos narrativos se podrán encontrar indicios que estarían garantizando el "haber estado allí" por parte del docente protagonista y relator de la experiencia y que, por eso mismo, le estarían otorgando un plus de legitimidad y validez como su narrador e historiador. Este matiz autobiográfico de los textos, por otra parte, es el que facilita el desarrollo del carácter reflexivo de los relatos y, en ese mismo movimiento, el que colabora a componer la intriga narrativa que articula el sentido pedagógico con el vivencial y emotivo de la experiencia en cuestión. No obstante, no convierte a estos relatos pedagógicos escritos por docentes en autobiografías profesionales, ya que su énfasis está puesto más en la experiencia educativa y sus sentidos pedagógicos que en la reconstrucción narrativa de la vida del docente protagonista de la acción.
- e) Todos los documentos narrativos de los docentes autores, en mayor o menor medida y según combinaciones variables: reconstruyen narrativamente y formulan *problemas pedagógicos* al ras de las prácticas que ellos mismos llevaron y llevan adelante en sus instituciones y en las palabras de la práctica; ensayan *reflexiones pedagógicas* y se interrogan en torno de esos problemas, su génesis, desarrollo y posibles resoluciones; reconstruyen *estrategias pedagógicas y didácticas* de solución y propuestas de trabajo individuales y, fundamentalmente, colectivas para abordarlos; recrean *imágenes pedagógicas* de los docentes autores y de los otros actores escolares relativas a los objetos, personajes, relaciones y contextos de sus mundos educativos y sociales; manifiestan los *saberes y aprendizajes profesionales* a los que los docentes acceden, construyen y ponen en tensión a través de la reflexión sobre la experiencia relatada; mencionan y se apoyan en *otros saberes y conocimientos* que fundamentan e informan los propios desempeños pedagógicos, y colaboran en la reflexión sobre ellos; muestran las tensiones que provocan esas experiencias pedagógicas narradas con el *orden normativo y curricular vigente* o con las prácticas educativas convencionales; intercalan *certezas, dudas y recomendaciones pedagógicas* surgidas en la reflexión de la experiencia, que los docentes autores ponderan como comunicables a colegas; proyectan y generalizan *responsabilidades educativas y compromisos profesionales y éticos* de los educadores partir de la propia implicancia en la experiencia en cuestión; y caracterizan de una forma u otra a los *sujetos pedagógicos* (el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y sus relaciones en el proceso de transmisión cultural) y a los *contextos y ambientes institucionales* en donde éstos dotan de sentidos particulares a la

experiencia pedagógica relatada.

Más allá de la combinación específica de esos elementos o componentes en cada relato pedagógico, todas las narraciones escritas por docentes intentan responder al imperativo teórico y metodológico de contar *lo que se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo*. Es decir, siguen la tendencia de describir acciones organizadas de acuerdo con algún orden cronológico y de reconstruir narrativamente sentidos pedagógicos contextualizados histórica, geográfica e institucionalmente. En consecuencia, todos los relatos pedagógicos construidos en el marco de esta modalidad de trabajo dan cuenta de prácticas docentes que están nítidamente localizadas en el tiempo y en el espacio, se inscriben dentro de determinadas coordenadas normativas e institucionales, y adquieren sentidos pedagógicos muy específicos para sus protagonistas.

A modo de cierre

A diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden controlar, limitar o eliminar las dimensiones "subjetivas" y "personales" puestas en juego por los actores en su experiencia escolar por entender que su singularidad estaría minando la pretendida "objetividad" o "neutralidad" de la información sistematizada, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas procura integrar esos aspectos en sus procesos y productos. Moviada por intereses e interrogantes pedagógicos e interpretativos más que administrativos, intenta resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los profesores y los maestros en las escuelas y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas y de sus actores. Para ello, la documentación narrativa se inspira en muchos de los principios y criterios teóricos y metodológicos de la tradición de investigación educativa interpretativa, se reconoce como una forma de indagación narrativa del mundo y la experiencia escolares y se proyecta y articula con una modalidad específica de etnografía de la educación: la auto-etnografía. De esta manera, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación acción y participante, narrativa e interpretativa, entre docentes e investigadores profesionales. Y como estas tradiciones de investigación sugieren, pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas. En definitiva, constituye una propuesta que promueve otra política conocimiento para la educación, la escuela y el trabajo docente y que se orienta hacia la transformación democrática del mundo escolar y las prácticas docentes.

Bibliografía

Anderson, Gary (2001), "Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación", en Narodowski, M. y otros (editores), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.

Anderson, Gary y Herr, Kathryn (2005), *The action research dissertation. A guide for students and faculty*. Londres: Sage.

Batallán, Graciela (1988), *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela*. Buenos Aires: Cuadernos de Formación Docente N°5. Universidad Nacional de Rosario.

Batallán, Graciela (1998), "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.

Batallán, Graciela (2006), *El trabajo de los docentes de infancia: un enfoque histórico antropológico para debatir la transformación escolar*. Buenos Aires: Paidós. (en prensa).

Bolívar, Antonio (2002), '¿De nobis ipsis silemus?': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.

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

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

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000), *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eisner, Elliot (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Ezpeleta, Justa (2005), "Entre la gestión del cambio y el cambio de las prácticas", en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

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

Geertz, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.

Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

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

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

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

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

Lomas, Carlos (editor) (2003), *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Buenos Aires: Paidós.

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

Ochoa, José R. (2005), No hay mal que por bien no venga. Fortalecimiento didáctico de las prácticas de lectura y escritura en alumnos de Didáctica de la Lengua con fracasos en mesas examinadoras. URL: <http://tqnue.educ.ar/oea/documentos.htm>

Racioppi, Diana (2003), *Y volví a elegirlos*. URL: www.documentacionpedagogica.net

Ricoeur, Paul (2001), *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sarlo, Beatriz (2005), *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Una discusión. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Suárez, Daniel H. (2006), "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares", en *Entre Maestros*, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006.

Suárez, Daniel H. (2005), *Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino*. Informe del Proyecto UBACyT (F099) "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes". Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Suárez, Daniel H. (2005), "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela", en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana (2005), *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2005), "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas", en: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; Nº 17, págs. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).

Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2004), *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 "Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica" y Módulo 2 "La documentación narrativa de experiencias escolares". Buenos Aires: MECyT / OEA.

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

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

Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada (editores) (1993), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Ed. Trotta.

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

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

Cuando de Investigar se trata... La investigación como espacio en los IFD

Patricia Mónica Sarlé

El problema de la investigación y los Institutos de Formación

Hace unos años, escribía un artículo titulado "*Formación docente e investigación: ¿Quién el pone el cascabel al gato?*" (Sarlé, 2004). Entre sus conclusiones se planteaba como una de las mayores dificultades de los institutos de formación docente (IFD) para instalar la función investigativa, no tanto la presencia o no de investigaciones o docentes formados en metodología de la investigación, sino la posibilidad de cambiar una *cultura institucional*. En relación con esto, se requería poner en discusión el *sentido* de la investigación como una instancia necesaria en instituciones que, insertas en el sistema educativo, pueden ser, a través de sus producciones, motores de un *cambio sustantivo* en las prácticas cotidianas.

Se enunciaba entonces, una serie de ejes que permitían pensar la instalación de la función investigativa en la institución formadora:

- La necesidad de que el IFD se mirara a sí mismo como algo más que una institución que forma profesionales de la educación y que se incluyan en la definición de la política institucional aquellos aspectos que facilitan la construcción de conocimientos fértiles para la práctica educativa. En este sentido, el asentamiento de la función de investigación requería, entre otras cosas, la definición de ejes temáticos y problemas a abordar; la diferenciación entre los tiempos escolares y los tiempos de la investigación; la redistribución de roles y funciones al interior del cuerpo docente; la elaboración de criterios para la selección de los proyectos o de socialización de los resultados, etc.
- La posibilidad de pensar los modos de organización de los IFD de tal manera que se pudieran constituir equipos de trabajo permanentes. Esto suponía, por un lado, la formación metodológica básica de los profesores investigadores, la presencia de directores o expertos, el establecimiento de redes interinstitucionales con otros centros o institutos de investigación, el diseño de instancias para difundir, transferir y evaluar las producciones. Por otro, el IFD necesitaba volver a pensar las formas de regular los aspectos novedosos que supone la instalación de modelos de trabajo diferentes al estar frente a alumnos o diseñar cursos de capacitación.
- La necesidad de establecer un diálogo con las instancias superiores (direcciones de área, gremios docentes, etc.) ya que difícilmente podían desarrollarse investigaciones sin una decisión política jurisdiccional que potenciara la particularidad de cada IFD y asumiera lo que esto supone en cuanto a recursos humanos o materiales (convenios de apoyo mutuo entre instituciones de educación superior, bibliotecas y hemerotecas

especializadas, tiempos y espacios para los equipos, financiamiento, etc.).

A tres años de este trabajo, los altibajos vividos por cada IFD en su búsqueda por encontrar posibles modos de volver a instalar espacios para investigar en el seno de las instituciones pone de manifiesto, tanto su capacidad y su iniciativa por construir nuevos modelos institucionales, como la falta de claridad de los que diseñan las políticas nacionales o jurisdiccionales por valorar y atender a las dificultades que esta puesta en marcha supone.

Especialmente para el caso de la ciudad de Buenos Aires, la función de investigación sigue sin horizonte claro como si el problema se resolviera generando iniciativas centralizadas, en donde se invita a participar a los institutos, olvidando que es el propio investigador quien debe decidir y definir su problema de investigación en función de la situación particular, la especificidad de su formación y el aporte original y sustantivo que su proyecto ofrecerá a la comunidad.

En este sentido, pareciera que aún no se ha "tematizado" suficientemente acerca de los procesos lógicos y necesarios que se requieren para constituir el espacio de la investigación en la formación docente, las preguntas más fértiles para definir sus problemas, los modos en que se utilizarán sus resultados en la formación y, principalmente, las condiciones necesarias para facilitar el cumplimiento de esta función.

Ahora bien, la finalidad de este artículo no es lamentarnos sobre lo que no se tiene sino tratar de descubrir pistas que nos permitan generar una suerte de "camino nuevo desde los IFD", más allá de los cambios de gestión y que den cuenta de la multiplicidad de facetas que instalar la función investigativa ofrece para un centro de formación de grado.

¿Por qué enseñar e investigar en los IFD?

Educar e investigar son actividades que parecen tener algunas características y metas en común. En ambos casos, se trata con el "conocimiento", se colabora en la búsqueda de ciertos resultados o logros y hasta pueden utilizarse algunos procedimientos semejantes para operar con la realidad. Sin embargo, no son actividades semejantes. En la investigación, el objetivo está centrado en *construir* conocimientos nuevos³. En cambio, en la enseñanza, el acento está puesto en la *transmisión* o la *reelaboración* de ciertos contenidos que se consideran valiosos. En ambos casos, está comprometido el conocimiento pero la concepción que se tiene sobre el mismo y su construcción difieren.

Cuando se habla de investigación como *función* de los institutos estamos pensando en que los IFD se constituyan en espacios especializados no solo en

³ Dicho de otro modo, el objetivo de la investigación es la construcción de un conocimiento original a partir de un proceso de argumentación y contrastación coherente entre realidad empírica y teorías o marcos de referencia, utilizando estrategias metodológicas explícitas desde su inicio (Sirvent, 1999). La investigación es una forma de producir conocimientos nuevos acerca de la realidad en forma sistemática.

"la transmisión sino también en la producción de conocimientos acerca de los problemas de la práctica docente que impactan directamente en la formación de grado y posterior" (Diker, G. y Terigi, F. 1997:130). Esta particularidad es la que permite diferenciar la investigación que se enraíza en la universidad, de aquella que está a cargo de los IFD. La diferencia no está dada por los métodos o enfoques utilizados, sino más bien, por la definición de las temáticas y la intencionalidad en la aplicación de los resultados.

Muchos de los problemas actuales que enfrentan los IFD a la hora de instalar esta nueva función se deben, en parte, al hecho de sesgar la discusión en los problemas metodológicos más que en los epistemológicos. El problema no reside en si los IFD cuentan con recursos humanos y técnicos para enfrentar una investigación. Para ambos problemas existen subsidios y espacios de formación. La pregunta debe plantearse en torno a qué se debe investigar en los IFD y por qué resulta fundamental para "formar maestros" que los centros se constituyan en espacio de discusión y producción de conocimiento pedagógico-didáctico.

Preguntarse por el *qué se investiga* nos lleva a considerar la definición del objeto y de los problemas de investigación en los IFD. Esta pregunta, muchas veces relegada, permite diferenciar los estudios que se realizan en los IFD de los que se llevan adelante en las Universidades o Institutos de Investigación y situar la discusión en la *pertinencia* de las investigaciones propias de los institutos formadores. En el caso de los IFD, los problemas de investigación resultan necesarios para ofrecer una mirada particular del hecho educativo, fruto de los diferentes modos de inserción de los formadores y los futuros docentes en la realidad escolar. La especificidad de la formación docente y las preocupaciones sobre la situación de enseñanza orientan el *qué se investiga* hacia la realización de estudios cuyos objetivos pueden enmarcarse en los siguientes tópicos:

- Evaluar procedimientos, métodos y en general, recursos de los sistemas educativos;
- Diagnosticar el estado o las perspectivas de la educación en determinadas situaciones y detectar problemas;
- Ayudar en la construcción de la currícula, los materiales educativos, etc.
- Comprender lo que sucede "dentro" de las aulas y construir categorías didácticas que facilitaran la innovación y la búsqueda de alternativas para la acción.

Para algunos investigadores, situar el hecho educativo en estas áreas problemáticas, beneficia a las prácticas de enseñanza al centrarse en brindar respuestas que *iluminan* el razonamiento práctico de los maestros (Feinstenmacher, 1989:165). Su valor reside en la ayuda que ofrecen al identificar los cambios necesarios en la práctica. Como se desprende de lo dicho, el enfoque metodológico que se utilice para llevar a cabo estos diseños, dependerá del tipo de estudio y el objeto que se defina. En este sentido, podrán

utilizarse enfoques más dialógicos o diacrónicos, como los denomina E. Acchili (2001), y en cada caso, se tendrán los recaudos necesarios para validar los resultados.

Quiénes investigan en un IFD

Abrir el juego para instalar nuevamente la función de investigación en un IFD no significa volver a repetir errores del pasado. En este sentido, no sería correcto pensar que todos los profesores de un IFD *deben* investigar ni que se es mejor formador el que participa en investigaciones. La práctica de investigación requiere tiempo y una formación específica en metodología que pocos profesores tienen. Por otra parte, es una práctica colectiva, que requiere la conformación de equipos de trabajo, una comunidad que contraste los resultados y facilite la generación de nuevas preguntas. Se necesita contar con acceso a bancos de datos, bibliotecas especializadas, espacios de reunión y difusión de los resultados obtenidos.

En segundo lugar, instalar la función en los IFD requiere pensar de otro modo la organización y el perfil institucional. Se requiere estudiar alternativas dentro de los modos de organización actuales. En este sentido, es necesario definir campos específicos de indagación que respondan a la especificidad de cada instituto. Un caso paradigmático, es el Profesorado de Educación Inicial "Sara Ch. de Eccleston". Por historia, recursos humanos y técnicos pareciera estar en condiciones de generar un Centro de Investigación sobre la Infancia y la educación inicial, que no existe actualmente en el marco de la ciudad de Buenos Aires y del país en general. La trayectoria institucional, la calidad de su personal docente, los recursos disponibles en cuanto a biblioteca y acceso a redes informáticas, podrían considerarse factores facilitadores para iniciar este espacio. Sólo se requeriría la voluntad política de permitir la instalación del Centro y dotar de recursos financieros la organización del mismo.

La historia de nuestro país pareciera mostrar que no son las grandes iniciativas gubernamentales las que han generado cambios significativos. Las innovaciones comienzan en las bases y son los protagonistas de las aulas, quienes han motorizado las mejores propuestas. Quizás estemos en tiempos de comenzar a actuar y dejar de pedir permisos.

Bibliografía

- Acchili, E. 2001. *Metodología y técnicas de investigación. Módulo III*. Postítulo en Investigación Educativa. Programa Nacional de Formación Docente. M. E – Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba. Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi, F. 1997. *La formación de maestros y profesores*. Paidós. Buenos Aires.

- Fenstermacher, G. 1988. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. 1988. *La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona.
- Gibaja, R. 1996. *Usos de la investigación en la educación. Aportes, limitaciones y confusiones*. I Congreso Internacional de Educación: "Educación, Crisis y Utopías". Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Kemmis, S. y Mc Taggart, R., 1988. *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes. Barcelona.
- Sirvent, M. T. 1999. *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Cuadernos de cátedra. Opfyl. UBA.
- Sautu, R. 1997. Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En Wainerman y C Sautu, R. (comp.) *La trastienda de la investigación*. Ed. Lumiere. Buenos Aires.
- Stenhouse, L.1987. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid

Patricia Sarlé inició su carrera docente como profesora de educación inicial en el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Ch. de Eccleston", en la Ciudad de Buenos Aires. Estudió educación en la Facultad de Filosofía y Letras, donde se graduó de licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Didáctica. Se doctoró en Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA) con una tesis titulada "El lugar del juego en la Escuela Infantil". Actualmente es directora de la Carrera de Especialización en Educación Infantil con orientación en jardín maternal y gestión institucional en la UBA, coordina el programa "Infancia en Red" del portal educativo EducaRed, es docente e investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación de la UBA y de institutos de formación de docentes de nivel inicial .

La formación docente desde la nueva cultura del aprendizaje

Prof.: Laura Cristina del Valle Hereñú

A modo de Introducción:

Para aquellos que superamos los cuarenta años, es un lugar común decir que nosotros como estudiantes éramos diferentes, más serios y responsables, más comprometidos y disciplinados, más respetuosos y dóciles. Era muy sencillo enseñarnos, siempre estábamos dispuestos a aprender, sólo bastaba que el profesor enunciara su validez para iniciar la máquina del conocimiento. En síntesis, si hoy quisiéramos enseñar como nosotros aprendimos en aquellos tiempos, nos sería imposible, una tarea altamente laboriosa y profundamente frustrante.

En este artículo me propongo analizar algunos de los aspectos que podrían transformar la formación docente, si la visualizáramos desde una "nueva cultura del aprendizaje" (Pozo 1996), la cual se podría "caracterizar por tres rasgos esenciales: estamos ante la sociedad de la información, del conocimiento múltiple e incierto y del aprendizaje continuo" (Pozo, 2006). De esta manera, se podrían ensayar nuevos modos de intervención que permitan al estudiante del profesorado generar transformaciones representacionales que favorezcan no sólo sus procesos de aprendizaje, sino el de sus futuros alumnos.

Desarrollo :

Los docentes estamos en camino de superar una gran herida narcisista para la que no nos habían preparado: las personas no sólo pueden aprender sin que les enseñemos formalmente, sino que además podemos enseñarles sin que aprendan.

Múltiples y variados son los procesos que promueven la construcción del conocimiento, algunos de ellos desconocidos por los docentes o acallados desde nuestro inconsciente por el compromiso que ellos generan.

Si aprender es un proceso reconstructivo que nos ofrece la oportunidad como personas de reconocer los obstáculos del entorno, regularizarlos y predecirlos de forma tal de lograr transformarlos, el enseñar debería promover un proceso que facilite la gestión autónoma del conocimiento.

¿Cómo se traduce este enunciado en estos tiempos en dónde el aprendizaje de la cultura se ha convertido en la cultura de aprender?

En palabras de Ortega y Gasset, los seres humanos somos ante todo herederos de una cultura, que nos permite comprender nuestro pasado, resignificar el presente y proyectar cambios y transformaciones. Herederos sin

mandato explícito, pero herederos al fin. Esta herencia nos sumerge en un sistema de creencias que subyacen en las bases de nuestra acción y que muchas veces se nos dificulta explicar. "Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de creencias auténticas" (Ortega y Gasset, 1940)

A lo largo de nuestra historia hemos logrado acopiar conocimientos en forma de cultura. Cultura como constelación de significados compartidos que se manifiestan en producciones que son respuestas a los planteos de la vida. "el arco que nos sostiene (nos forma, nos limita, nos posibilita hacer lo que hacemos), pero a la vez los sujetos sostienen con sus márgenes de libertad, la diversidad de formas de cultura" (Caruso, Dussel, 1999)

Esa herencia (como concepciones culturales compartidas) anida en un sistema cognitivo que lo contiene. Si realmente esas concepciones culturales se han ido modificando en los últimos tiempos, la vida fuera de las escuelas lo manifiestan con claridad, no solamente deberemos transformar el testamento implícito sino también las formas de formatearlo para su comprensión y cambio representacional. Porque aparentemente el eje pasa hoy por aprender a aprender en un marco de relatividad, "provisoriedad" e inestabilidad. Alguna certeza desde los modos de aprender que nos permita alcanzar cierta regularidad en la alarmante "impredictibilidad".

Y allí es cuando identificamos que han cambiado numerosas teorías del aprendizaje a las cuales adherimos, ("somos constructivistas a morir"), sin embargo en las prácticas educativas no logramos dar cuenta de ellas. En muchos casos nos disfrazamos con un traje que nos queda incómodo, que nos queda corto de piernas y largo de mangas y que no nos permite desplazarnos con espontaneidad y honestidad.

Como docentes hemos sido formados para transmitir conocimientos y hemos cumplido muy bien ese mandato, ubicándolo como fin de la enseñanza, como fortaleza del enseñante. Pero la nueva cultura del aprendizaje nos muestra que para aquello que hemos sido formados no resulta suficiente en la actualidad. Que nuestro esfuerzo hoy está en favorecer los procesos de aprendizaje de los otros, promoviendo nuevas formas de aprender que les permita a los estudiantes apropiarse activamente del legado cultural de manera emancipadora y no reproductora como era nuestra misión.

Esta nueva cultura del aprendizaje nos enfrenta a nuestra realidad como docentes, como seres inacabados en continuo proceso de formación, potencialmente humanos en vías de humanización a través de la educación (Savater, 1997)

Sería interesante analizar cómo hemos internalizado esa herencia a fin de poder transformarla, adaptarla, enriquecerla. Esos aprendizajes tienen en general un origen implícito, espontáneo, inconsciente sin una actividad deliberada, aprendizajes que se arraigan fuertemente y son muy difíciles de modificar

Numerosos son los aprendizajes de origen inconsciente aquellos que orientan acciones y elecciones en nuestra vida. Sin embargo, esos esquemas a los cuales responden han sido incorporados sin la asistencia conciente de la persona. Se hace referencia a aquellos aprendizajes incorporados de forma inconsciente, es decir la "asimilación mental de patrones, regularidades, covariaciones y estructuras que pasan inadvertidas con la consiguiente influencia en el comportamiento" (Froufe, 1997).

Estos esquemas poseen rasgos particulares: no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación sin que uno se haya percatado de poseerlos, tienen las propiedades de esquemas: abarcan sólo algunas características de un hecho dejando otras afuera, mediante una selección inconsciente, son económicos y están siempre a disposición del usuario.

"El aprendizaje implícito se caracteriza por la ausencia de conocimiento conciente de las contingencias entre los estímulos, tanto en la fase de adquisición como en la de recuperación. Es decir, implica desconocimiento subjetivo –durante el proceso de aprendizaje- de las covariaciones y regularidades comprometidas en el mismo" (Froufe, 1997).

Estos aprendizajes tienen un fuerte componente teórico, son representaciones con una base en principios y supuestos implícitos, que hacen muy difícil la explicación verbal de los mismos.

Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza son esas creencias profundamente arraigadas sobre el aprendizaje y la enseñanza, producto de aquella doble herencia biológica y cultural. (Martí, 2005)

Las nuevas demandas de aprendizaje orientadas a la construcción del conocimiento y no sólo su transmisión están reclamando los cambios representacionales es decir un *Cambio conceptual como un proceso de explicitación y redescrición progresiva de las teorías implícitas*. El cambio de las representaciones implícitas sólo puede darse por procesos de aprendizaje explícitos (E. Martín y otros, 2005)

El sistema cognitivo de guardia (Pozo, 2003) es decir el sistema cognitivo implícito se dispara automáticamente y no requiere del control conciente para su ejecución, las representaciones implícitas tienden a preservar estructuras regulares del ambiente y como toda representación son verdaderas construcciones mentales, mapas no territorios.

Un problema crucial de la formación consiste en definir dispositivos a través de los cuales sea posible explicitar estos conocimientos y convertirlos e experiencias susceptibles de análisis personal y comunicable a los otros.

Quizás, el principio de un cambio sea el reconsiderar que los "alienígenas" en el aula, podrían no ser los estudiantes, sino nosotros, ya que ellos son nativos en esta nueva cultura del aprendizaje y que nuestra formación continua implique no sólo seguir aprendiendo durante toda la vida, sino también transformarse en un nuevo proceso de aprender. Aparentemente éstas teorías implícitas que subyacen a la acción y que hacen que muchas veces actuemos en el aula como no pensamos, sino como realmente creemos, para ser modificadas necesitarán ser abordadas explícitamente, es decir voluntaria y conscientemente y requerirán de un esfuerzo. Y el cambio no será una sustitución (esas teorías siempre nos acompañarán), sino una ampliación de miradas, de diversas formas posibles de abordar la problemática, una instancia que promueva decisiones en la elección y en la fundamentación desde la intuición y la reflexión. "Están tan fuertemente arraigadas en nuestra historia personal y cultural que pretender desarraigarlas o abandonarlas, mediante una intervención instruccional específica resulta no sólo ingenuo sino posiblemente contraproducente. (Pozo, 2005)

Y sin embargo nuestros propuestas educativas son más tendientes a mostrar que la concepción inicial sobre algo es errónea, y que por eso debe ser modificada a la luz de una teoría más cierta, mejor, directa, que permita ir en favor del constructivismo perdido.

Me atrevo a pensar las aulas como verdaderos laboratorios de aprendizaje, espacios de creación de nuevas teorías con mayor potencia explicativa y representacional, en donde la información nos permita contar con variados ingredientes para la construcción del conocimiento y en dónde el docente sea el mejor ejemplo para la transformación desde la humildad y el saber.

Quizás con este desafío logremos abandonar el lugar de la "generación del silencio" que menciona Labaké. Esa generación que calló frente a sus padres y maestros y ahora se ve obligada a callar frente a sus hijos y alumnos. Quizás tengamos algo para decir desde una certeza más situada que científica, que les permita a quienes se están formando convivir y hasta valorar el construirse en un continuo impredecible junto con otros, con más dudas e inquietudes que respuestas y con la confianza en nuestra gran potencia: la de aprender durante toda la vida.

Porque finalmente "el hombre aprende desde que nace hasta que muere o decide dejar de aprender que es la peor de las muertes" (Savater, 1997)

Referencias bibliográficas:

DIKER, G, TERIGI, F (1997) La formación de maestros: hoja de ruta Buenos Aires, Editorial Paidós.

FROUFE, M (1997) El inconciente cognitivo: la cara oculta de la mente. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva

FROUFE, M (2005) Seminario : inconciente cognitivo. Buenos Aires, Flacso. CD

MARTIN, E y otros (2005) Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza. Madrid. En prensa

POZO MINUCIO, J.I. (1996) Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid. Editorial Alianza

POZO MINUCIO, J.I y otros (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona. Editorial Graó

RIVIERE, A. NUÑEZ, M (1996) La Mirada Mental. Buenos Aires. Aique grupo Editor

SAVATER, F. (1997). El valor de educar Barcelona. Editorial Ariel

Laura Hereñú es Prof. en Enseñanza Preescolar. Especialista en Jardín Maternal. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación . Maestranda en Psicología Cognitiva. Prof. en el Instituto Eccleston. Prosecretaria Académica de la Universidad Kennedy

KIRIGAMI Y MAQUIGAMI: una propuesta didáctica para el nivel inicial
José Luis Castillo Córdoba

Antecedentes

En las aulas de educación inicial peruanas se ha detectado un alarmante incremento del uso exclusivo de las hojas o láminas prediseñadas para el trabajo en el aula de educación inicial. Ya sean fotocopiadas o tomadas de los libros o cuadernos de trabajo.

Su uso ha causado en los niños y niñas un empobrecimiento de la iniciativa y creatividad. Al entregar a estos niños una hoja en blanco se ven bloqueados y solamente atinan a solicitar indicaciones de las maestras porque no saben qué hacer, pues se han acostumbrado a tener un guión ya elaborado para todo el conjunto de alumnos.

En el nivel secundario hemos detectado una orientación al logro de aprendizajes cognitivos y conceptuales, descuidando el desarrollo de habilidades manuales.

Ante esta problemática, en el año 1990 empezamos a aplicar el uso del papel recortado (kirigami) como estrategia didáctica en el Programa de Profesionalización docente de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Luego de quince años de aplicación en las aulas, hemos logrado que esta técnica se convierta en una herramienta útil para mejorar el logro de los aprendizajes en educación inicial y primaria, y desde el año 1998 en secundaria.

Las técnicas del kirigami y maquigami:

Cuando mencionamos estas técnicas, muchos profesores piensan en primer lugar en arte o manualidades y que sirven para hacer objetos bonitos y decorativos.



Y cuando en nuestros talleres descubren las posibilidades del kirigami como un medio de potenciar los aprendizajes, es posible de detectar en expresiones como:
"quedamos sorprendidas frente a las posibilidades de trabajar con el papel"

"descubrí que el papel tiene una gran valor a la hora de enseñar"

"creemos que es fundamental utilizar esta metodología con los alumnos"

"me pareció muy útil, novedoso y dinámico"

"valió la pena venir un sábado a la mañana"

Estas fueron algunas de las opiniones recogidas luego del taller realizado en el mes de abril de 2007 con docentes y estudiantes de la Escuela Normal "Mariano Acosta" de Buenos Aires.

En el trabajo de promover el kirigami y maquigami, no buscamos como objetivo final que se aprenda a cortar el papel y crear figuritas "bonitas". Nuestro verdadero objetivo es lograr múltiples aprendizajes usando el papel como medio.

Etimología:

El término Kirigami viene de la unión de dos palabras japonesas: Kiru (cortar) y Kami(papel). El término Origami viene de las palabras Oru (doblar) y Kami (papel).

Nosotros trabajamos con el concepto siguiente:

"Kirigami es el arte de cortar el papel dibujando con las tijeras, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona que lo cultiva"
En tal sentido, Kirigami es el arte de "cortar" el papel, así como el Origami ó Papiroflexia es el arte de doblar el papel.



A esta modalidad de trabajo con tijeras también la denominamos "dibujo con tijeras", pues uno de nuestros objetivos es lograr que se realicen los diferentes trabajos sin necesidad de un trazo previo del modelo. Esto desarrolla la creatividad y contribuye al desarrollo de habilidades manuales y de la autoestima.



En nuestros talleres no usamos lápiz para trazar antes de recortar, y por consiguiente no se necesitan plantillas ni moldes.

Era usual que en los talleres, los profesores participantes se olviden de traer sus tijeras, a pesar de haber sido solicitadas con anticipación. Ante esa necesidad surge otra de hacer un trabajo similar al kirigami, pero sin tijeras. Así nace el maquigami.

El Maquigami es la técnica de recorte de papel con las manos (rasgado). Proviene de las palabras Maqui (mano, en quechua) y kami (papel). Se hace lo mismo que con el kirigami pero usando solamente las manos. Se usa principalmente en las primeras lecciones de aprendizaje de la técnica del kirigami y en talleres sorpresa.

Podemos considerar al maquigami como kirigami sin tijeras.

Tanto el recorte como el rasgado se conocen y aplican desde hace mucho años, si consideramos que aparecieron junto con el papel, son artes milenarios.

Lo que diferencia al "kirigami y al maquigami" del "recorte y rasgado" tradicionales es la metodología y los objetivos. El recorte y rasgado han sido tratados en educación desde el



punto de vista de educación artística y manualidades. El recorte supone un modelo previamente dibujado. En inicial el rasgado es usado como un sinónimo de trozado. El maquigami es un rasgado con intención y logra productos de mayor nivel.

Uso didáctico

Los recortes que preparamos con estas técnicas sirven para aprender muchas cosas, no solo para decoración o hacer regalos para el día de la madre u otra fechas.

Por eso, conjuntamente con los participantes en los múltiples talleres realizados se han desarrollado dinámicas y juegos usando el papel de manera participativa y activa.

Tenemos entre las dinámicas más usadas: "La ducha", "El gusano contador de cuentos", "Cuento Chistoso", entre otras. El mismo taller de kirigami se convierte en un cuento, en el cual las instrucciones se dan como jugando, y paso a paso vamos consiguiendo los productos esperados, muchas veces siendo una sorpresa para la misma persona que esta cortando el papel. Con estas actividades podemos recoger saberes y experiencias previas, ayudar a los niños y niñas a expresar sus ideas, a proponer alternativas y desarrollar trabajos en equipo.

Niveles o tipos de kirigami:

Actualmente se está trabajando el kirigami en tres modalidades: kirigami 1, kirigami 2 y kirigami 3.

Kirigami 1 es el kirigami propiamente dicho. Sólo con recortes se crean variadas y atractivas siluetas, tapetes, tarjetas, maquetas y títeres.

Lo más llamativo y representativo es el recorte en un minuto de un venado de papel que se multiplica de manera casi mágica.

Kirigami 2 o "Papel en movimiento", permite crear siluetas figuras articuladas que son muy llamativas y que se pueden usar de manera muy versátil. La última aplicación desarrollada por esta modalidad, y la más llamativa, son los "Organizadores dinámicos del Conocimiento", que se aplican con mucho éxito sobre todo en el nivel secundario. Y en inicial se han usado para el trabajo con los padres de familia.

Kirigami 3 o "Recorte de papel tridimensional", permite la creación de modelos



tridimensionales, usando como base las técnicas de papel maché o cartapesta para crear las bases tridimensionales de papel. Las bases más conocidas son las de globos. Luego con las tijeras empezamos a crear formas muy variadas, uniéndolas para hacer trabajos muy llamativos. En la fotografía del payaso y las tortugas vemos un ejemplo de lo que podemos conseguir.

Aplicaciones didácticas:

Se han realizado más de 250 talleres en las diferentes provincias del Perú, y algunos talleres en eventos internacionales realizados en Chile, Costa Rica, Brasil, Colombia, Argentina y España.

En estos talleres demostramos a los participantes las posibilidades de esta técnica para su uso didáctico en lenguaje, matemáticas, ciencias, historia, desarrollo de valores, etc.

El trabajo de la profesora Roxana Vigil ha sido un aporte muy importante para el kirigami, al desarrollar estrategias con el papel que ayudan a los alumnos a producir textos variados y ayudar a la expresión oral usando títeres, tarjetas y materiales de papel en pocos minutos, en el aula de clases.

Se aplicó con éxito como estrategia para desarrollar contenidos de gestión educativa, demostrando la gran versatilidad de estas técnicas. Con directores de colegios se usaron las dinámicas y estrategias de kirigami para desplegar diversos aspectos del planeamiento estratégico de los centros educativos: diagnóstico, misión, visión, perfiles y propuesta metodológica.

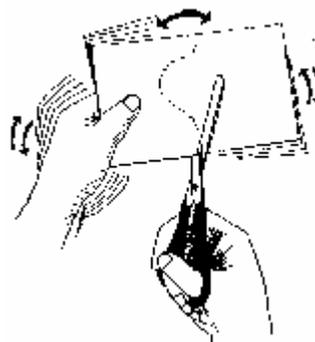


En el año 2006 el kirigami se aplicó con éxito en la capacitación de profesores de educación secundaria. Fueron 400 profesores de todas las áreas y asignaturas que aplicaron las estrategias educativas con papel en la Provincia de Huaral.

Pero es en el nivel inicial donde es importante desarrollar en los niños y niñas la habilidad, placer y necesidad de usar la tijera en su propio provecho. Allí vemos los frutos de esta experiencia al lograr que los alumnos sean más creativos, más expresivos y empiecen a tomar iniciativas propias.

Por eso consideramos importante que el kirigami y maquigami sean enseñados a las futuras profesoras. Pero sin sobrevalorarlo. El kirigami es una técnica más, que se suma a todas las que se vienen aplicando en la actualidad.
Ventajas del uso del kirigami

Permite el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas, así como de los profesores, como lo han demostrado los docentes peruanos que ya vienen aplicando la técnica.



Permite el trabajo en diferentes escalas. Podemos realizar tanto miniaturas, como trabajos a escalas naturales o muy grandes.



Permite el logro de figuras simultáneas y que tienen mayor realismo.

Es una técnica rápida, que favorece la expresión de los niños, al brindar resultados inmediatos.

No requiere de un papel especial, cualquier papel nos es útil: grande o pequeño, metálico, liso o rugoso, grueso o delgado, etc. Y en general se promueve el volver a usar el papel. Es recomendable aprender la técnica usando papel de reciclaje.

Experiencia realizada en Argentina

En abril del 2007 recibimos la invitación de Eurocentro de Mar de Plata para viajar a la Mesa de Negocios de la Feria del libro de Buenos Aires. Gracias a esa invitación tuvimos la oportunidad de realizar dos talleres en la ciudad de Buenos Aires.



Uno se realizó el 20 de abril, con los niños de cinco años del El Jardín de Infancia Mitre. Hicimos cuenta cuentos con kirigami con tres secciones de niños. Se realizó gracias a la oportunidad brindada por la rectora Elvira Rodríguez de Pastorino. También realizamos presentaciones de la técnica del kirigami a dos aulas del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston"



El sábado 21 de abril realizamos un taller con profesores de la Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta". La coordinación se realizó con el Rector Jorge Butera y con la



Vicedirectora María del C. Cattaneo.

En noviembre de 2007 tendremos la oportunidad de compartir estas experiencias educativas con los profesores y estudiantes de Valladolid, España, en el Congreso Internacional de la Lengua Española. Es una muestra del interés que viene generando esta innovadora técnica de trabajo educativo.



Prospectiva del kirigami y maquigami

Vemos que en el futuro se podrán enseñar estas técnicas de manera regular en la formación de maestros y maestras. Con niños con más destrezas comunicativas y habilidades manuales más desarrolladas.

Esperamos seguir aprendiendo en cada taller, y seguir desarrollando estas técnicas, en talleres renovadores que incorporan siempre aquellas experiencias innovadoras que nacen de los mismos participantes.

Ya son varias las tesis realizadas sobre kirigami que demuestran de manera científica lo que los talleres ya nos habían demostrado. El kirigami ha demostrado ser útil para la producción de textos, la expresión oral, el desarrollo del pensamiento matemático, ciencias y formación de docentes. Esperamos que en el futuro se siga investigando sobre las posibilidades de estas técnicas.

El kirigami es una sumatoria de experiencias, que lleva en su seno los aportes de profesores y profesoras que con su entusiasmo, ideas, comentarios e incluso con sus interrogantes, permitieron construir estas técnicas que presentamos y de las que nuestros propios alumnos serán los más inmediatos beneficiados.

Bibliografía:

Juegos Creativos para Estimular la Lectura y la Escritura. Roxana Vigil G. Ed Maquihuasi. Lima, 2001.

Kirigami y Maquigami: La magia del papel. José Castillo C. Ed. Maquihuasi Lima, 2004.

Institución: Maquihuasi

WEB: <http://mx.geocities.com/kirigami1/>

Mail: kirigami@hotmail.com

"Dramatización de una orquesta"

Una experiencia de escucha musical en el Nivel Inicial

María Laura Inda

Introducción

Quisiera compartir con ustedes una experiencia musical que resultó significativa no sólo por los aprendizajes musicales logrados, sino por su impacto emocional en los niños y sus familias.

El proyecto se desarrolló en las salas de cinco años de varios jardines municipales de la ciudad de Buenos Aires (Lenguas Vivas, Normal 1 y JIC 9 DE 9) entre el 2000 y 2006 en el marco de las clases de educación musical.

El eje de trabajo fue la escucha musical comprensiva y activa, uno de los contenidos fundamenles de la Educación Musical en el Nivel Inicial. Se tomó como punto de partida del recorrido didáctico propuesto, el cuento musical de Serguéi Prokófiev (1891-1953) "Pedro y el lobo" con la intención de iniciar a los niños en el conocimiento de algunos instrumentos de la orquesta. La experiencia concluyó con la dramatización de una orquesta empleando música grabada y réplicas de instrumentos construidas por las familias para realizar la mímica de su ejecución.

Relato de la experiencia

El proyecto de la orquesta surgió en la búsqueda de una motivación que me permitiera desarrollar una escucha musical activa en los chicos de cinco años que tenía a mi cargo. En todos los casos su implementación fue anual, profundizándose a partir de octubre y hasta fin año.

Se inició viendo la película "Pedro y el lobo" (versión de Disney) en la cual cada personaje de la historia está representado por un instrumento de la orquesta⁴ y una determinada melodía. Más adelante vieron otra versión⁵ esta vez en inglés y los personajes, en lugar de ser dibujos animados como en la de Disney, son actores y muñecos. En ambas oportunidades realicé un intercambio con el grupo comentando sus impresiones .

Los grupos tuvieron oportunidad de ver videos de los instrumentos de la orquesta, pudiendo observar cómo se tocaban, es decir los modos de acción

⁴ flauta traversa, oboe, clarinete, fagot, trompa, violín, viola, violoncello, contrabajo y timbales.

⁵ Dirigida por Abbado y relatada por Sting

empleados por los músicos (soplar, frotar, percutir), como se agrupan según familias por sus características y el rol del director de orquesta.

También experimentaron en vivo recibiendo la visita de la Banda Sinfónica Municipal, su director en un momento los hizo participar invitándolos a que dirigieran; algunos grupos asistieron al espectáculo "El cuarteto y yo" (versión del cuento Pedro y el Lobo) en el Teatro Colón y otros tuvieron la colaboración de padres que siendo músicos vinieron a tocar al jardín, despertando en ellos la fascinación de ver y escuchar tan de cerca los instrumentos.

El interés que despertó en ellos todas estas experiencias, me permitió desarrollar actividades que de a poco fueran profundizando su escucha musical, a continuación mencionaré algunas:

realizamos actividades de reconocimiento de los temas melódicos correspondiente a los siete personajes (Pedro, lobo, pato, gato, pájaro, abuelo de Pedro y cazadores) a través de la expresión corporal.; también les propuse jugar a que éramos músicos de una orquesta, entonces, al escuchar los diferentes temas melódicos del cuento debían realizar la mímica según el instrumento que los tocara, otras veces cada uno elegía el instrumento que quería imitar. En una primera etapa, los ejemplos musicales que empleaba eran las melodías interpretadas sólo por el instrumento protagonista. Más adelante empezamos a profundizar la audición de cada tema musical completo, reconociendo el instrumento solista de otros que se escuchaban más suaves, de fondo, el conjunto que acompañaba; esta audición la corporizaron a través de la mímica sincronizada con la música, algunos cumplían el rol de solistas y otros de conjunto. Relacionado con los modos de acción instrumental, jugamos al tradicional Antón Pirulero. Armamos una partitura en el pizarrón con figuras de los instrumentos, según su aparición en el tiempo y mostrando los que sonaban simultáneamente.

Los chicos ya habían observado la disposición de las familias de instrumentos dentro de la orquesta por lo tanto incorporamos al juego este aspecto. Luego fuimos incorporando el rol de director de orquesta que guiándose por la música indicaba cuando tocaba cada grupo de instrumentos.

Un día compartí con el grupo la idea de formar una orquesta, incluiríamos instrumentos contruidos por sus familias, que si bien, no sonarían como los de verdad, jugaríamos a "como si...", cada uno elegiría el instrumento que más le gustara entre los que aparecían en el cuento. El entusiasmo fue tan grande que no me dieron tiempo a enviar las notas explicativas a los padres, ya estaban pidiendo que les hicieran el instrumento elegido. Los instrumentos fueron llegando al jardín, la construcción respetaba la forma, el tamaño adaptado a los chicos y utilizaron los más diversos materiales mostrando creatividad y compromiso, seguramente motivados por el interés de sus hijos. El instrumento se transformó en un objeto significativo para cada chico, se

sentían importantes, ellos lo habían elegido, algunos atraídos por su sonoridad, otros por su forma o por el personaje que representaba.

Finalmente, en la fiesta de fin de año dramatizaron la orquesta, primero presentando cada instrumento con ejemplos musicales grabados, luego "tocando" los siete temas del cuento "Pedro y el lobo" y se despidieron con "Pompa y circunstancia" de Elgar e invitando a los padres que quisieran a dirigir la orquesta de los chicos.

Dramatización de una orquesta

La dramatización de la orquesta es una propuesta lúdica que caracterizaré desde diferentes enfoques.

Se la puede considerar un juego dramático como propone Violante (1997:14): "Los niños en su totalidad juegan alrededor de una propuesta planteada por el docente o por ellos mismos. La actividad puede suponer la asunción de diferentes roles (...) y requerir la preparación previa de los elementos de juego. Por ejemplo jugar "al supermercado" o "a la estación de tren" (...)". En esta experiencia jugaron "a la orquesta", el tema fue propuesto por el docente y el uso del espacio estuvo condicionado por los diferentes roles fueron asumiendo los participantes (director de orquesta y cada grupo instrumental). Sarlé (2001:2) refiriéndose a este tipo de juego, señala que "a diferencia del juego dramático como actividad teatral, en esta propuesta no existen los espectadores, los argumentos no están definidos de antemano (...) Es decir, no hay una obra que representar (...)". En este sentido, la dramatización de la orquesta está más relacionada con la actividad teatral porque en la presentación final los padres son espectadores; los argumentos o el guión, es decir, el discurso musical está pautado previamente por el compositor, los chicos interpretan una "partitura gestual" sincronizada con la música, por lo tanto a través del gesto representan la obra musical que es escuchada.

Ortiz y Zaina (1998) también diferencian al teatro del juego dramático; si bien en esta experiencia predominan los rasgos de actividad teatral, a su vez comparte algunas características del juego dramático que las autoras señalan y que considero relevantes: "el interés por el proceso que atraviesa todas sus etapas; se parte del "como si"; los personajes son elegidos y recreados libremente por los participantes y puede haber movilidad y rotación de roles; dramatizan chicos en situación de juego grupal; se evalúa el juego con los participantes". Estos rasgos se observan principalmente durante el desarrollo del proyecto.

¿Por qué el juego mímico?

Imitar la ejecución instrumental es la forma elegida para que el niño manifieste, a través del gesto, el reconocimiento de las fuentes sonoras que van apareciendo en el discurso musical y las relaciones de jerarquía que se establecen (solistas o conjunto), dando lugar a una escucha musical activa en la que se asocia una respuesta sincronizada o no con la música, verbal, corporal o sonora, libre o pautada y focalizando la audición en determinado elemento musical. En relación a esta cuestión, Aguilar (2002:29) afirma que "una obra musical es una compleja red de fenómenos articulados en el tiempo". Refiriéndose a la representación gráfica de la música sostiene: "Aparece aquí un fenómeno que Moles define como "una aplicación del tiempo al espacio" es decir, obligar a la sustancia temporal –hasta entonces infijable- a participar de las propiedades del espacio, entre las cuales, la más evidente es el tiempo". En el juego mímico, por medio del gesto no se puede fijar una huella permanente ya que éste también transcurre en el tiempo, pero lo que sí permite es la visualización de lo que se escucha.

Delalande (1984:31) cuando plantea el lugar del gesto en la música afirma :"(...) el primer gesto musical es el del instrumentista: la música se hace con las manos y el soplo. No hay música sin eso, y de una forma general, cualquier sonido es el resultado de un gesto o de un movimiento: un choque, una frotación, un desplazamiento de aire que (...) se puede ver o sentir. Pero naturalmente, en la recepción de la señal sonora, el oyente se refiere a esta experiencia. (...). Un sonido de violín es al principio la huella, el calco de un gesto del violinista; lo piense o no, el oyente lo sabe, y eso juega un papel importante en la forma en la que se percibe la música.". Esta idea de Delalande, confirmaría de alguna manera, la importancia de lo gestual en el aprendizaje de la escucha musical.

Bibliografía

Aguilar, M. del C. (2002) *"Aprender a escuchar música"* Madrid. Editorial Visor .

Delalande, F. (1984) *"La música es un juego de niños"* Buenos Aires. Ricordi Americana.

Diseño curricular para el Nivel Inicial. (2000) *"Niños de 4 y 5 años"* Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.

Ortiz, B. Y Zaina, A. (1998) Extracto de *"Literatura en acción"*. Buenos Aires. Actilibro

Sarlé, P. (2001) *"El juego dramático en la escuela infantil"* 1° Congreso de educación Inicial del Mercosur

y 2° Congreso de Jardín maternal "La Infancia del Nuevo Milenio,
Interrogante, Desafío, Compromiso
OMEPE – Comité Uruguay. Montevideo.

Violante, R. *"Anexo 1. Un desarrollo posible (desde un enfoque contextualizado
y multirreferencial) para el
Abordaje del núcleo conceptual Juego y Enseñanza"*.

"El patio de las artes."

Livia Traversa, Gago, Gisela, Bibiana Bren, VanesaGago

Después de varios años de trabajar en distintos jardines maternos y escuelas infantiles, pudimos comprobar que la teoría y la práctica van siempre de la mano, que el integrar a las familias al trabajo escolar permite la realización de objetivos muchas veces inalcanzables de otra manera. Esta estrecha relación estimula la creación de vínculos que invitan al niño a crecer y educarse en un espacio social continente y de disfrute que favorece de manera directa o indirecta la reproducción de la cultura y el desarrollo humano en forma integral. Es aquí donde comenzó a gestarse el "patio de las artes".



Nuestra intención fue no sólo ofrecerle a los niños y niñas un espacio diferente, sino también acercarle a nuestras familias expresiones artísticas. La premisa no fue ofrecer más de lo mismo, sino dejar de lado el estereotipo y dar lugar a lo nuevo y diferente. Por todo esto decidimos trabajar de manera conjunta para acondicionar el nuevo sector de patio de la sala de

lactario.

Este proyecto se llevó a cabo en una sala de lactario, cuya población escolar es de nivel socio – económico bajo, razón por la que se utilizó como idea soporte volver a usar el material de desecho, tales como caños de PVC, carretes de cable, envases de yogurt, ruedas de bicicleta en desuso, cartel de chapa y hasta el pie de una mesa de estilo abandonada en las cercanías del jardín.

Para esto investigamos, observamos y comparamos distintas fuentes bibliográficas sobre autores del arte abstracto cuyas obras reflejan distintos aspectos de la realidad, como así también una variedad de extrañas construcciones geométricas dispersas sobre la tela de manera arbitraria. Obras que ofrecen una gama de brillantes colores, especialmente azules, amarillos, verdes y negro. Además de nuevas imágenes no figurativas, distintos planos de color delimitados por la líneas y la bidimensión a través de una línea suelta y expresiva.



En esta búsqueda nos encontramos con artistas como Henry Matisse, Piet Mondrian, Kandinsky, Joan Miro. A quienes tomamos como pilares de nuestra propuesta de trabajo.

Esas obras de arte fueron la base indiscutida de nuestra tarea, de allí trabajamos la plástica como un lenguaje que permita al niño desde temprana edad el goce estético, vivenciar la riqueza de las imágenes llenas de color y formas diferentes como una forma de alfabetización visual.

Nuestros objetivos los pusimos en marcha brindándoles a las familias de nuestros alumnos la posibilidad de participar e integrarse con la institución en una tarea compartida. Ese trabajo común puso en evidencia que confiar y desplegar las capacidades individuales de cada uno y aunadas en una misma tarea han posibilitado la creación de un ambiente seguro, con múltiples oportunidades para la exploración a través del juego libre o guiado.

Permitió a los pequeños exploradores disfrutar el día a día inmersos en un "mar de estímulos" novedosos, que apuntaron a despertar el placer motriz a través de las formas, colores, luminosidad y sonido de los objetos.

Para llevar adelante esta tarea, decidimos tomar la modalidad de talleres semanales. Durante ellos, tanto padres como docentes trabajamos a la par. Indistintamente si eran del turno mañana o del turno tarde ya que el objetivo era por sobre todas las cosas llegar a un producto final que sería disfrutado por sus hijos tanto en situaciones grupales como individuales.

Los encuentros fueron abiertos en cuanto a horarios pero se respetaba el día de trabajo para poder facilitar y no entorpecer la organización de la sala. Generalmente los talleres se realizaban en el horario en que los niños descansaban y una de las docentes se quedaba en la sala con el grupo que estaba descansando y la otra trabajaba con los papás. No obstante los elementos de gran porte, como el banco que surgió a partir de un pie de mesa deteriorado y encontrado en la vía pública, fueron confeccionados en las casa.



Los encuentros verdaderamente sirvieron no sólo para crear los diversos juegos, sino también para estrechar vínculos entre los padres, permitirle a las mamás y papás desplegar sus potencialidades y confiar en sus capacidades, creando un entorno rico en estímulos, un ambiente de juego y esparcimiento especialmente seguro y acorde a las necesidades e intereses de sus hijos. Surgió un lugar que los invita a apropiarse del material confeccionado mediante la exploración sensorial ya que el niño lo analiza y acciona sobre él sin otra preocupación que la de descubrirlo.

Esta tarea compartida, es la que le puso el nombre al nuevo sector de juego. Se hizo una votación entre los participantes y actores del proyecto, luego de anotar algunos surgidos de charlas informales con los padres mientras trabajaban, otros docentes del jardín y la conducción, el escrutinio arrojó como resultado final "El Patio de las Artes"

Los elementos confeccionados fueron:

- Móviles con sonido para lo cual utilizamos caños de PVC, caños de metal, llaves y una rueda de bicicleta. También, se utilizaron carretes de madera que fueron pintados representando obras de algunos de estos artistas. Estos serán elementos que tomaran distinta utilidad según el accionar de cada niño. Ej.: mesa, banco, rodador, etc.
- Murales interactivos realizados en cerámicas blancas y pagadas a la pared.
- Circuitos para pelotas y agua. Uso de PVC. Ej.: emboque, planos inclinados, aparición y ocultamiento, sobre un panel metálico encontrado en la vía pública.

Confeccionamos también un banco con el pie de una mesa, el cual se mimetizaba con el piso en una misma obra y le permitía al niño introducirse en ella.

Nos pareció apropiado enmarcar este sector de juego en un espacio donde la naturaleza ocupara un lugar significativo a través de plantas, enredaderas, arbolitos, etc.

Corroboramos con alegría que transitar por el camino de la práctica nos hace verdaderos artistas de la tarea diaria.

Recomendaciones para ampliar la temática:

Reseñas Bibliográficas Formación Docente

Alicia Silva.

- Alliaud, Andrea; Duschatzky, Laura. Maestros: formación práctica y transformación escolar. Buenos Aires : Mino y Dávila, 1998
- Almandoz de Claus, María Rosa; Hirschberg de Cigliutti, Sonia. La docencia : un trabajo de riesgo. Colombia : Tesis, 1992
- Antelo, Estanislao. Instrucciones para ser profesor: pedagogía para aspirantes. Buenos Aires : Santillana 1999.
- Antúnez, Serafín; Gairín, Joaquín. La organización escolar : práctica y fundamentos. Barcelona : GRAO, 1996.
- Beggs, Walter K. La formación del maestro. 2a. ed. Buenos Aires : Troquel, 1969
- Beillerot, Jacky. La formación de formadores: entre la teoría y la práctica. Buenos Aires : Novedades Educativas, 1998.
- Bhom, Winifred. Educación de la persona. Buenos Aires : Docencia, 1982
- Boasso, Fernando. La cultura adveniente : sacularismo y libertad vacía. Buenos Aires : Docencia, 1988.
- Braslavsky, Cecilia; Birgin, Alejandra. Formación de profesores : impacto, pasado y presente. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1992
- Contreras Domingo, José. La autonomía del profesorado. Madrid : Morata, 1999
- Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión : política y pedagogía. Buenos Aires : Paidós, 1997.
- Desarmar...para armar: propuestas innovadoras para la educación infantil. Buenos Aires : Novedades Educativas, 2002.
- Devalle de Rendo, Alicia. La residencia de docentes : una alternativa de profesionalización. Buenos Aires : Aique, 1996.
- Devalle de Rendo, Alicia; Vega, Viviana. Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique, 1999
- Diker, Gabriela; Terigi, Flavia: La formación de maestros y profesores : hoja de ruta. Bs.As. : Paidós, 1997. 298 p.
- Edelstein, Gloria; Coria, Adela: Imágenes e imaginación iniciación a la docencia. Buenos Aires : Kapelusz, 1995. 109 p.
- Ezcurra, Ana María. Formación docente e innovación educativa. 3a. ed. Buenos Aires : Aique, 1994
- Fasce, Jorge. Martiñá, Rolando. Nosotros educadores: de los problemas de un oficio. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1989.
- Feldman, Daniel. Ayudar a enseñar : relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires : Aique, 1999.
- Fenstermacher, Gary D., Soltis, Jonas F.. Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires : Amorrortu, 1998
- Ferry, Gilles. El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México : Paidós Mexicana, 1987.
- Ferry, Gilles. Pedagogía de la formación.. Buenos Aires : Novedades Educativas, 1997.

-
- Fierro, Cecilia; Fortuol, Bertha; Rosas, Lesvia. Transformando la práctica docente : una propuesta basada en la investigación-acción. Buenos Aires : Paidós, 1999.
- Follari, Roberto A. Práctica educativa y rol docente : Crítica del instrumentalismo pedagógico. Buenos Aires : Aique, 1993 .
- Fullan Michael; Hargreaves, Andy. La escuela que queremos : los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires : Amorrortu, 1999.
- García, Carlos Marcelo. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona : EUB, 1995.
- Gibaja, Regina. Estudiando el aula. El tiempo instructivo. Buenos Aires : Aique, 1993.
- Gimeno Sacristán, José. Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo. Buenos Aires : Lugar, 1997
- González Manjón, Daniel; Ripalda Gil; Asegurado Garrido, Antonio . Adaptaciones curriculares : guía para su elaboración. 2a ed. Archidona : Aljibe , 1995.
- González Rivero, Julio R. La residencia en la formación docente. Buenos Aires : Humanitas, 1972.
- Hargreaves, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata, 1994.
- Hernández, Fernando; Sancho, Juana María. Para enseñar no basta con saber la asignatura
- Jackson, Philip W. La vida en las aulas. 3a. Ed. Madrid : Morata, 1994
- Jackson, Philip W.. Enseñanzas implícitas. Buenos Aires : Amorrortu, 1992.
- Joyce, Bruce. Weil, Marsha con Calhoun, Emily. Modelos de enseñanza. Barcelona : Gedisa, 2002.
- Liston, Daniel P.; Zeichner, Kenneth M.. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid : Morata, 1997.
- Litwin, Edith. Las configuraciones didácticas : una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Lyons, Nona. (Comp.). El uso de portafolios : propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Malajovich, Ana, comp. Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial : una mirada latinoamericana. Buenos Aires : Siglo XXI, 2006
- Martiñá, Rolando. Escuela hoy : hacia una cultura del cuidado. Colombia : Tesis, 1992
- Medaura, Julia Olga. Una didáctica para un profesor diferente. 2a. Ed. Buenos Aires : Humanitas, 1994. Guidance
- Mignone, Emilio. Relaciones entre el sistema político y el sistema educativo. Buenos Aires : Docencia, 1986
- Molina García, Santiago. Escuelas sin fracasos: prevención del fracaso escolar desde la pedagogía interactiva. Archidona: Aljibe, 1997.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Niños pequeños, grandes desafíos : educación y atención en la infancia temprana. 1a.reimpr.México : Fondo de Cultura Económica, 2003
- Pain, Abraham. Capacitación laboral. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.
- Penchansky de Bosch, Lydia; San Martín de Duprat, Hebe. El nivel inicial:

- estructuración, orientaciones para la práctica. Buenos Aires: Colihue, 1997.
- Pineau, Pablo. La escolarización de la provincia de Buenos Aires 1875-1930 : una versión posible. Buenos Aires : FLACSO- Oficina de Publicaciones del CBC-UBA, 1997.
- POLÍTICAS y sistemas de formación. Riquelme, Graciela; Brusilovsky, Silvia , Davini, María Cristina , Birgin, Alejandra .Buenos Aires : Novedades Educativas, 1998.
- Puiggrós, Adriana: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina.1955-1983. Buenos Aires : Galerna, 1997
- Riquelme, Graciela ... /èt al./Políticas y sistemas de formación. Buenos Aires : Novedades Educativas, 1998.
- Schon, Donald A. La formación de profesionales reflexivos : hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Buenos Aires: Paidós, 1992
- Tedesco, Juan Carlos. El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid : Anaya, 1995.
- Violante, Rosa; Sarlé, Patricia. Desarmar para armar : propuesta innovadora para la educación infantil. Buenos Aires : Novedades Educativas, 2002
- Walsh, Septimio Tomás. Educar con el pueblo desde su cultura. Buenos Aires : Docencia, 1986
- Zabalza, Miguel Angel. Calidad en la educación infantil. Madrid : Narcea, 1996.

Publicaciones Periódicas

- Escuelas infantiles de Reggio Emilia. . Buenos Aires : Novedades Educativas, 2001. 0 a 5 La educación en los primeros años : 33
- La tarea de educar : sobre el rol, la formación y el trabajo. Buenos Aires : Novedades Educativas, 2001. 0 a 5 La educación en los primeros años : 39.
- La didáctica en crisis : nuevos enfoques en Educación Inicial. Buenos Aires : Novedades Educativas, 2001. 0 a 5 La educación en los primeros años : 45.

Videos sobre Formación Docente

Alicia Silva.

- La escuela de la señorita Olga. Mario Piazza (dir.). Rosario. 1991
- El rol docente en el Nivel Inicial. IES Sara C. de Eccleston. Edith Schusterman ; Irma Montoto (dir.). Buenos Aires, 1999.
- Temple University. Dto. Of Early Childhood Education. EEUU.
- SEDEBA. Día del Maestro. Buenos Aires, 2003 .
- Enseñar y aprender. Selección de cuatro películas : Artemisa, Billy Elliot, Maestro de música y Música del corazón.
- Seminario Internacional La Formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. 28 y 29 de noviembre de 2003. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología
- 1420 : la aventura de educar. Raúl Tosso (dir.) Buenos Aires : INCAA, 2006.
- Historia de la escuela (no tan común). Buenos Aires : DGESUP, 2005.

Convocatoria a próximo número.

Convocatoria a Revista Nº 8

e-Eccleston invita a la presentación de artículos para la Revista Electrónica, su número 8, de "primavera-verano 2007"

El número estará dedicado al tema "Educación sexual".
También recibimos colaboraciones con relatos de experiencias con temática abierta.

La fecha límite para la recepción de artículos es el **30 de septiembre de 2007**.
Las "Orientaciones para autores" se publican en el Link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>) y los artículos han de enviarse a revistaeccleston@yahoo.com.ar

La problemática de la educación sexual no es nueva en el ámbito de la escuela. La multiplicidad de significados, los diversos enfoques, numerosos mitos han acompañado la circulación de esta temática en el campo pedagógico.

Este espacio se abre para que se compartan ideas, reflexiones, argumentos que posibiliten seguir pensando sobre el significado contextualizado y actual acerca de la educación sexual.

Numerosas preguntas pueden surgir en torno de esta temática:

- { ¿Qué se entiende por sexualidad?
- { ¿Puede vincularse sexualidad y género?
- { ¿Por qué se asocia sexualidad con riesgo/embarazo adolescente/reproducción?
- { ¿Es lo mismo educación sexual que "información?"
- { ¿Quiénes pueden ocuparse de la educación sexual en las escuelas?
¿Cómo?
- { ¿Cuáles son los "implícitos" en educación sexual?
- { ¿Es posible articular las condiciones individuales y familiares, la historia personal y los procesos sociales y culturales de cada contexto, con el significado de educación sexual?
- { ¿Cuál es la responsabilidad de la escuela en la educación sexual?

Estas son apenas unas pocas interrogaciones. Nuestro deseo intencionalmente, está orientado a posibilitar que las presentaciones que lleguen a este Instituto para su inclusión en la Revista e-Eccleston, den cuenta de los alcances de la educación sexual en el campo pedagógico para fortalecer su tratamiento desde las voces de múltiples palabras. Lo biológico, jurídico, psicológico y sociológico seguramente serán campos fértiles para ir entrelazando enfoques y construyendo ideas complejas.

Desde el reconocimiento de la heterogeneidad, el respeto y el interés en la construcción de decisiones fundamentadas, esperamos abrir un encuentro de aportes, para que la escuela incorpore la educación sexual en su quehacer pedagógico desde perspectivas fundamentadas.

Sitio web: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>

Correo electrónico revista electrónica: revistaecleston@yahoo.com.ar

Orientaciones a los autores.

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de *Eccleston* incluye dos tipos de escritos: a) "artículos" de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) "experiencias" cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a revistaeccleston@yahoo.com.ar. La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: [normas.apa.](#)

La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les serán comunicada.
