



**VII ENCUENTRO IBEROAMERICANO
DE COLECTIVOS Y REDES
DE MAESTROS Y MAESTRAS
QUE HACEN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
DESDE SU ESCUELA Y COMUNIDAD**

PERÚ

DEL 20 AL 25 DE JULIO DE 2014

**Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que
hacen Investigación desde la escuela**

Eje Temático: Formación de educadores

Profesora: Maria del Carmen Bolinaga

ISFD123-RedIPARC

Narrativas Pedagógicas

en Espacios de Prácticas de Enseñanza de la Historia de IFD

Fundamentos y Propósitos de la Experiencia

Si Este Maestro hoy entrega lo que sabe, distribuye e incentiva, promueve, deja de ser centro de exposición y hasta corre el peligro de ser olvidable, deja de ser Aquel Otro arquetipo heredado, recordado – invocado.

Deja de ser el maestro expositor, y puede considerar pasajera la clase magistral; en tanto circunstancial e irreplicable, es pura creación contingente. En procesos de enseñanza que requieren intercambio de saberes, las acciones del maestro provocan el protagonismo consciente de cómo interviene el propio pensamiento en la construcción de saberes nuevos, es una construcción compartida coordinada por los saberes de un maestro que debe estar preparado para que surja lo inesperado en la intervención pensante del otro. Toda contradicción que brote en esta dinámica, hace que las ideas se discutan pero no se bloqueen.

No hay "decir pavadas", hay miradas y todas son importantes, aún para reflejar la insignificancia y advertirla en todo y todos, advertir hasta cuando se torna poderosa y trastorna el campo de los significantes.

Las traducciones explicativas deberían crecer bajo sospecha, e incitar la interpelación.

Docencia de diferentes jerarquías y ocupaciones mediatiza en las escuelas los saberes académicos. Las sistematizaciones del saber que se difunde son aplicadas a diferentes contextos y generan producciones muy diversas que no son reconocidas como protagonistas de nuevas sistematizaciones, sino como aplicaciones exitosas o fracasadas, en absoluta relación con aquella primera sistematización; no se reconocen otros productores de conocimientos, porque se piensa la praxis como repetición o reproducción del saber sabio, en continua contradicción con enunciados del saber escolar como construcción colectiva de conocimientos.

Falta valorar el sentido de la discusión como instancia fundamental de la recreación. Sobran discursos y actitudes de transmisión lineal del divulgador a los oyentes. Intercambios de expectativas entre "expectadores". Pero hay muy poca producción creativa y recreativa compartida, reconocida.

Cada escuela debería ser un foro.

Las clases *espectaculares* necesitan ser protagonizadas por los alumnos, inventadas con ellos, no para ellos: alumnos al escenario, el maestro es un director de orquesta, dando la espalda al público se concentra en la composición de las voces y los instrumentos, descubre e incentiva a descubrir: escuchemos; los alumnos no lo repiten, interpretan los saberes con sus propios recursos. El maestro como perceptor de cómo *salen* y son escuchados los sonidos y las voces, las producciones, lo que saben, da orientación para que les den forma, sus formas, dialoga con ellas, discute, antes de que vuelen por su cuenta hacia otros escenarios.

El maestro hoy necesita ser el primero en abandonar el miedo a equivocarse; al tomar decisiones e inventar, los borradores circularán entre los logros, y la obra será siempre obra en construcción; quizá sin formas espectaculares, pero siempre creciendo bajo el imperativo de la pregunta y el diálogo.

La transformación es la dinámica del conocimiento *actual*.

"Si no logramos transformar el concepto en metáfora, en imagen, seguiremos hablando un lenguaje ajeno y corremos el riesgo de (enseñar a usar) un lenguaje intelectualista" Frei Betto

Buscando problematizar estas experiencias, reemplazando los registros y los informes, aplicamos la escritura de relatos de experiencia a las prácticas de los alumnos en el 3ero y 4to año de la carrera de Historia

Después de haber ensayado un cuaderno de relatos de experiencia de las prácticas de enseñanza en el 3º Año de Profesorado de Historia en el IFD123 de Arrecifes, comenzamos el 4to Año incorporados a la RedIPARC, y organizando un grupo de narradores pedagógicos.

La propuesta fue continuar con los cuadernos, pero con un plan de escritura que comprendiera: un Prólogo escrito a partir de las experiencias del año anterior y la lectura de nueva bibliografía, donde plantearían interrogantes con un Desarrollo de búsquedas-exploraciones durante las prácticas en terreno, para finalizar con un Epílogo o conclusión que volviera a las ideas del prólogo y las integrara/respondiera con las experiencias narradas.

En el siguiente fragmento, transcripción del prólogo de Dolores, se comunican las inquietudes de un alumno en formación que ante la falta de integración interdisciplinar, considera un hecho que dicha integración es producida arbitrariamente por los alumnos:

“La idea es trabajar en relación conjunta, con todos o la mayoría de los actores involucrados. Problematizar la situación vivida por sujetos de aprendizaje, que se encuentran semanalmente expuestos al desafío -sentido como ajeno- de relacionar conocimientos presentados y adquiridos dentro de la acción saber-conocer-poder. Es un trabajo desafiante y de mucho y variado estudio, el trabajo de relacionar los distintos curriculum planificados, es decir, trabajar la interdisciplinariedad”

Cómo ve Dolores a los sujetos, qué sujetos: ¿alumnos del terciario o del secundario? ¿hay una traslación del conflicto del ámbito de formación al ámbito de las prácticas institucionales del secundario?

La perspectiva de considerarnos como sujetos históricos, reveladores de ideas y procesos sociales, concentró las miradas en las particularidades que pudieran leerse históricamente. La intención era convocar los conocimientos disciplinares a las acciones de leer tanto las construcciones narrativas como las dimensiones temporales manifestadas en los relatos. Estudiaríamos las voces de la Historia, en los sujetos de las prácticas.

Escucharíamos las crisis y las consagraciones del maestro explicador en las escuelas, mientras leíamos la caída de los grandes relatos y el fin de la Historia, que no es más que el fin de los relatos acabados y únicos. La Historia a enseñar en los contenidos curriculares es la de lectura de fuentes y diversidad de voces. ¿Cómo se enseña Historia? ¿Qué relación hay entre lo prescripto y lo enseñado? ¿Con qué modelos de enseñanza se contradice? ¿Qué lugar adquieren estas contradicciones en las escuelas?

Las prácticas de residencia fueron desarrolladas en 4to y 5to años de Ciclo Superior de tres escuelas secundarias de distrito de Arrecifes, Región 12. Una perteneciente a la UA ENSA de jornada simple, en la Modalidad Ciencias Sociales, la otras EEA y EET de doble jornada, de la modalidad Bienes y Servicios, en ambas.

Los alumnos en formación asistían a las clases en parejas pedagógicas en casi todos los casos, no llevaban registros de observación y se proponían para participar en las propuestas docentes hasta que hicieran las residencias.

Selecciono dos temáticas relacionadas con la desintegración curricular en la formación académica, que surgieron a partir de las tensiones generadas por la praxis en instituciones que van operando la orientación, la selección y hasta el entrenamiento inicial de quienes luego consagrarán como docentes, desplegando un arco de significados según el cual lo que se necesita fundamentalmente para ser maestro, es tener habilidades para interpretar y manejar conocimientos necesarios, relacionarlos entre sí y transmitirlos con claridad por medio de la "explicación". A grandes rasgos, todo el que pueda comunicar de manera comprensible e interesante un determinado contenido (aún cuando no lo domine previamente, pues se puede "preparar el tema" para la ocasión) está ya habilitado, informalmente, para el ejercicio de la enseñanza. A raíz de esto, "enseñan" mientras son estudiantes, "enseñan" antes de haber estudiado específicamente para profesionalizarse.

Los nombres de los sujetos de las prácticas han sido cambiados para respetar a los protagonistas de la primera versión de experiencia en producciones participativas.

El distanciamiento entre la teoría y la práctica

Problemática sostenida por diferentes acciones de separación entre discurso y praxis, que nos fue llevando a reconocer las contradicciones y visualizar lo que disminuía ese distanciamiento.

Incoherencias y coherencia del discurso en los relatos de las residencias del último año del profesorado.

El conflicto que experimentó Sole en su residencia, después de vivencias anteriores en aulas donde se hacía cargo de "problemas de conducta" permanentemente, y de enseñar en los tiempos que quedaban libres de esta tarea, fue no encontrar qué hacer fuera de esto. Había previsto secuencias didácticas para alumnos conocidos, pero no para los presentes, que la sorprendieron por su docilidad y automatización.

Y ese desconcierto le posibilita comunicarse con lo que no se hacía visible en las experiencias anteriores porque la justificaba el discurso instalado del "no se puede enseñar en el desorden".

Cuando se encontró con el orden instalado, se dio cuenta que había otra cuestión en primer plano: la significancia e irrelevancia de su propuesta de enseñanza. Los alumnos ya sabían lo que estaba enseñando, lo resolvían rápida y mecánicamente, y eso tampoco la tranquilizó:

“[...] ni miraba a mi compañera [...] sentía que todo estaba mal; los chicos no hablaban, no preguntaban, sentía que le hablaba a las paredes, eran muñequitos en sus bancos [...] faltando media hora para que terminara la clase, algunos habían terminado la actividad, a otros les faltaba, y un grupo no había hecho nada, sólo estaban en sus bancos escuchando música con sus celulares, pero no molestaban.

“Mi manera de trabajar con los chicos era la clásica, la estructurada, muy diferente a la que utilizaría mi compañera, entonces empecé a revisar los pasos que había seguido [...]”

¿Qué hizo que tomara conciencia del problema?

¿En qué momentos pierden coherencia sus planteos?, ¿cuándo la adquieren?

¿Puede pensarse en una tensión producida por los conocimientos teóricos de su formación docente ante la *forma de trabajar clásica, estructurada* que estaba practicando?

Pero el final de su relato todavía es más sorprendente.

Después de haber sorteado, con más o menos equilibrio, logros y desalientos compartidos con su pareja pedagógica, Sole concluye:

“Si cada casa es un mundo, en un salón hay varios mundos, ni hablar dentro de la institución, es una galaxia.

“Por eso, no sabemos qué hay detrás de esa puerta y tenemos que prepararnos para lo que venga, pero no para enfrentar lo que venga, porque esto no es una guerra, acá no hay trincheras para ocultarse dentro del salón, nos han dado el privilegio de ser una luz que guíe a los alumnos hacia la luz; si bien los tiempos son difíciles, pero no imposibles”

¿Quiénes prendieron la luz, quiénes hicieron posible ver con claridad?

La sensación de *ser una luz que guíe a los alumnos hacia la luz*, no aparece en ningún momento del relato. Pero en el momento de escribir se impone el arquetipo, lo prescripto en la memoria, y la tentación de cerrar el relato con un discurso que la devuelva a la misión para la que ella pretende estar preparada. Si bien comprueba con el desaliento de la experiencia que no existe tal misión, que enseñar Historia es otra cosa, cree necesario *decir* otra cosa. No siente que miente, que se miente, no piensa en las teorías que están para responder, proponer y problematizar lo que parece dilemático.

El doble discurso normalizador institucionalizado sostiene una tensión exacerbada en torno a la práctica y la enseñanza de saberes instrumentales, en desmedro de vínculos más genuinos con el conocimiento. Esa producción cotidiana e insignificante, que responde a rutinas sostenidas por una invocación mítica del pasado, desplaza al saber académico del ámbito escolar, lo reemplaza y lo sujeta a necesidades que desvirtúan la enseñanza.

Pero el lenguaje utilizado por Sole en su relato permite reconocer y reconocerse tanto en sus acciones como emociones; las preguntas que se hace expresan sus dudas.

El lenguaje propio de las narrativas revela al sujeto en tensión entre los modelos con los que aprendió Historia, los de su formación como docente de Historia y los institucionalizados en las prácticas de enseñanza de la Historia de las escuelas secundarias.

Temporalidades que se conjugan durante las prácticas de enseñanza

Regularidades institucionales que gobiernan la vida de las escuelas encuentran en el tiempo, el espacio, los ritos y las prácticas del oficio de los docentes, algunos de los más sólidos componentes de la gramática escolar. Anclados en esa misma lógica, los establecimientos de formación corren el riesgo de corresponder a estas tradiciones sin cuestionarlas. Desde esa perspectiva, se puso la atención en torno al vínculo que el docente establece con sus estudiantes y con el conocimiento.

Buscamos interpretar las razones por las cuales se generan conflictos heredados de generación en generación y cómo surgen nuevas formas.

Escribe Pedro

Durante la primera parte nuestra participación fue escasa, casi nula. Sin intervenir ni interactuar con los estudiantes, nuestra acción se limitaba simplemente a observar. Era como si fuésemos dos “alumnos integrados”. Observadores de una realidad ajena a la cual no pertenecíamos. Así nos sentimos la mayoría de esos días.

Y su pareja pedagógica Ana

Lo que me sucedió desde el comienzo es incomodidad [...] mi participación fue nula [...] y en el momento que me tocó dar clases a mí (residencia), fue y no sé cómo definirla, pero fue algo dificultosa, debido a que la relación con la profesora no fue muy fluida y sentí que en algunas situaciones buscaba exponerme ante los alumnos, sumado a los nervios de la primera clase, provocó que cometiera un error en el pizarrón[...]

Sigue escribiendo Pedro

Los estudiantes trabajaban en grupos y respondían al cuestionario propuesto transcribiendo del libro de texto. Era una lista extensa de preguntas que ocupaban la mayor parte de las dos horas de clase. La profesora (a la que llamaremos Hilda) no se decidía a tomar una actitud abierta hacia nosotros. Tuvimos la sensación de que no estaba cómoda con la nueva situación, tal vez

se sentía observada, vigilada. Era entendible porque era el primer encuentro que teníamos y pensamos que de a poco superaríamos esa barrera que se interponía entre nosotros.

[...] Decidimos no esperar más e intentamos romper el hielo y le sugerimos a Hilda que podía utilizar material audiovisual para trabajar con los alumnos. Nosotros se lo proporcionaríamos ya que contábamos con recursos variados [...] La propuesta le pareció interesante, conseguimos una netbook de la escuela, le pasamos el material [...] Mientras tanto los alumnos “contestaban las preguntas” [...] Cuando llegó el día... no fue posible “formato no compatible”. Hilda nos confesó que no se llevaba muy bien con las “nuevas tecnologías”. Con Ana nos lamentamos, si nos hubiese pedido ayuda, tal vez...

Frustrados volvimos al salón y al cuestionario.

La interpretación histórica nos permitió reconocer tres tiempos que se conjugaban desde dimensiones diferentes. Yo había hablado con la profesora, una persona que muestra acercamiento y simpatía por nuestras acciones, y su evaluación de las circunstancias de las prácticas y los residentes, estaba sujeta a la evocación de su malograda experiencia en sus propias prácticas de formación.

Revivir las experiencias puede significar poner en juego el pasado con el presente, un presente histórico-evocador de hechos donde la mujer (Ana) debe padecer para ingresar a un sistema: “... subyacen a la *magistra-crudelis* los métodos *androcéntricos*” (Louro, 2000,2001) que desencantan la docencia, a los docentes. ¿A quién interpelaba Hilda cuando se dirigía a Ana? ¿Qué le exigía? ¿Por qué Ana está pendiente de esos gestos, qué pasado propio están convocando? ¿en tanto mujeres, habrá alguna reparación de género en juego, o alguna reproducción, alguna herencia que sostener?

En el relato se reconoce la convivencia de tres tiempos: el evocado o invocado, el presente vivido- compartido en el aula, y el comentado, las valoraciones y escrituras-el tiempo del relato oral y escrito.

En otra experiencia, Miguel escribe

Esteban fue mi profesor en la secundaria, y ambos lo recordamos [...] Nos volvió a resaltar la carga horaria de los alumnos y la modalidad (Escuela Técnica) a la que pertenecen y que aparentemente “historia” no era uno de los temas que más les interesaban, como que la estructura mental de ellos los alejara de ese tipo de temas. Para mí, que fueran técnicos igual que yo, me pareció una ventaja, al tener que aplicar en la práctica conocimientos de la teoría, conocen bien y deben sortear constantemente algunas de las diferencias de esta supuesta dicotomía.

Miguel se resiste a las clasificaciones y encasillamientos que organizan linealmente las interpretaciones; interpreta los contextos y su ayer no le juega en contra, lo ha aprendido en ese mismo lugar y en convivencia con modelos deshistorizantes.

Por último, el relato de Kevin

El docente esta vez es un profesor, nos conocíamos pero fuera del aula, sería la primera vez que lo conocería en su rol de profesor de Historia [...] aún no dije su nombre, el es Mariano y además de profesor de Historia también lo es de música, no es cotidiano verlo cargado de libros pero sí de su guitarra criolla. Entre nosotros no quisimos calificarnos como profesor y practicante, nos denominamos como pareja pedagógica, entre ambos llevaremos a cabo de esta manera, en conjunto, las demás clases que quedan en este período en el que yo transitaré por las aulas.

Canciones de Charly Garcia, películas, Historia Social y Cultural. Esta vez los tiempos se hicieron coherentes, aún así, hay otra historia-otro tiempo que los comprende, nos comprende. El profesor fue mi alumno de la secundaria y esa historia, ese tiempo, vuelve a mí cada vez que compartimos prácticas porque fue una experiencia muy particular que acompaña mi mirada sobre su presente.

Subjetividad de los tiempos vividos, el aquí de unos es el allá de los otros, de no ser así no habría punto de referencia para orientar nuestros pasos hacia el otro, no hay de aquí a aquí. En este relato, les fue fácil ir de uno a otro para componer una práctica de enseñanza con otros conflictos.

Conclusión

Estas expresiones están extraídas del relato de Adrián García:

Con respecto a los alumnos ya conocíamos sus caras, a varios los identificábamos por sus nombres, pero había algo que no conocíamos: su voz

[...] Pudimos comprobar que cuando predomina el orden y el silencio, también lo hacen el aburrimiento y el desinterés. Estamos seguros que los alumnos son capaces de leer, de hablar, de pensar, y que esto no sucede cuando los alumnos son leídos, hablados y pensados.

Bibliografía

- Paulo Freire, *De la virtudes del educador/ La importancia de leer y el proceso de liberación*
- Maria da Conceicao Passeggi y Elizeu Clementino de Souza (orgs.), *2/Memoria docente, investigación y formación*, EFFL y CLACSO Coediciones, 2009
- Darío Bentancourt Etcheverry (1999) “*Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*”, en Hojas Universitarias N° 47, Universidad Pedagógica de Colombia
- Frei Beto, *Los desafíos de la Educación Popular*

Profesores Narradores:

- Adrian Garcialvana Alasio
- Johana Elena
- Alicia Rodriguez
- Dolores Leguizamon
- Belen Polizzi
- Macarena Merli
- Maximiliano Sabaté

Relatoría: Maria del Carmen Bolinaga

Noviembre 2013