

Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica

[MODULO 1]





MANUAL DE CAPACITACIÓN SOBRE REGISTRO
Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica

[MODULO 1]

Este Manual de Capacitación que se conforma de dos Módulos, fue realizado en el marco del proyecto financiado por la OEA "*Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar*".

Las opiniones expresadas en esta publicación no son necesariamente las de la OEA, de sus órganos o de sus funcionarios.

El contenido de dicho material fue acordado con los países participantes del proyecto (Paraguay, Uruguay, Chile, Argentina, México y Perú) en el 1er. Encuentro efectuado en octubre del 2003, en Argentina.

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Lic. Daniel Filmus

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto E. Sileoni

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mirta Bocchio

DIRECTOR NACIONAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
Lic. Miguel G. Vallone

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS
Lic. María Eugenia Bernal

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE
Lic. Alejandra Birgin

DIRECTORA NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
Lic. Margarita Poggi

CONSULTOR

Daniel Suárez

[Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires]

REDACCIÓN Y DESARROLLO

Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila

DISEÑO GRAFICO

Clara Batista

SUPERVISION GENERAL

Patricia Maddonni

[Dirección Nacional de Políticas Compensatorias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología]



Módulo 1

Escuelas, docentes y relatos.....	9
Narrativa docente, experiencias escolares y memoria pedagógica.....	11
Documentos escolares y documentación narrativa de experiencias pedagógicas.....	13
Referencias y notas complementarias.....	18
ANEXO: Guía de Lecturas.....	58



Este Manual de capacitación, comprende dos módulos de trabajo, orientados a ofrecer una serie de reflexiones, insumos y sugerencias para impulsar procesos de documentación narrativa de experiencias escolares a partir de la escritura de relatos pedagógicos por parte de los docentes.

El **Módulo 1** se presenta a la manera de un ensayo. Adopta un lenguaje más teórico y un estilo de escritura que pretende ser persuasivo acerca de la conveniencia de documentar las experiencias y prácticas escolares como modo de fortalecer y desarrollar pedagógicamente a las escuelas y los docentes.

De manera complementaria, plantea una apertura y profundización de temas, problemas y cuestiones a través de comentarios, citas y referencias bibliográficas, consignados como “Notas complementarias”.

A su vez, está acompañado por un anexo compuesto por una guía de lecturas destinado a todos aquellos que deseen continuar indagando y profundizando en las distintas temáticas abordadas en este Módulo.

El **Módulo 2** del Manual está dedicado a informar, coordinar y orientar los procesos de sistematización y escritura.

El Módulo 2 se compone de tres capítulos y cambia el registro y el estilo de escritura, ya que su finalidad es orientar, sugerir, indicar, plantear ejercicios, para llevar adelante procesos de documentación de experiencias y prácticas escolares orientadas a recuperar, reconstruir, sistematizar y difundir el saber pedagógico puesto en juego en ellas. Adopta un estilo cada vez más de corte instruccional, pero sin llegar a ser prescriptivo.

Escuelas, docentes y relatos

“...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida.”

Roland Barthes

“...las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestra acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje.”

Hunter McEwan y Kieran Egan

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares, el funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y griteríos, conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargadas de significados muy específicos. Muchas de las cosas que suceden en la escuelas están vinculadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje; otras, con aspectos burocráticos y asistenciales del sistema escolar; gran parte tiene que ver con cuestiones de administración doméstica, intendencia y control, higiene y arquitectura de los locales. Efectivamente, las escuelas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que suceden en la escuela se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los/as docentes y alumnos y alumnas. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta solo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores.

Sin lugar a dudas, la institución escolar siempre estuvo y estará afectada por las expectativas sociales y públicas sobre la formación social y personal de las nuevas generaciones. De hecho, los sistemas escolares y las escuelas están organizados y regulados por sistemas de normas, dispositivos y mecanismos que pretender responder a esas aspiraciones sociales, ponerlas en marcha, concretarlas, inscribirlas en la vida de la gente que los transita. Pero la ac-

tividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la reproducen y recrean cotidianamente. Los proyectos educativos, aún los más costosos y técnicamente calibrados, no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares, si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus propias escuelas y aulas, los dijera con sus propias voces y escribieran con sus propias palabras. Esta permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias escolares estén cargadas de sentidos, y de sentidos muy diversos, para quienes las producen y las viven todos los días. Por eso, *lo que sucede* en la escuela tiene que ver, casi siempre, con *lo que les sucede* a docentes y estudiantes.

Por otra parte, lo que sucede en la escuela y lo que les sucede a los actores escolares es algo que está sujeto a escrutinio público y es motivo y objeto de comentarios especializados, investigaciones, evaluaciones, proyecciones, políticas de estado. Por la expansión cuantitativa y la relevancia política que alcanzó la escolarización en los últimos 50 años, la actividad escolar pasó a ser una actividad necesariamente programada, planificada, anticipada. En efecto, una porción importante de la actividad en las escuelas se encuentra actualmente prefigurada, anticipada, a distintos niveles y escalas. A nivel de los sistemas educativos, las prácticas escolares pretenden ser reguladas y prescriptas por distintos dispositivos de planeamiento y gestión. Los macro planes, programas y proyectos educativos elaborados por funcionarios y equipos técnicos de administraciones centrales de educación; los diseños curriculares y planes de estudio construidos por equipos de especialistas vinculados con ministerios y secretarías de educación; las planificaciones regionales, zonales o inter-escolares diseñadas por supervisores e inspectores escolares, son sólo algunos de ellos. La compleja organización y gestión de los modernos sistemas escolares de masas sólo es posible a partir de la previsión de tiempos, movimientos y acciones; y de la activa producción y disposición de técnicas, instrumentos y discursos que permitan orientarlos, controlarlos y medirlos.

Aunque a otra escala y nivel, la vida y las experiencias en las escuelas son asimismo anticipadas por los proyectos institucionales y de aula; por la planificación conjunta de directivos y docentes de un mismo ciclo escolar o de una misma área del currículum; por los planes de enseñanza relativamente sistemáticos que realizan los/as docentes para sus clases; por las guías didácticas que elaboran especialistas, didactas y capacitadores; por las previsiones recurrentes, solitarias, de docentes y enseñantes. Todo parece indicar que en las escuelas, en los espacios escolares habitados por hombres y mujeres, adolescentes, niños y niñas, también resulta necesario generar cierta previsibilidad y proyección de las acciones, cierto ordenamiento a futuro del flujo de la vida escolar.

Pero más allá de este esfuerzo por prever y controlar las prácticas y afanes cotidianos de maestros y estudiantes, una parte significativa de las acciones humanas que se despliegan cotidianamente en las escuelas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar. No están previstas, ni fueron objeto de planificación alguna y, muchas veces, forman parte de las consecuencias no deseadas de las intervenciones educativas sistemáticas. Aún en las ocasiones en que la actividad escolar pretenda ser prescripta de forma exhaustiva y unívoca, el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos/as siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales. Lo cierto es que, de manera planificada o no, los/as docentes y los/as alumnos/as comparten en

la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. Y, de cierto modo, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar.^I (ver en el apartado de Notas Complementarias)

Además, y tal vez por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por relatos y discursos que actualizan y tratan de darle una dimensión y una temporalidad humanas, concretas, a ese sentido histórico. Algunos de esos discursos son “oficiales”: están dichos y escritos en el lenguaje técnico que requieren el gobierno, la administración y la gestión de los sistemas educativos. Los ejemplos más importantes de este tipo de relatos son el currículum, las planificaciones y los programas educativos gubernamentales. Se presentan casi siempre como discursos asépticos, pretendidamente neutrales, científicamente ponderados, que cuentan y comunican a las escuelas, docentes y estudiantes las expectativas y mandatos públicos para la escolarización (o un sector de ella) en un lugar y momento dados.

Otras historias, en cambio, se cuentan, se intercambian y se comunican al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas: en las jornadas de reflexión, en las horas de clases especiales, en los recreos, en los pasillos, en las capacitaciones, en los viajes de ida y vuelta de la escuela. Estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, estructurarlas, otorgarles sentido y valor moral. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y experiencias educativas a las que se refieren. En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas, de historias, y los/as docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los/as autores de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados permanentes los/as maestros/as y profesores/as recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza y de gestión escolar que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de trabajo escolar, los/as docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones.^{II} (ver en el apartado de Notas Complementarias)

Narrativa docente, experiencias escolares y memoria pedagógica

Conversar con un/a docente o con un grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias, un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones de quienes las viven, una oportunidad para comprender e introducirnos en el universo de prácticas individuales o colectivas que recrean vívidamente, con sus propias palabras, en un determinado momento y lugar, el sentido de la escolaridad. Seguramente, nuestros/as docentes interlocutores nos relatarán acerca de las características distintivas de las escuelas donde trabajaron, acerca de aquellas cosas y acontecimientos que las hacen únicas e irrepetibles y que, para ellos/as, tienen un significado particular. Y, si logramos establecer un marco de confianza y empatía para nuestro diálogo, complementarán su relato con historias más comprometidas y personales que darán cuenta de lo vivido y pensado por un colectivo de docentes, por un docente en particular, por un grupo de alumnos/as, sus familias, sus comunidades, en el transcurso de las experiencias tuvieron lugar en la escuela en cuestión.

Y si los/as persuadimos de que nos cuenten acerca de sus trayectorias profesionales como docentes y sobre los saberes pedagógicos puestos en juego en la experiencia que nos relataron, posiblemente se animarán a contarnos alguna clase, momento o situación escolar que recuerden especialmente por algún motivo. Contándonos historias, esos/as docentes interlocutores y relatores nos revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para obtener ciertos aprendizajes y logros escolares en un grupo particular de los/as alumnos/as. Narrando las prácticas escolares que los/as tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o localidad), una buena práctica de enseñanza, el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los/as estudiantes y los suyos propios.

En fin ... con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y construyen a lo largo de su carrera y trayectoria profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizan sobre su trabajo. Por eso, si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer, entonces, buena parte de la trayectoria profesional de los/as docentes implicados; sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros. Ampliando la mirada aún más, si pudiéramos organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los/as docentes, seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos.

De la misma manera, si pusiéramos el foco de esta reconstrucción narrativa de las prácticas escolares en las experiencias pedagógicas que se desarrollan en la escuela, obtendríamos una versión, también inédita, de una parte importante del currículum que se construye cotidianamente en las aulas, en el encuentro entre docentes y estudiantes, en la interacción de la escuela con las familias y las comunidades en las que se encuentran insertas. En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la “buena enseñanza”¹, conoceríamos la historia polimorfa, plural, diversa, de las decisiones, discursos y prácticas que maestros/as y profesoras/as protagonizan día a día, y que le imprimen un sentido particular, situado y personal, a la experiencia de la escolaridad. III (ver en el apartado de Notas Complementarias)

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la re-construcción de la memoria pedagógica de las escuelas y del saber pedagógico que ponen en juego los/as docentes, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos,

¹ En este punto es necesario aclarar que, a pesar de que nuestra propuesta se orienta a reconstruir el currículum desde la perspectiva de los/as docentes y en el lenguaje de la práctica escolar, no pretendemos ignorar ni minimizar la importancia ni los efectos prácticos de las políticas y marcos curriculares, ya que las experiencias escolares no se dan en un vacío normativo y/o regulatorio. Por eso, en cualquier proceso de gestión escolar estatal, los marcos curriculares vigentes y sus registros escritos tienen que ser considerados como documentos curriculares de “primer orden”: ellos sintetizan, delimitan y comunican las expectativas y responsabilidades públicas de la escolarización sobre la formación de los/as alumnos/as.

porque no son escuchadas por quiénes toman decisiones sobre los sistemas escolares; o porque directamente son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales, bizarras, pre-profesionales que los/as docentes usan, de manera recurrente y banal, para contarse entre sí lo que les pasa en las aulas y escuelas. Para toda una tradición de pensamiento pedagógico y escolar centrado en acentuar “la calidad, la eficiencia y el control” de las prácticas docentes, esos relatos e historias forman parte de las dimensiones subjetivas o personales que justamente hay que controlar y ajustar para que la innovación y la mejora escolar sean posibles. Los modelos *top-down*² de intervención y gestión escolares y las reformas educativas “a prueba de docentes” forman parte de esa perspectiva tecnocrática, y comparten el supuesto de que el sector docente no está lo suficientemente profesionalizado y capacitado técnicamente como para manejar de manera “objetiva y neutral” los asuntos escolares, curriculares, de la enseñanza.

De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la función primordial de la escuela y los saberes que la recrean cotidianamente quedan encerrados y olvidados entre sus propias paredes, se pierden en el murmullo de sus pasillos, son confinados a un lugar marginal, desdeñado, de la historia personal, “semi-profesional”, de los/as docentes. La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles y potencialmente transformadores de la práctica, se naturalizan en la cotidianidad escolar, o bien son degradados mediante anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional. Obviamente, en los escenarios escolares que estas tradiciones político-pedagógicas tienden a configurar, las experiencias, los conocimientos y las palabras de los/as docentes tienen poco lugar, y la memoria pedagógica de la escuela poco valor.^{IV} (ver en el apartado de Notas Complementarias)

Pero la re-creación de la memoria pedagógica de la escuela también se dificulta porque gran parte de los/as docentes que llevan adelante experiencias educativas significativas, no las registran, no las escriben, no las documentan. O si lo hacen (después de todo, ¡la vida escolar también está llena de formas de registro y documentación!), no lo hacen a través de las formas, soportes, registros y géneros que permitirían recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los/as protagonistas de la acción. Los/as docentes por lo general son renuentes a escribir, pero cuando escriben en la escuela lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Estas formas de registro de los acontecimientos escolares son indispensables para la administración, gestión y control de los sistemas educativos; para la sistematización, el acopio y la disposición de información relativa a la eficacia y el rendimiento de las modalidades, niveles y ciclos educativos; para la ponderación de diversas variables vinculadas con la eficiencia y el costo de los distintos dispositivos escolares implementados. Pero sus datos, informes y documentos muchas veces no ofrecen materiales ricos, sensibles y adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, o para la toma de decisiones en los ambientes inciertos, polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas.

² Esta expresión se utiliza para referirse a las modalidades de políticas que deciden y se implementan en un movimiento de “arriba y hacia abajo”, es decir desde el centro a la periferia de los sistemas.

Documentos escolares y documentación narrativa de experiencias pedagógicas

La cultura escolar está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información sobre las prácticas escolares y el desarrollo del currículum, sobre la administración y la gestión de las instituciones educativas, sobre la procedencia social y los resultados de aprendizaje de los/as alumnos/as, sobre los desempeños de los/as docentes y otros/as actores escolares, sobre las organizaciones sociales que se relacionan e interactúan localmente con la vida de las escuelas. Como acabamos de plantear en el punto anterior, la planificación de los/as docentes, los proyectos escolares, los informes de supervisores/as y directivos/as, los cuadernos de los/as alumnos/as, los cuestionarios y planillas, los informes técnicos sobre procesos y resultados de evaluaciones diversas (el “boletín de calificaciones”, los reportes de las pruebas sistemáticas de evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, las “hojas de concepto” del desempeño profesional docente, los cuadernos de actuación), las investigaciones producidas por investigadores/as profesionales, entre otros, son soportes de modalidades “convencionales” de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. Gran parte de los materiales documentales que ofrecen es procesada, archivada e informada por las oficinas de planeamiento de las administraciones educativas, y a menudo es utilizada como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativa a los aparatos escolares. No caben dudas de que, a través del acopio y la sistematización de las informaciones que proveen, se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de sus actores. No obstante, la mayoría de las veces, estos documentos escolares están estructurados y se desarrollan con arreglo a requerimientos estrictamente administrativos, de gestión y de control para el gobierno centralizado de la actividad de las escuelas, o bien están atravesados por la lógica normativa-prescriptiva de la anticipación.

En ambos casos, las experiencias que sostienen y viven los/as docentes y alumnos/as tienden a ser fragmentadas y categorizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la lógica y la práctica escolar; las voces y las palabras de los/as docentes son silenciadas o negadas por el lenguaje técnico y burocrático y, en el mismo movimiento, las reflexiones e interpretaciones pedagógicas de los actores escolares son inhibidas o desechadas por superfluas o desvirtuadas. De esta manera, las formas sistemáticas a través de las cuales los/as docentes usualmente dan cuenta de sus prácticas muy a menudo se cristalizan en formatos de escritura anquilosada y ritualizada, despojada de responsabilidad y burocratizada, que son vividas como una carga o algo que “hay que hacer” más allá de que no resulte evidente su relevancia pedagógica. Cuando estas modalidades de registro y de circulación de información se articulan con modelos de intervención de tipo top-down, suelen tener el propósito de constituirse en instrumentos de anticipación y previsión para la aplicación en las escuelas de los planes y patrones elaborados de forma central y especializada, o bien en herramientas de medición y calibre de los “desvíos” o “desajustes” de las acciones desplegadas por sus ejecutores (directivos o docentes) en las escuelas. Para ello adoptan una perspectiva y un lenguaje claramente tecnicistas, e intentan despojar cualquier elemento subjetivo, personal, experiencial, de la información relevada. Y, además, consideran esta supuesta neutralidad como una garantía de objetividad, eficiencia y rigor.^V (ver en el apartado de Notas Complementarias)

En cambio, cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes y están bien construidas,

las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran en primera persona los/as docentes constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten los/as que habitan y hacen la escuela. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio, la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los/as docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza. Sin embargo, como venimos afirmando, esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias en la actualidad no encuentran estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados, criticados, por sus protagonistas y autores/as, y también por otros/as docentes. De esta forma, las posibilidades de documentar aspectos “no documentados” de la práctica escolar se diluyen y, con ello, se desdibujan oportunidades importantes para desarrollar la profesionalidad de los docentes y fortalecer la identidad y quehacer pedagógico de las escuelas.

En esta línea, la relevancia que adquiere la documentación narrativa de la propias experiencias escolares por parte de los/as docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, en la medida en que nos enseñan a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas que no sólo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que ellos/as hacen diariamente en las escuelas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los/as docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros/as destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla.

Llegados a este punto, entonces, vale la pena preguntarnos³: ¿cómo es posible generar, sostener y desarrollar formas de documentación pedagógica diferentes a las convencionales, que permitan re-construir, de manera significativa y comunicable y en el lenguaje de la práctica, los procesos de gestión escolar y curricular que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los/as docentes y alumnos/as?; ¿cómo gestionar y llevar adelante procesos de sistematización, acopio, publicación y difusión de las experiencias y prácticas escolares locales y particulares, que poseen sentidos muy específicos y contextualizados para los/as docentes y alumnos/as, para que puedan ser documentadas, legitimadas y dispuestas para su circulación, reflexión y transformación colectiva?; ¿qué operaciones hay que llevar a cabo desde el Estado y/o las administraciones educativas para poner en el centro de la construcción escolar y curricular a las experiencias de enseñanza que diseñan, desarrollan y recrean cotidianamente los/as docentes y los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, organizarlas y contarlas?; ¿de qué modo re-presentar el conjunto de decisiones, discursos y prácticas que los/as docentes producen y reproducen para interpretar, llevar adelante y hacer posible la experiencia escolar?; ¿cómo, a través de qué recursos y soportes, hacer públicamente disponible esos espacios y esos tiempos de la vida escolar y de la biografía profesional de los/as docentes?; ¿por qué considerar “documentos públicos” a los relatos de experiencias y prácticas pedagógicas escritos por docentes? En defini-

3 En el Módulo 2 de este Manual se pueden encontrar algunas pistas, sugerencias e indicaciones operativas para responder, al menos en parte, estas preguntas.

tiva, ¿qué hacer para que algo diferente suceda con aquello que, efectivamente, saben y hacen los/as docentes en las escuelas?^{VI} (ver Referencias y notas complementarias)

Cabe mencionar que, sólo en el sentido de que “algo diferente suceda” con las prácticas escolares y los docentes, el proyecto de documentar narrativamente las experiencias pedagógicas se presenta como “innovador”. No pretende imponer verticalmente, una vez más, una “nueva ola” de innovación a las escuelas, ni proveer materiales didácticos actualizados a los/as docentes, ni proponerles estrategias técnicamente calibradas y construidas por especialistas para la “buena enseñanza”, ni evaluar o medir los alcances y desvíos del desarrollo curricular respecto de su diseño-norma. Se propone, más bien, innovar en las formas de interpelar y convocar a los/as docentes y a otros/as actores escolares para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela y en las modalidades de gestión de los sistemas escolares para objetivarla, legitimarla y difundirla entre las escuelas y los/as docentes. Se trata, en síntesis, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los/as docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, y de experimentar estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y hacer públicamente disponible los aspectos hasta ahora “no documentados” de los procesos escolares que, más allá de cualquier pretensión prescriptiva y de control, tienen lugar inveteradamente en las escuelas. Se trata de proponer otras formas de trabajo y gestión escolares que nos brinden no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho a través de la escritura como vía para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito.

Por eso, el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares, contadas a través de la voz y palabra de los/as docentes, constituyen al mismo tiempo una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional entre docentes. En efecto, al estimular entre los docentes y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias escolares, se espera no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontales que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela.

La propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela, y hacer posible otras relaciones entre los actores de los sistemas escolares que permitan comprender y problematizar algunos aspectos significativos de la vida escolar, que las estrategias vigentes no tienen presentes. Esto significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los/as maestros/as y profesores/as en la innovación de la enseñanza, y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación de maestros/as y profesores/as. Además, a través de las redes de docentes y escuelas trazadas por la circulación pública de estos documentos pedagógicos, la propuesta se orienta a contribuir a constituir, en el mediano plazo, una comunidad de escritores/lectores docentes de experiencias pedagógicas. Esto es, una comunidad plural que no quede atrapada por las prescripciones o pretensiones de control externo y/o centralizado, sino que se base en y se desarrolle a través de las relaciones horizontales de sus miembros y en las que sean posibles diferencias y disidencias en las comprensiones e interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido. **Una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de “alfabetización docente”, para que los docentes escriban y lean relatos pedagógicos en sus propias palabras, en su mismo lenguaje, entre ellos.**

Ahora bien, ¿qué cuentan los relatos de experiencias pedagógicas? Lo que un/a docente o grupo de docentes cuentan acerca de una experiencia implica que, al narrar, elijan ciertos aspectos, enfatizen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el/la narrador/a, el relato transmite el sentido que los/as autores/as otorgaron a su vivencia. Por otro lado, los/as autores/as del relato interpretan una experiencia propia teniendo en cuenta a sus destinatarios: otros/as docentes y actores escolares. Este trabajo de interpretación, exige un conocimiento previo y profundo de lo que desea transmitir y un trabajo para encontrar la forma más adecuada de hacerlo. La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. El empleo de la primera persona en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia. Por lo tanto, se trata de una voz comprometida con el hacer, que se transmite a través de un relato que pretende ser al mismo tiempo reflexivo y transferible, comunicable. Así, el pronombre en primera persona representa a la vez al narrador y al protagonista de la experiencia, situando al sujeto en el lugar de constructor de su propio texto.

Como vimos planteando, documentar experiencias pedagógicas llevadas a cabo por maestros/as y profesores/as permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas escolares sean dichas y contadas en el lenguaje de la acción. Y también habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones, proyectos que los/as interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer su carácter cambiante y particular de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla, así como atender las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares con el propósito de que sea posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra mirada.

En síntesis, la propuesta de documentar experiencias pedagógicas tiene como propósito diseñar, gestionar y difundir textos narrativos escritos por maestros/as y profesores/as. Para ello, resulta necesario crear las condiciones institucionales y técnicas para que los docentes reflexionen y comuniquen a través de la escritura las experiencias pedagógicas que, por distintos motivos y a través de caminos diversos, han generado buenas prácticas escolares, cargadas de sentidos para sus protagonistas, orientadas a lograr localmente las aspiraciones y objetivos públicos de la escolaridad.

Referencias y notas complementarias

I

Hacia fines de la década del '60, Philip Jackson sorprendió al mundo pedagógico y escolar con su libro *La vida en las aulas*. A través de ese trabajo etnográfico, mostró cómo el complejo mundo escolar se configura con arreglo a una serie de reglas y formas de organización del tiempo, del espacio y de los comportamientos humanos que escapan y van más allá de los patrones normativos que pretenden organizar y regular el funcionamiento escolar.

A continuación, se transcribe en extenso un fragmento del primer capítulo de la obra que, esperamos, complemente la comprensión de lo que venimos afirmando hasta aquí.



" CAPÍTULO PRIMERO

Los afanes cotidianos

El 'orden', las trivialidades de la institución, es en términos humanos un desorden y como tal debe ser contrarrestado. Constituye verdaderamente un signo de salud psíquica el hecho de que el pequeño sea ya consciente de esto.

Theodore Roethke, *On the Poet and His Craft*

Cada mañana de los días laborales entre septiembre y junio, unos 35 millones de norteamericanos se despiden con un beso de sus seres queridos, recogen la bolsa con el almuerzo y los libros y parten a pasar el día en esa serie de recintos (que suman aproximadamente un millón) conocidos como aulas de la escuela primaria. Este éxodo masivo del hogar a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí. Desde luego, nuestra indiferencia desaparece ocasionalmente. Cuando algo va mal o se nos informa de un logro importante, podemos reflexionar, por un instante al menos, sobre el significado de la experiencia para el niño en cuestión. Pero la mayor parte del tiempo simplemente advertimos que nuestro Johnny se dirige a la escuela y que ha llegado el momento para una segunda taza de café.

Desde luego, los padres se interesan por lo bien que Johnny realice todo allí. Cuando regrese al hogar, es posible que le pregunten cómo le fueron hoy las cosas o, en términos más generales, cómo va. Pero tanto las preguntas como las respuestas se centran en los hitos de la experiencia escolar –sus aspectos infrecuentes– más que en los hechos vanos y aparentemente triviales que constituyeron el conjunto de sus horas escolares. En otras palabras, los padres se preocupan por el condimento de la vida escolar más que por su propia naturaleza.

También los profesores se interesan sólo por un aspecto muy limitado de la experiencia escolar de un pequeño. Es probable además que se concentren en actos específicos de mala conducta o de logros como representación de lo que un determinado

alumno hizo ese día en la escuela, aunque los actos en cuestión supusieran tan sólo una pequeña fracción del tiempo del estudiante. Como los padres, los profesores rara vez reflexionan sobre el significado de los millares de acontecimientos fugaces que se combinan para formar la rutina del aula.

El propio alumno no se muestra menos selectivo. Incluso si alguien se molestara en preguntarle por los detalles de su día escolar, probablemente sería incapaz de formular una relación completa de lo que hizo. También para él se ha reducido el día en la memoria a un pequeño número de acontecimientos señalados ('Saqué una buena nota en el examen de ortografía', 'Llegó un chico nuevo y se sentó a mi lado') o a actividades recurrentes ('Fuimos a gimnasia', 'Hemos tenido música'). Su recuerdo espontáneo de los detalles no es muy superior a lo exigido para responder a nuestras preguntas convencionales.

Desde el punto de vista del interés humano resulta comprensible la concentración en los hitos de la vida escolar. Se opera un proceso similar de selección cuando investigamos otros tipos de actividad cotidiana o hacemos una relación a ellos. Cuando se nos pregunta sobre nuestro viaje al centro de la ciudad o nuestra jornada de oficina, rara vez nos molestamos en describir el desplazamiento del autobús o el tiempo que pasamos frente a la máquina de café. Desde luego resulta más probable que digamos que nada sucedió en vez de contar los hechos rutinarios que se desarrollaron desde que salimos de casa hasta que regresamos. A no ser que hubiera ocurrido algo interesante, no tiene sentido hablar de nuestra experiencia.

Sin embargo, desde el punto de vista de dar forma y significado a nuestras vidas, estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. Ciertamente representan una porción de nuestra experiencia mucho más grande que la de aquellos que nos sirven como tema de conversación. La rutina cotidiana, la 'carrera de ratas' y los tediosos 'afanes cotidianos' pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar. Los antropólogos lo entienden así mejor que la mayoría de los restantes científicos sociales y sus estudios de campo nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana. Esta es la lección que debemos tener en cuenta cuando tratamos de comprender la vida en las aulas de primaria.

La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde, unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, aunque sólo sea por el característico desdén de que son objeto, parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación.

Para apreciar el significado de los hechos triviales del aula es necesario considerar la frecuencia de su aparición, la uniformidad del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria. Hemos de reconocer, en otras palabras, que los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta como si no. Cada uno de estos tres hechos, aunque aparentemente obvio, merece una cierta reflexión porque contribuye a que comprendamos la forma en que los alumnos sienten su experiencia escolar y la abordan.

La cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela puede ser señalada con una precisión considerable, aunque el significado psicológico de los números en cuestión sea materia enteramente distinta. En la mayoría de los Estados de la Unión el año escolar comprende legalmente ciento ochenta días. Una jornada completa de cada uno de esos días supone unas 6 horas (con un descanso para el almuerzo), que comienza hacia las 9 de la mañana y concluye hacia las 3 de la tarde. De este modo, si un alumno no falta un sólo día del año, pasará poco más de mil horas bajo la asistencia y tutela de los profesores; si ha asistido a la escuela infantil y también lo ha hecho regularmente durante la enseñanza primaria, totalizará poco más de 7.000 horas de clase cuando ingrese en la escuela secundaria.

Es difícil captar la magnitud de esas 7.000 horas a lo largo de 6 ó 7 años de la vida de un niño. Por un lado, no resulta muy grande en comparación con el número total de horas vividas por el niño durante esos años; ligeramente poco más de una décima parte de su vida (cerca de un tercio de las horas en que ha permanecido durmiendo en ese tiempo).

Por otro lado, al margen del sueño y quizá del juego no existe otra actividad que ocupe tanto tiempo del niño como la que supone su asistencia a la escuela. Aparte del dormitorio (en donde tiene los ojos cerrados durante la mayor parte del tiempo) no existe un recinto en que pase tanto tiempo como en el aula. Desde los 6 años, la visión del profesor le resultará más familiar que la de su padre y posiblemente incluso que la de su madre.

Otro modo de estimar lo que significan todas esas horas en clase consiste en preguntar cuanto costaría acumularlas en otra actividad familiar y recurrente. La asistencia a la Iglesia permite una comparación interesante. Para sumar tanto tiempo en la iglesia como el que ha pasado un chico de sexto curso en las aulas, deberíamos permanecer en el templo los domingos completos durante más de veinticuatro años. O, si preferimos nuestra devoción en dosis más pequeñas, tendríamos que dedicar los domingos una hora a la iglesia durante ciento cincuenta años antes de que el interior de un templo se nos hiciera tan familiar como es la escuela para un chico de 12 años.

La comparación con la iglesia es espectacular y quizá excesiva. Pero nos permite detenernos a reflexionar sobre el posible significado de unas cifras que, de otra manera, nada nos dirían. Además, al margen del hogar y la escuela, no existe otro entorno físico en el que se congreguen personas de todas las edades con tanta regularidad como en la iglesia.

La traducción de la permanencia del niño en clase a los términos de la asistencia al templo sirve para un propósito posterior. Dispone la escena para considerar una semejanza importante entre las dos instituciones escuela e Iglesia. Quienes visitan ambas se hallan en un entorno estable y muy convencional. El hecho de una exposición prolon-

gada en uno y otro ambiente incrementa su significado cuando empezamos a reflexionar sobre los elementos de repetición, redundancia y acción ritualista que se experimentan allí.

Rara vez se ve un aula, o una nave de un templo más que como lo que es. Nadie que entrase en uno u otro de tales lugares pensaría que se trataba de un cuarto de estar, una tienda de ultramarinos o una estación ferroviaria. Aunque entrase a medianoche o en cualquier momento en que las actividades desarrolladas no revelasen su función, no tendría dificultad alguna en suponer lo que se hacía allí. Incluso desprovistas de gente, una iglesia es una iglesia y un aula es un aula.

Desde luego eso no quiere decir que todas las aulas sean idénticas; como tampoco lo son todos los templos. Existen claras diferencias, a veces extremas, entre ejemplos de los dos tipos de recintos. Basta pensar en los bancos de madera y en el piso de tarima de las primitivas aulas norteamericanas en comparación con las sillas y losetas de material plástico de las actuales escuelas del extrarradio. Pero subsiste el parecido pese a las diferencias y, lo que es más importante, la diversidad no es tan grande dentro de cualquier período histórico específico. Además, tanto si el alumno va del primero al sexto curso sobre suelos de losetas o de madera, como si pasa el día frente a una pizarra negra o verde, eso no es tan importante como el hecho de que sea muy estable el entorno en donde transcurren para él seis o siete años.

En sus esfuerzos por hacer más hogareñas las aulas, los profesores de primaria dedican un tiempo considerable a su decoración. Se cambian los tableros de anuncios, se cuelgan nuevos grabados y la disposición de los puestos pasa de círculos a filas o viceversa. Pero, en el mejor de los casos, estas modificaciones son superficiales y se asemejan al trabajo de una animosa ama de casa que reordena los muebles del cuarto de estar y cambia el color de las cortinas para que la habitación parezca más interesante. Es posible que se reestructuren los tableros de anuncios pero nunca se eliminarán; se dispondrán de otro modo los asientos pero tendrán que seguir siendo treinta; es posible que la mesa del profesor tenga una nueva forma pero allí seguirá, tan permanente como los mapas enrollables, la papelera y el sacapuntas en el borde de la ventana. Incluso los olores de la clase suelen parecerse bastante. Puede que todas las escuelas utilicen marcas distintas de cera y detergentes, pero todas contienen al parecer ingredientes similares, una especie de olor universal, creador de un ambiente que impregna todo el edificio. Añádase a esto que en cada clase se percibe rastro ligeramente irritante del polvo de la tiza y el tenue olor a madera fresca de los lápices tras pasar por el sacapuntas. En algunas clases, sobre todo a la hora del almuerzo, existe el olor familiar de las naranjas y de los bocadillos, que se mezclan por la tarde (tras el recreo) con el ligero olor a transpiración de los niños. A una persona que entrase en un aula con los ojos vendados, le bastaría olfatear cuidadosamente para averiguar dónde estaba.

Todas estas imágenes y olores se hacen tan familiares a alumnos y profesores que para ellos apenas existen en su conciencia. Sólo cuando el aula se somete a algunas circunstancias un tanto infrecuentes, parece por un momento un lugar extraño ocupado por objetos que reclaman nuestra atención. Así ocurre cuando los alumnos vuelven a la escuela a última hora de la tarde o cuando en el verano resuenan en las salas las herramientas de los obreros. En estas raras ocasiones muchos rasgos del entorno escolar, inmersos en un fondo indiferenciado para sus ocupantes cotidianos, cobran de repente un brusco relieve. Esta experiencia, que obviamente sucede también en otros contextos, solo puede tener

lugar en recintos a los que el observador se ha habituado extraordinariamente.

Pero la clase no es sólo un entorno físico relativamente estable; proporciona además un contexto social bastante constante. Tras las mismas mesas se sientan los mismos alumnos, frente a la pizarra familiar junto a la que se halla el no menos familiar profesor. Hay desde luego cambios; vienen y se van algunos alumnos durante el año y, ciertas mañanas, los niños encuentran en la puerta a un adulto desconocido. Pero, en la mayoría de los casos estos acontecimientos son tan infrecuentes que originan un revoleteo de excitación. Además, en la mayoría de las aulas de primaria, la composición social no sólo es estable, sino que está dispuesta físicamente con una considerable regularidad. Cada alumno tiene un sitio asignado y, en circunstancias normales, allí es donde se le encontrará.

La práctica. De asignar sitios permite al docente, o a un alumno comprobar la asistencia con una mirada. Generalmente un rápido vistazo es suficiente para determinar quién está y quién falta. La facilidad con que se realiza este proceso revela, con mayor elocuencia que cualquier palabra, lo acostumbrado que está cada miembro del aula a la presencia del otro miembro.

Una característica adicional de la atmósfera social de las clases primaria merece, al menos, un ligero comentario. Existe en las escuelas una intimidad social que no guarda parangón con cualquier otro lugar nuestra sociedad. Puede que en autobuses y cines haya más hacinamiento que en las aulas, pero las personas rara vez permanecen en sitios tan masificados durante largos períodos de tiempo y, mientras se encuentran allí, no suelen trabajar o interactuar entre ellas. Ni siquiera los obreros de una fábrica están tan juntos como los alumnos de una clase corriente. Imagínense además lo que sucedería si en una fábrica de las dimensiones de una escuela primaria típica hubiese 300 ó 400 obreros. Con toda seguridad, los sindicatos no lo permitirían. Sólo en las escuelas pasan varias horas 30 o más personas, literalmente codo con codo. Cuando abandonemos la clase, rara vez se nos exigirá tener de nuevo contacto con tanta gente durante tanto tiempo.

Un aspecto final de la estabilidad experimentada por los jóvenes alumnos es la calidad ritualista y cíclica de las actividades realizadas en el aula. El horario cotidiano, por ejemplo, se divide en secciones definidas durante las cuales es preciso estudiar materias específicas o realizar actividades concretas. El contenido del trabajo cambia con seguridad de un día a otro y de una semana a la siguiente, y en este sentido, existe una variedad considerable dentro de la estabilidad. Pero la ortografía sigue a la aritmética en la mañana de martes y cuando el profesor dice: "muy bien, ahora vamos con la ortografía", no surge sorpresa alguna entre los alumnos. Además, mientras buscan sus cuadernos de ortografía, puede que los niños no sepan qué nuevas palabras se incluirán en la tarea del día pero tienen una idea bastante clara de lo que sucederá en los veinte minutos siguientes:

Pese a la diversidad de contenido de las materias, las formas identificables de actividad en clase no son muy numerosas. Las denominaciones: "trabajo individual", "debate en grupo", "explicación del profesor" y "preguntas y respuestas" (en donde se incluirá el trabajo "en la pizarra") bastan para clasificar la mayor parte de lo que sucede durante la jornada escolar. Es posible añadir a la lista "presentación audiovisual", "exámenes" y "juegos" pero en la mayoría de las escuelas primarias esto rara vez tiene lugar.

Cada una de estas actividades principales se ejecuta. Conforme a unas normas que suelen ser muy precisas y que supuestamente entenderán y obedecerán los alumnos. Por ejemplo, no hablar en voz alta durante el trabajo individual, no interrumpir a alguien durante los debates, atender al propio papel durante los exámenes, alzar la mano: cuando se quiere formular una pregunta. Incluso en los primeros cursos, estas reglas son tan bien comprendidas por los alumnos (aunque no hayan sido completamente interiorizadas) que el profesor solo tiene que formular unas indicaciones abreviadas ("esas voces", "la mano, por favor") cuando percibe una transgresión. En muchas aulas se coloca permanentemente un calendario semanal para que un simple vistazo permita conocer a cualquiera lo que sucederá a continuación.

Así, cuando nuestro joven alumno acude a la escuela por la mañana, se introduce en un ambiente con el que está excepcionalmente familiarizado gracias a una larga permanencia. Más aún, se trata de un entorno bastante estable, en donde los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales siguen siendo los mismos día tras día, semana tras semana e incluso, en ciertos aspectos, año tras año. La vida aquí se parece a la vida en otros contextos, en algunos aspectos pero no en todos. En otras palabras, existe una singularidad en el mundo del alumno. La escuela, como la iglesia y el hogar, es un tanto especial. Mírese por donde se mire, no hallará otro sitio semejante. En relación con la vida del alumno, existe un hecho importante que, a menudo, prefieren no citar profesores y padres, al menos no delante de los estudiantes. Es el hecho de que los pequeños deben estar en la escuela, tanto; si quieren como si no. A este respecto los estudiantes poseen algo en común con los miembros de otras dos de nuestras instituciones sociales con asistencia obligatoria: las prisiones y los hospitales mentales. La analogía, aunque dramática, no pretende ser chocante y, desde luego, no existe comparación entre la desazón de la vida para los recluidos en nuestras prisiones e instituciones mentales y los afanes cotidianos de un chico de primero o segundo curso. Sin embargo, el escolar, como el adulto encerrado, es en cierto sentido un prisionero. Debe aceptar el carácter inevitable de su experiencia. Ha de desarrollar también estrategias para abordar el conflicto que frecuentemente surge entre sus deseos e intereses naturales, por un lado, y las expectativas institucionales, por otro. Baste con señalar aquí que las miles de horas pasadas en el entorno altamente convencional de las aulas de primaria no son, en definitiva, una cuestión de elección, aunque algunos chicos puedan preferir la escuela al juego- Son muchos los niños de 7 años que acuden contentos a la escuela y, como padres y profesores, nos alegramos de que así sea, pero estamos preparados para imponer la asistencia a aquellos que muestren mayor aversión. Y nuestra vigilancia no pasa desapercibida a los niños.

En suma, las aulas son lugares especiales. Lo que allí sucede y la forma en que acontece se combinan para hacer estos recintos diferentes de todos los demás. Eso no quiere decir, naturalmente, que no exista semejanza entre lo que pasa en la escuela y la experiencia de los alumnos en otros lugares. Desde luego, las aulas son, en muchos aspectos como los hogares, las iglesias y las salas de los hospitales. Pero no en todos.

Lo que hace diferente a las escuelas de otros lugares no es solamente la "parafernalia" de la enseñanza y el aprendizaje y el contenido educativo de los diálogos que allí se producen aunque estas sean características que habitualmente se destacan cuando se trata de representar lo que es realmente la vida en la escuela. Es cierto que en ninguna parte

hallamos con tanta abundancia pizarras, profesores y libros de texto y que en ningún otro sitio se dedica tanto tiempo a la lectura, la escritura y la aritmética. Pero estas características obvias no constituyen todo lo que es único en este entorno. Existen otros rasgos mucho menos evidentes, aunque igualmente omnipresentes, que contribuyen a constituir una "realidad vital", por así decirlo, a la que deben adaptarse los alumnos. Para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiante algunos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato son realmente tan importantes como los que se perciben.

Aprender a vivir en un aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa. La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno.

De igual importancia es el hecho de que las escuelas sean básicamente recintos evaluativos. El niño muy pequeño puede ser temporalmente engañado por tests que se le presentan como juegos, pero no pasará mucho tiempo hasta que comience a ver a través del subterfugio y comprenda que, después de todo, la escuela es un asunto serio. Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros.

La escuela es también un lugar en donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada. Puede que parezca que ésta es una manera muy cruda de describir la separación entre profesores y alumnos pero sirve para destacar que, a menudo, ésta se pasa por alto o, en el mejor de los casos, apenas se menciona. Los profesores son, desde luego más poderosos que los alumnos, en el sentido de poseer una mayor responsabilidad en la conformación de los acontecimientos del aula y esta clara, diferencia en autoridad es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes.

Así pues, los alumnos se enfrentan, principalmente, de tres maneras (como miembros de una masa, como receptores potenciales de elogios o reproches y como peones de las autoridades institucionales) a unos aspectos de la realidad que, al menos durante los años de su niñez, están relativamente limitados a las horas transcurridas en las clases. Es cierto que en otros entornos se encuentran condiciones semejantes. Cuando no actúan como tales, los estudiantes se hallan inmersos a menudo en grupos más grandes, sirven como blanco de elogios o de reproches y son gobernados o guiados por personas que ocupan posiciones de una mayor autoridad. Pero estos tipos de experiencias resultan particularmente frecuentes mientras se halla abierta la escuela y es probable que durante, ese tiempo se desarrollen estrategias de adaptación que tengan relevancia para otros períodos de la vida."

Jackson, Philip (1996)

La vida en las aulas. Madrid: Ediciones Morata. (fragmentos; páginas 43 a 51)

II

En sus últimos trabajos, dedicados a estudiar entre otras cosas las relaciones entre narrativa e identidad, Jerome Bruner plantea que los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa; que las personas pensamos nuestra vida de manera narrativa, como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo; que el tiempo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. Además, afirma que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Según él, la realidad misma y nuestra identidad es construida y reconstruida narrativamente.

Seleccionamos de su libro *La fábrica de historias* los siguientes fragmentos que, creemos, plantean de manera sintética este posicionamiento:



“La creación narrativa del Yo

La idea del ‘yo’ es sorprendentemente bizarra: en el plano de la intuición es evidente para el sentido común; pero, como es sabido, escapa a ser definida por los filósofos más exigentes. Lo mejor que parecemos capaces de hacer cuando se nos pide que lo definamos es señalar con el dedo nuestra frente o nuestro pecho. Y, sin embargo, el Yo es moneda corriente: no hay conversación en que tarde o temprano se lo deje de evocar sin consideración. Y el código jurídico lo da por descontado cuando invoca conceptos como ‘responsabilidad’ y ‘privacidad’. Por lo tanto, haríamos bien en echar brevemente una mirada sobre la naturaleza de ese ‘Yo’ al que parecen conducir las narraciones del Yo.

¿Será que dentro de nosotros hay un cierto yo esencial que sentimos la necesidad de poner en palabras? Si así fuera, ¿por qué habríamos de sentirnos impulsados alguna vez a hablar de nosotros o a nosotros mismos o por qué habrían de existir admoniciones como “conócete a ti mismo” o “sé fiel a ti mismo”? Si nuestros Yoes resultaran transparentes, por cierto no tendríamos necesidad de hablar de ellos a nosotros mismos. Y sin embargo, no hacemos otra cosa durante gran parte del tiempo, solos o por interpósita persona, en el consultorio del psiquiatra o en confesión, si somos creyentes. Entonces, ¿qué función cumple este hablar de uno?

La clásica respuesta del siglo XX era, naturalmente, que gran parte de nosotros mismos es inconsciente y “defendida” hábilmente contra los sondeos de la conciencia por parte de distintos “mecanismos” que sirven para ocultarla o distorsionarla. Debíamos -por así decir- tratar de rondar esas defensas, con la ayuda de un psicoanalista. Al interactuar con él, habríamos revivido nuestro pasado y superado la resistencia a descubrirnos. Para parafrasear a Freud, allí donde estaba el Ello, ahora estará el Yo. La solución dada por Freud a nuestro problema era sin duda una brillante metáfora que influyó profundamente en nuestra imagen del hombre.

De todas formas, hacemos bien al continuar nuestra indagación. La dramática lucha de Freud entre Yo, Superyó y Ello, con todo lo brillante de sus metáforas, no debe volvernos insensibles a! trabajo que queda por hacer. Y este capítulo está dedicado a llevar a término dicho trabajo interrumpido. Más precisamente, ¿por qué debemos narrar qué entendemos por “Yo”? Se trata de una pregunta que preocupó al mismo psicoanálisis clásico.

Comenzaré afirmando resueltamente que en efecto no es dado conocer un yo intuitivamente evidente y esencial, que aguarde plácidamente ser representado con palabras. Más bien, nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo.

No es que estas historias deban ser creadas cada vez a partir de cero. Nosotros desarrollamos hábitos. Con el tiempo, nuestras historias creadoras del Yo se acumulan, e inclusive se dividen en géneros, envejecen y no sólo porque nos hacemos más viejos o más sabios, sino porque las historias de este tipo deben adaptarse a nuevas situaciones, nuevos amigos, nuevas iniciativas. Los mismos recuerdos se vuelven víctimas de nuestras historias creadoras del Yo. No es que yo ya no pueda contarte (o contarme) "la verdadera historia, la original" de mi desolación durante el triste verano que siguió a la muerte de mi padre. Más bien, te contaré (o me contaré) una historia nueva acerca de un muchacho de doce años que "había una vez". Y podría contarla de muchas maneras, cada una modelada por mi vida en lo sucesivo no menos que por las circunstancias de ese verano de hace tanto tiempo.

La creación de un Yo es un arte narrativo y, si bien debe seguir más los dictados de la memoria que los de la literatura de ficción, lo es con dificultad, tema sobre el que volveremos dentro de poco. La anomalía de la creación del Yo reside en su arribo tanto del interior como del exterior. Su lado interior, como gustamos decir con mi mentalidad cartesiana, lo constituyen la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias, la subjetividad. Parte de su interioridad casi seguro es innata y originariamente específica de nuestra especie: como nuestro sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio, el sentimiento de nosotros mismos al adoptar una postura, y así sucesivamente. Pero gran parte de la creación del Yo se basa también en ternas sobre la aparente estima de los demás y las innumerables expectativas que derivamos muy pronto, inclusive inconscientemente, a partir de la cultura en que estamos inmersos. De hecho, respecto de estas expectativas, "el pez es siempre el último en descubrir el agua".

Por si fuera poco, los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados típicamente por modelos culturales tácitos e implícitos de lo que éste debería ser y, naturalmente, de lo que no debe ser. No se trata de que seamos esclavos, como advierten aún hoy los más ortodoxos antropólogos culturales. Más bien, demasiados modelos posibles y ambiguos del Yo son ofrecidos también por las culturas simples o ritualizadas. Y, no obstante, todas las culturas ofrecen presupuestos y perspectivas sobre la identidad, grosso modo como compendio de tramas o sermones para hablar de nosotros a nosotros, mismos o a otros, con una gama que va de lo espacial ("La casa de un hombre es su castillo") a lo afectivo ("Ama a tu prójimo como a ti mismo").

Pero estos preceptos para la creación del Yo, como los dos sermones citados arriba, no son todos de una pieza: dejan amplio espacio para maniobrar. A fin de cuentas, la creación del Yo es el principal instrumento para afirmar nuestra unicidad. Y basta con reflexionar un momento para comprender que nuestra "unicidad" deriva de que nos distinguimos de los demás cuando comparamos las descripciones que nos hacemos de nosotros mismos con las que los otros nos brindan de sí mismos; lo que aumenta la ambigüedad. Pues nosotros siempre tenemos presente la diferencia que hay entre lo

que nos contamos de nosotros mismos y lo que revelamos a los demás.

Por ende, hablar a los demás de nosotros mismos no es cosa simple. Depende, en realidad, de cómo creemos nosotros que ellos piensan que deberíamos estar hechos. Y cálculos por el estilo no terminan cuando empezamos a hablar de nosotros a nosotros mismos. Nuestros relatos creadores del Yo muy pronto reflejan el modo en que los demás esperan que nosotros debemos ser. Sin darnos demasiada cuenta de ello, elaboramos un modo decoroso de hablarnos a nosotros mismos: cómo ser francos con nosotros mismos, cómo no ofender a los demás. Un advertido estudioso de la autobiografía ha propuesto la hipótesis de que los relatos del yo (por lo menos los del género de las autobiografías escritas) se modelan sobre un tácito pacto autobiográfico que rige qué conforma la apropiada narración pública del yo. Seguimos alguna variante de ella aun cuando simplemente nos contamos a nosotros mismos. En este proceso, la identidad se vuelve res publica, aun cuando nos hablamos a nosotros mismos.

No es preciso, por lo tanto, hacer un salto a lo posmoderno para llegar a la conclusión de que el Yo también es el Otro. Resulta interesante que los estudiosos de la antigüedad descubran también este fenómeno en el mundo clásico. El arte retórico de los romanos, inventado en su origen para convencer a los demás, ¿no terminó más tarde por dirigirse al interior para narrar el Yo? ¿Y produjo acaso de este modo, esa resolución tan característica de la virilidad romana? ¿Quién pondría en duda ya la afirmación de John Donne, de que "nadie es una isla toda para sí"?

Y, sin embargo, una duda sigue obsesionándonos. ¿Todo esto no produce un efecto en espiral? ¿Un procedimiento privado, como la creación del Yo, no se vuelve, así, una pérdida de tiempo de los instrumentos y las instituciones creados por una cultura? Tómese por ejemplo la retórica. Esta forma parte del inventario de una cultura para convencer mejor a la parte contraria al argumentar. Al final -así leemos- se dirigió hacia el interior como auxilio para la creación del yo, y produjo el resuelto hombre romano, que tenía sus ideas claras acerca de quién y qué era, y qué se esperaba de él. ¿Esta certeza sobre sí motivó acaso al emperador Justiniano, impulsándolo, en el ápice de su carrera, a purgar de toda ambigüedad la administración del derecho romano? ¿Acaso el imperio siente las consecuencias de la amplia mano de los relatos del Yo?

Tómese otro ejemplo de la antigüedad, esta vez propuesto por Sir Geoffrey Lloyd, muy conocido estudioso de la antigüedad, de Cambridge. Él destaca, con pruebas que se imponen, que los antiguos griegos eran, en su modo de conducirse en la vida, mucho más agnósticos y autónomamente motivados que los chinos de la misma época.

Fueron los griegos, no los chinos, los que inventaron el silogismo "dominador" para resolver sus argumentaciones; mientras que los chinos, no menos dotados, por cierto, matemáticamente, evitaban como a la peste procedimientos semejantes. Las confrontaciones decisivas difícilmente se adaptan al sentido del decoro de los chinos. ¿Acaso sus métodos de demostración hicieron que los griegos gustaran aun más de confrontar, hasta que, como en el caso de la retórica para los romanos de una época posterior, éste llegó a intensificar el sentimiento del propio Yo? ¿Acaso inventamos instrumentos para favorecer nuestras inclinaciones culturales y después nos volvemos esclavos de estos instrumentos, llegando a desarrollar progresivamente Yoes para que se adapten a ellos?

Los estadounidenses -se ha dicho- ya no son indulgentes con las manifestaciones de afecto recíproco de tiempo atrás: si se dirigen de hombres a mujeres, los primeros temen

que se las tome por acoso sexual; si es hacia niños por parte de adultos, estos tienen miedo de ser tomados por pedófilos, y todo esto es un efecto colateral de las prohibiciones legales mejor intencionadas. Un aviso pegado en un distrito escolar de California veta de modo expreso "demostrar su afecto" (¡en un listado de interdicciones que incluye "no escupir"!). ¿Estas nuevas cautelas terminarán por opacar el lado tierno del yo? Hay al menos un estudioso que piensa de este modo. ¿O bien es que la movilidad global modifica nuestros afectos, nuestra empatía por los demás? La forma del Yo no es una cuestión privada como parecía hace un tiempo.

En nuestros días, la cuestión de la identidad parece haber adquirido un carácter sorprendentemente público. Innumerables libros nos instruyen sobre cómo mejorarla: cómo evitar volvernó "divididos", narcisistas, aislados o desplazados. Los psicólogos experimentales, por lo general tan orgullosos de su neutralidad, nos ponen en guardia contra los "errores" al juzgar el Yo, y nos advierten que nosotros por lo general "vemos" a los demás guiados por persuasiones y disposiciones permanentes, mientras que nos consideramos a nosotros mismos más sutilmente gobernados por nuestras circunstancias: es lo que ellos llaman error primario de atribución.

¿Pero el Yo no siempre fue una cuestión de interés público, moral, y hasta un tema de debate? El yo y el alma siempre han sido dos principios complementarios fundamentales en la tradición judeocristiana. La confesión de los pecados y una apropiada penitencia purificaban el alma y preservaban nuestro yo laico. Desde el punto de vista doctrinal, sobre el alma pesaba la maldición del pecado original, y nosotros sabemos, a partir de obras fundamentales acerca de la infancia, cuán importante era purgar el yo de ese pecado. La versión de Calvino del pecado original contaba con tal autoridad, que hicieron falta la ironía y el coraje de Rousseau para darle un amargo adiós en el Emilio.

Pero el Yo bueno siempre animó la discusión en esa perpetua arena de debate moral laico llamada "pedagogía". La educación hace acaso más generoso el espíritu al ampliar los límites de la mente? ¿Acaso se enriquece la identidad cuando se la expone al influjo -por usar la clásica expresión de Matthew Arnold- de "todo lo mejor" que ofrece la tradición de una sociedad? La educación era Bildung, formación del carácter, no simple materia de estudio. Hegel consideraba que había diagnosticado la dificultad: había que inspirar a los jóvenes (o a no importa qué otros) el impulso a elevarse por sobre las necesidades inmediatas merced al estudio de la historia gloriosa de su cultura. Hegel llegó a proponer que la pedagogía "nos aliene del tiempo presente". Hasta John Dewey, con tanta fama de pragmático, debatió en su tiempo el problema de cómo crear un yo apto para una sociedad buena.

Ninguna generación, por lo que parece, fue nunca capaz de seguir el consejo incluido en el título de un pequeño clásico escrito por James Thurber hace una generación, *Leave Your Self Alone!* [¡Déjate en paz a ti mismo!]. Cuando escribo acerca de la identidad, ¿acaso estoy más libre de juicios de valor que todo otro autor anterior? ¿No comparto la convicción liberal de Occidente: de que la inviolada identidad personal sea la base de la libertad humana; o la singular idea estética de que nuestros Yoes se cuentan entre las más notables obras literarias creadas por nosotros, los seres humanos? Yo no estoy, por cierto, por encima de la multitud. Probablemente

mi única esperanza es llegar a ser capaz de reconocer los valores en ese campo; y hasta ayudar al lector a hacerlo.

Sí, la creación y la narración del Yo son una actividad no menos pública que cualquier otro acto privado, como lo es además la crítica que se ocupa de ella.

¿Por qué nos representamos a nosotros mismos mediante el relato, de un modo tan natural que nuestra identidad parece ser un producto de nuestros relatos? ¿Los estudios de psicología brindan acaso una respuesta? Un valioso psicólogo, Ulric Neisser, nos ha hecho la cortesía de compilar con erudición la literatura específica en varios volúmenes de ensayos escritos por reconocidos estudiosos de la materia. He vuelto a recorrer esos volúmenes teniendo presente nuestra pregunta: "¿Por qué la narrativa?", y aquí, a continuación, resumo mis resultados en una docena de "definiciones-relámpago" psicológicas de la Identidad del "Yo".

1. El Yo es teleológico, lleno de deseos, intenciones, aspiraciones, siempre intentando perseguir objetivos.
2. En consecuencia, es sensible a los obstáculos: responde al éxito o al fracaso, es vacilante al afrontar resultados inciertos.
3. Responde a los que se consideran sus éxitos o fracasos modificando sus aspiraciones y ambiciones y cambiando sus grupos de referencia.
4. Recurre a la memoria selectiva para adaptar el pasado a las exigencias del presente y las expectativas futuras.
5. Está orientado acerca de "grupos de referencia" y "otras personas importantes" que aportan los criterios culturales con los que se juzga a sí mismo.
6. Es posesivo y extensible, en cuanto adopta creencias, valores, devociones, y hasta objetos como aspectos de su propia identidad.
7. De todos modos, parece capaz de despojarse de estos valores y adquisiciones, según las circunstancias, sin perder su continuidad.
8. Es continuo en sus experiencias más allá del tiempo y de las circunstancias, a pesar de las sorprendentes transformaciones de sus contenidos y sus actividades.
9. Es sensible respecto de dónde y con quién se encuentra siendo en el mundo.
10. Puede dar el motivo y asumir la responsabilidad de las palabras con que se expresa, y siente fastidio si no encuentra las palabras.
11. Es caprichoso, emotivo, lábil y sensible a las situaciones.
12. Busca defender la coherencia, evitando la disonancia y la contradicción mediante procedimientos psíquicos altamente evolucionados.

Este listado no es en gran medida sorprendente, no es contraintuitivo ni siquiera en sus más pequeños detalles. Pero se hace algo más interesante, si se lo traduce en una serie de reglas para narrar y escribir un buen relato. Grosso modo, así:

1. Un relato requiere una trama.
2. A las tramas les sirven los obstáculos en la consecución de un fin.

3. Los obstáculos hacen reflexionar a las personas.
4. Expón sólo el pasado que tiene relevancia para el relato.
5. Haz que tus personajes estén provistos de aliados y relaciones.
6. Haz que tus personajes se desarrollen.
7. Pero deja intacta su identidad.
8. Y mantén su continuidad, también evidente.
9. Dispón a tus personajes en el mundo de la gente.
10. Haz que tus personajes se expliquen en la medida necesaria.
11. Haz que tus personajes tengan cambios de humor.
12. Los personajes deben preocuparse cuando parecen ser absurdos.

¿Deberíamos decir, en consecuencia, que todos esos estudios psicológicos sobre la identidad descubrieron el agua tibia, y que todo lo que hemos aprendido gracias a ellos es que la mayor parte de las personas ha aprendido a narrar relatos pasables, con ellos mismos como protagonistas? No hay duda de que esto sería injusto y, más allá de todo, claramente falso. Pero seguramente podríamos acusar a los psicólogos autores de esos descubrimientos de no haber sabido distinguir al bailarín de la danza, el medio del mensaje, o como quiera que se lo quiera formular. Pues el Yo de los psicólogos al final resulta poco más que un típico protagonista de un típico relato de un género típico. La heroína parte en busca de algo, encuentra obstáculos y se replantea sus metas en la vida, recuerda lo que es necesario como necesario, tiene aliados y personas por las que siente afecto, pero actúa sin perderse en este proceso. Vive en un mundo reconocible, dice lo que piensa cuando debe hacerlo, pero se muestra abatida cuando le faltan las palabras y se pregunta si su vida tiene sentido. Puede tratarse de un relato trágico, cómico, de un Bildungsroman, de no importa qué cosa. ¿La identidad precisa acaso de algo más que un relato razonablemente bien llevado, un relato cuyos episodios ininterrumpidos se vinculen entre sí (como en general las historias que se continúan, o las líneas de precedentes en el derecho)?

Tal vez nos hallamos frente a otro dilema del tipo de "el huevo o la gallina". ¿Nuestro sentido de identidad es la fons et origo de la narrativa, o es el humano talento narrativo el que le confiere a la identidad la forma que ha asumido? Pero tal vez es una simplificación excesiva. Un viejo adagio de la lingüística reza: "Pensar sirve para hablar"; llegamos a pensar en cierto modo para podernos expresar en la lengua que aprendimos a usar, lo que por cierto no quiere decir que todo el pensamiento este formado con el fin exclusivo de la palabra. Dan Slobin, valioso experto y maduro investigador de la influencia recíproca entre pensamiento y lenguaje, se expresa de este modo afortunado:

"No es posible verbalizar la experiencia sin asumir una perspectiva, y [...] el lenguaje en uso favorece estas perspectivas particulares. El mundo no presenta "eventos" por codificar en el lenguaje. Antes bien, en el proceso de hablar y en el de escribir las experiencias se transforman, filtradas mediante el lenguaje, en eventos verbalizados."

Seguramente la identidad puede ser concebida como uno de esos "eventos verbalizados", una especie de "metaevento" que ofrece coherencia y continuidad la confusión de la experiencia. Pero el uso del lenguaje –sobre todo su uso en la creación del Yo– no recibe de por sí forma del lenguaje, sino antes bien de la narrativa. ¿Es esto tan sorprendente? Los físicos llegan a pensar en los términos de esos garabatos que enciman en las pizarras. Los músicos son tan buenos para pensar musicalmente que el director Dimitri Mitropulos (según un violoncelista de su orquesta) solía recorrer una y otra vez

canturreando de atrás para adelante una pieza musical completa, hasta el punto de que, creía, la orquesta se había equivocado. ¿Acaso nosotros somos menos capaces cuando tratamos de decidir retrospectivamente si, al fin de cuentas, "es éste el tipo de personas que queremos ser"?"

Bruner, Jerome (2003)

La fábrica de historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
(fragmentos; páginas 91 a 107)

Desde esta perspectiva, entonces, las acciones humanas tienen una estructura y una forma de representación narrativa. Los actores, las acciones, los objetivos, los instrumentos, el contexto, son componentes básicos de la estructura narrativa. Según Paul Ricoeur (ver *Para seguir leyendo* en ANEXO), los relatos tejen nuestra experiencia de vida anudando segmentos de experiencia para darle una unidad de sentido. Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de un contexto particular. Las narrativas nos enseñan a interpretar el mundo. El funcionamiento narrativo implica siempre interpretación y reinterpretación, la estructuración de la experiencia y el acto de contarle algo a alguien. Implica, en resumen, transformar el 'saber en decir'.

Por ello, los relatos no son nunca simples copias del mundo, sino que son interpretaciones. Como bien lo señala Gudmundsottir¹, "(...) Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral".

Resulta necesario, además, que no pasemos por alto el hecho de que la memoria es la encargada de rescatar la experiencia pasada para que pueda ser narrada y, de esta manera, es ella quien permite la construcción de la propia identidad. En palabras de Paul Ricoeur², narrativizar la vida en un auto-relato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), en tanto permite "la expresión de una historia simple y abierta". La acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo. Emergen, entonces, con toda su fuerza, la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas.

La pregunta por uno mismo que formula el relato de la propia historia articula la experiencia en el recorrido personal, abre la posibilidad de entenderse como parte de otras historias. La narrativa anuda una particular relación con el tiempo, en tanto el pasado es invocado significativamente al presente y, de la misma manera, el futuro es imaginado a través de posibles caminos. La narración expresa la durabilidad personal a través de dos formas coexistentes: el tiempo del relato y el tiempo de la historia. En este sentido, tal como afirma Ricoeur³, el tiempo narrativo es "tiempo humanamente relevante", y su importancia está dada por los significados asignados a los acontecimientos.

^{1,2,3} Ver "Para seguir leyendo" en ANEXO.

III

Desde la historia cultural existen numerosos aportes para la re-construcción de esta “otra historia” de la escuela y del currículum. En una publicación reciente, António Nóvoa sintetiza parte de ellos. A continuación, consignamos una extensa cita que permitirá complementar nuestro punto de vista:



“Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación.

Nos encontramos en la actualidad en una época caracterizada por la toma de conciencia de nuestras limitaciones para interpretar y encontrarle sentido a las complejidades del mundo. Sabemos que necesitamos plantearnos nuevas preguntas, buscar significados diferentes, imaginar otras historias. No es ésta una sensación nueva, ya que otras generaciones también se han tenido que enfrentar a ella. Pero ahora ha adquirido perfiles peculiares y está influyendo sobre nuestra búsqueda de comprensión. En el campo histórico se tiene que hacer un esfuerzo para conjugar puntos de vista diferentes y diversificados o, en palabras de Cornel West:

“Echar a la basura lo monolítico y lo homogéneo en nombre de la diversidad, la multiplicidad y la heterogeneidad; rechazar lo abstracto, lo general y lo universal a la luz de lo concreto, lo específico y lo particular; historizar, contextualizar y pluralizar destacando lo contingente, lo provisional, lo variable, lo experimental y cambiante” (1990, Pág. 93).

Aquí abordo las complejidades de la investigación histórica en la educación. Reconozco la diversidad de los enfoques metodológicos utilizados por los historiadores, subrayando que “la forma de afrontar esa complejidad no consiste en ignorar, sino en sofisticar nuestro repertorio analítico, e incluso mejorar nuestra capacidad para descubrir las formas en que trabaja el poder, se produce la personalidad, se legitiman las matrices disciplinares y se define la objetividad”. (Kincheloe, 1991, Pág. 243). [...]

El capítulo es una combinación de diversos textos vinculados por una intención de contribuir a una reconceptualización del campo de la historia de la educación. Sé que nuestra reflexión epistemológica es mucho más compleja que nuestra comprensión teórica o que nuestras prácticas metodológicas. Con Bronislaw Baczko (1978), recuerdo la famosa pintura de Goya en la que dos hombres huyen en la dirección de una “tierra prometida”. Se les dispara desde abajo, desde la tierra de la que tratan de escapar. Evitemos el “optimismo” (alabar la utopía de la acción) o el “pesimismo” (criticar el acto de locura) y contemplemos la imagen tal cual es: situando al “hombre volador” en un primer plano y atrayendo nuestra visión hacia él.

Repensar la historia y la historia de la educación después del giro lingüístico

El texto se encuentra en el centro de los "nuevos" modos historiográfico que se centran no sólo en la organización de los discursos sobre el tiempo sino también en la elucidación de cómo los discursos han construido y reconstruido las vidas y las realidades sociales de la gente. En la actualidad ya es imposible ignorar las ideas y argumentos aportados por los autores conectados con el giro lingüístico. Los historiadores se ven obligados a redefinir los fundamentos de su trabajo, aunque sigan vacilando a la hora de aceptar la integración de la noción de "discurso" o asuman su acto como esencialmente poético: "Nuevos modelos (Ricoeur, Habermas, Foucault, Derrida, etc.) autorizan nuevas formas de examinar los textos, de inscribirlos dentro de los discursos y de enlazar tanto los textos como los discursos dentro de los discursos" (White, 1987, Pág. 185). El principal argumento es que la historia "interpreta" y "moldea" los hechos, más que descubrirlos y encontrarlos. En consecuencia, la reconstrucción que hace el historiador del pasado, como una narrativa, tiene inevitablemente la dimensión constructiva que vincula la historia con la literatura, antes que con el pasado narrativo de la ciencia.

Tal argumento es meticulosamente desarrollado por Paul Ricoeur (1994) cuando compara el funcionamiento intelectual paralelo de la retórica y de la historia: la inventio de los retóricos y la búsqueda documental de los historiadores; la dispositio y la fase de explicación; la elocutio y la escritura de la historia. Desde tal perspectiva, esta comparación queda legitimada por los dilemas actuales a los que se enfrenta la historia para articular un enfoque epistemológico que subraya a un tiempo la cientificidad de la documentación y del análisis y la naturaleza literaria, preocupada principalmente por los estilos narrativos. A la vista de estos dilemas, me sitúo contra el extremo opuesto, que erosionaría la "cientificidad" de la historia y colapsaría toda la realidad en el discurso. Estoy de acuerdo con Martín Jay (1991) cuando sugiere que, en lugar de intentar aislar el texto respecto del mundo, o de explicarlo mediante el mundo, es mucho más útil disolver las fronteras entre ambos.

El trabajo de Foucault es una buena ilustración del giro de lo social hacia la historia cultural, del paso desde los temas sociales examinados a través de métodos cuantitativos hacia los culturales, interpretados a través de sus firmas retóricas (Hutton, 1991). Foucault propone examinar los textos como objetos en sus propios términos y no como manifestaciones de realidades subjetivas:

Para ser breve, digamos que la historia, en su forma tradicional, emprendió la tarea de "memorizar" los monumentos del pasado, transformarlos en documentos y prestar habla a esos restos que, en sí mismos, a menudo no son verbales o que dicen en silencio algo distinto a lo que realmente dicen; en nuestro tiempo la historia es aquello que transforma los documentos en monumentos (1972. Pág. 7).

Según afirma David Harían, "después de Barthes, Derrida y Foucault resulta difícil seguir aproximándonos a nuestros textos como objetos que debieran ser transparentes, como señales de otra cosa, como máscaras que ocultan algo mantenido en reserva, algo que, al final, será revelado como entero, primario y esencial, como una presencia perfecta" (1989, Pág. 592). El lenguaje debe verse ahora como un sistema que constituye, antes que refleja, que prescribe, además de describir.

Hay tradiciones teóricas y enfoques metodológicos diferentes dentro de los "nuevos" movimientos teóricos. Cabría decir que no hay campo de historia cultural, sino únicamente historiadores que trabajan siguiendo un modo cultural (Hunt, 1989). Si sólo consideramos a los intelectuales franceses, sería posible agrupar estas tradiciones en tres tendencias principales (Licht, 1992):

- El puro enfoque deconstruccionista, tal como lo practican algunos, como Jacques Derrida, bien ilustrado por su afirmación de que "no hay nada fuera del texto" o, en otras palabras, "no hay ningún absoluto fuera del texto".
- Una postura menos radical, cercana al estructuralismo simbólico, mantenida por filósofos como Michel Foucault, quienes argumentan que las producciones culturales no existen fuera de las relaciones de interdependencia con otras obras y documentos.
- Una perspectiva sociocultural, presente en algunos de los escritos más recientes de Roger Chartier, en la que se ve la cultura como un producto deliberado que no se puede comprender sin prestar una estrecha atención a las relaciones entre las prácticas y los discursos, los sistemas no discursivos y los hechos enunciativos.

Estas diferentes tradiciones tienen diferentes implicaciones para el trabajo histórico. A excepción del enfoque deconstruccionista puro, los otros dos se refieren a las condiciones y tensiones sociales. Las cuestiones que plantean son, esencialmente, "históricas" y no "literarias". Afirman la importancia del lenguaje, pero no que el razonamiento lingüístico agote todo el "ser" (Jay, 1991). Su objetivo no es el de sustituir el contexto por el texto o una interpretación social por una lingüística. El mundo no se puede ver ni como lenguaje (imperialismo textual), ni se puede comprender el lenguaje simplemente como, un reflejo del mundo (contextualismo) (Childers, 1989).

De hecho una diferencia importante separa la racionalidad que organiza la producción de discursos (prolijos, logocéntricos, hermenéuticos) y la racionalidad que informa todos los otros regímenes de práctica. Hoy en día es importante reconocer que la investigación histórica implica, primero, una extensión de la indagación tradicional de la historia intelectual para incluir las representaciones y creencias colectivas y segundo, una afirmación de la imposibilidad de reducir las prácticas no discursivas a los discursos que se supone legitiman, condenan, representan, controlan u organizan de diversas formas esas prácticas (Chartier, 1992).

La transición desde la "Historia" a las "historias" implica una reconfiguración del campo, al menos por lo que se refiere al habitus de sus ocupantes. Los historiadores de la educación se encuentran frente a un cambio paradigmático. Sienten la urgencia de reconceptualizar su trabajo y de adoptar un enfoque más integrado que ayude a permitir un cambio desde una historia social de la cultura a una historia cultural de la sociedad (Chartier, 1989).

Es pertinente resaltar la nueva atención prestada por los historiadores a algunos grupos tradicionalmente ausentes de la narrativa histórica. Pienso, por ejemplo, en la forma en que las críticas feministas ponen en perspectiva la experiencia educativa de las mujeres, sus vidas y subjetividades: "Las cuestiones que tienen que ver con el género y las relaciones de género, que las críticas feministas han aportado a la investigación histórica, sugieren las líneas a seguir por aquellos de nosotros a quienes preocupa que la historia de la educación pueda repensar qué son en realidad acontecimientos educativos importantes y cómo se pueden delimitar de nuevo los períodos históricos" (Leach, 1990, Pág., 461).

Tradicionalmente, las cuestiones de género han estado bastante ausentes de las preocupaciones de los historiadores de la educación. La adopción de algunos temas de la agenda feminista ha conducido a una reconsideración no sólo de los objetos de indagación, sino también de las estructuras teóricas. La ruptura feminista indujo el surgimiento de nuevas formas de pensar, construir argumentos históricos y aportar explicaciones intelectuales. Además, la teoría feminista ha problematizado las descripciones dualistas de género y ha desafiado el privilegio de la función biológico/reproductiva como una base para establecer distinciones en la sociedad. Más que un "nuevo" objeto de estudio la crítica feminista elucida cómo se han construido socialmente ciertas categorías y lenguajes como formas de poder, dentro y fuera del espacio escolar, principalmente a través del discurso pedagógico. (Luke y Gore, 1992). Este giro supone no sólo una mayor presencia de las mujeres en la indagación histórica, sino también un análisis de las diferencias sexuales y de género en relación con los mecanismos del poder, lo que implica a su vez un repensamiento de la historia política, cultural y educativa (Burstyn, 1990; Canning, 1994).

Experiencia

Estas transiciones condujeron a la historia de la educación a un redescubrimiento de la "experiencia" que permitiera una comprensión de cómo las personas y los grupos de personas han interpretado y reinterpretado su mundo, como circulan las representaciones en los individuos, como la experiencia de la escolarización tiene diferentes significados para diferentes personas. La modernidad desposeyó a los actores educativos de sus subjetividades, a través de la imposición de una lógica estructural y de un razonamiento "poblacional". Se clasificó a la gente como categorías (profesores, educandos, etc.) y se la gestionó como "poblaciones". Después de haber considerado el mundo como estructura y representación, los historiadores necesitan verlo como experiencia, lo que implica una nueva epistemología del tema". Según escribe Nikolas Rose: "No hay que entender la subjetivación situándola en un universo de significado o en un contexto interactivo de narrativas, sino en un complejo de aparatos, prácticas, maquinaciones y conjunciones dentro de los cuales el ser humano ha sido fabricado y que presuponen y disfrutan de relaciones particulares con nosotros mismo" (1996, Pág. 10).

El concepto de experiencia no se refiere sólo a un simple "vivir los acontecimientos", sino que también abarca la forma en que "la gente construye los acontecimientos al tiempo que los vivía" (Sewell, 1990). Según afirma Kathleen Canning (1994), al disolver el mito de las divisiones "naturales" entre lo público y lo privado, entre mujeres y hombres, la historia de las mujeres preparó el camino para el cambio hacia un estudio autoconsciente de género como un sistema simbólico o significador de las relaciones de poder. Hay un fuerte atractivo en una teoría que nos permite elucidar la compleja construcción cultural de las vidas y experiencias de la gente.

Escribir sobre la experiencia no es una estrategia para evitar los temas de poder; antes al contrario, es la mejor forma de demostrar cómo el lenguaje y el silencio actúan en la reconstrucción de las vidas personales y profesionales. A pesar de sus diferencias, los aspectos comunes entre los discursos pedagógicos críticos y feministas muestran cómo se

relacionan los temas de poder y experiencia entre sí. Ambos discursos resaltan la experiencia y la voz del estudiante, afirman los objetivos del sí mismo y de la capacitación social hacia una transformación social más amplia, hablan de la autoridad del profesorado y batallan con las contradicciones inherentes a la noción de autoridad para la emancipación, además de estar vinculados con movimientos políticos y sociales que tratan de erradicar múltiples formas de opresión (Gore, 1993).

Los temas del lenguaje no se pueden disociar de las formas en que el poder está comprometido, es contestado, desviado o apropiado (Cooper, 1994). La historia de la educación necesita de nuevos conceptos de "sujeto" y "experiencia" que permitan prestar una nueva atención no sólo a la experiencia vital, sino también a la forma en que la gente la elaboró. La producción de narrativas contrahegemónicas es crucial para configurar las identidades emancipatorias; al hacerlo así, "decolonizamos nuestras mentes y nuestra imaginación" (hooks, 1992; Pág. 346). No se trata de regresar al individualismo, sino de establecer nuevas relaciones dentro de los espacios sociales y de consolidar nuevas afiliaciones y pertenencias. En este sentido, el concepto de "experiencia" ha de verse no sólo en un nivel individual, sino también en su dimensión colectiva, caracterizada por una redefinición de las identidades a través de la presencia en diferentes comunidades de significado.

Los historiadores de la educación necesitan comprender las relaciones de poder, no sólo como una totalización, sino también como una individualización, en la medida en que vinculan al individuo a una identidad concreta, que conduce a la sumisión de la subjetividad. Siguiendo a Foucault, este debate "necesita examinar las "tecnologías del sí mismo" y los procesos de gubernamentalidad: el complejo de nociones, cálculos, estrategias y tácticas a través de las que diversas autoridades (políticas, militares, económicas, teológicas, medicas, etcétera) han tratado de actuar sobre las vidas y conductas de todos y cada uno, con objeto de prevenir males y alcanzar estados tan deseables como la salud, la felicidad, la riqueza y la tranquilidad (véase Rose, 1996).

Cultura escolar

Resulta útil tomar nota de la creciente integración de la investigación lograda por los historiadores de la educación: "Ahora estudian a los niños, así como a los adultos, tanto a los educandos como a los educadores, al débil como al poderoso y la educación fuera de las escuelas, al igual que dentro de ellas. Y están renovando el énfasis tradicional puesto en la educación como una estructura internacional" (Hiner, 1990, Pág. 144). El funcionamiento interno de la escuela, el diseño del currículum, la formación del conocimiento escolar, la organización de la realidad escolar cotidiana, las vidas y la experiencia de profesores y estudiantes son algunos de los temas que necesitan ser examinados con atención.

Podemos dar diferentes respuestas a la cuestión de por qué los historiadores han considerado la historia del aula tan poco importante. Por el momento, me interesa una de las respuestas, relacionada directamente con el concepto de "cultura escolar", siguiendo la definición dada por Dominique Julia (1995): cultura escolar es tanto un conjunto de normas que organizan las ramas del conocimiento y los com-

portamientos que se tienen que observar en la escolarización, como un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de tal conocimiento y la integración de tales comportamientos. En este sentido, Julia defiende la necesidad de volver a concentrarnos en la historia de la educación destinada a obtener una más amplia comprensión de lo que sucede dentro de las escuelas.

Es posible identificar algunas tendencias actuales de la investigación histórica que tratan de afrontar este desafío, al aportar un análisis más profundo de los temas organizativos y de currículum, las asignaturas escolares y las realidades cotidianas de la escuela. La forma en que Thomas Popkewitz y Marie Brennan utilizan el concepto de "epistemología social" clarifica los enfoques teóricos e históricos a estas cuestiones:

La epistemología social sitúa los objetos constituidos como conocimiento de la escolarización como prácticas históricas a través de las cuales se pueden comprender las relaciones de poder ... Cuando los profesores hablan sobre escuela como gestión, sobre enseñanza como producción de aprendizaje, sobre niños pertenecientes a grupos de riesgo, esos términos no son simples palabras del profesor, sino que forman parte de formas históricamente construidas de razonar, que son a su vez los efectos del poder. Una epistemología social estudia el lenguaje como efectos del poder (1998, Pág. 9; Pág. 23 en la ed. española).

Un libro compilado por Ian Grosvenor, Martín Lawn y Kate Rousmaniere se centra en el "silencio" observado en la historia de la educación acerca de la práctica, el significado y la cultura de las aulas en el pasado. Asumiendo que su objetivo consiste en plantear preguntas sobre cómo los historiadores pueden empezar a armar "la silenciosa historia social del aula", clarifican su propio enfoque:

Empezamos a darnos cuenta de que las escuelas y las aulas no son puntos estáticos, sino series completas de acontecimientos y relaciones sociales mantenidas a lo largo del tiempo, con ricas dinámicas personales. Los profesores entran y salen de las clases, cuelgan posters, contribuyen con una estantería o una mesa extras. Los alumnos entran y salen corriendo de las clases, graban sus iniciales en las mesas, dejan trozos de papel en sus libros... El aula se impregna con las vidas cotidianas de niños y adultos... ¿Cuál es la historia válida del pasado si tanto profesores como alumnos recuerdan sus aulas a través del velo de sus propias historias?... De hecho, los mismos silencios de la historia del aula hablan en voz muy alta (1999. Págs.6-7).

Otra interesante tendencia de la investigación se caracteriza por la estrecha interrelación entre la dirección y organización por un lado y el cambio pedagógico por el otro. La forma en que los factores organizativos afectan a la vida pedagógica es una de las cuestiones que los historiadores se preguntan actualmente. Además, varios autores expresan la necesidad de deconstruir una historia "natural" del currículum, de problematizar el currículum como texto y de historizar su evolución a lo largo del tiempo. Finalmente, es útil señalar una tendencia de la investigación relacionada con la historia de las asignaturas escolares. La compleja alquimia que cambia las asignaturas académicas (integradas en sus propios espacios sociales), convirtiéndolas en asignaturas escolares (integradas en el ámbito de la escolarización) constituye un tema importante que se necesita aclarar. Marc Depaepe y Frank Simon argumentan que "la verdadera actividad educativa dentro y fuera de la familia, dentro

de los límites de la escuela, así como en el aula, ha seguido siendo la "caja negra" de la historiografía pedagógica" (1995, Pág. 10).

Discurso

El cambio más importante en la postura de los historiadores de la educación se refiere al repensamiento de la historia de las ideas pedagógicas a través del concepto de "discurso". La historia de las ideas pedagógicas dominó los estudios históricos en la educación durante mucho tiempo. Fue una historia dedicada a una inacabable búsqueda de orígenes, influencias y causas, en un intento por interpretar las ideas de los "grandes" educadores del pasado. La "nueva" historia cultural de la educación, por el contrario, interesa por la producción, difusión y recepción de los discursos educativos a través del tiempo y el espacio. En consecuencia, el centro de atención de la investigación se ha desplazado hacia las prácticas discursivas que regulan la escolarización, especialmente allí donde hay ruptura y conflicto.

El lenguaje no puede verse únicamente como una rúbrica retórica. Necesita ser tomado como un texto que redefine las subjetividades e identidades, que adscribe reglas y comportamientos, que configura significados y convicciones. Leer un texto es comparable a leer una práctica discursiva:

"En las prácticas discursivas de la educación, los textos incluyen libros de texto, comunicaciones de investigación, monografías, guías curriculares y pruebas de valoración. Los diseños de investigación, los datos de observación, las intervenciones experimentales, las pruebas estadísticas y las inferencias son textos, del mismo modo que son prácticas discursivas. Su significado depende de otros textos que están relacionados con otros textos. La intertextualidad de los discursos y las prácticas constituye y estructura nuestros mundos sociales y educativos. (Cherryholmes, 1988, Pág. 8; Págs. 24-25 en la ed. española).

En contraposición con una historia "tradicional" de las ideas, varios autores están propugnando una historiografía de las estructuras conceptuales, no de los "orígenes", para un análisis del surgimiento histórico de campos y problemas, no de "ideas" (Charbonnel, 1988). Es útil comprender cómo los discursos educativos definen categorías que son fundamentales no sólo para nuestra interpretación de las acciones y contextos, sino también para nuestra percepción, definición y construcción de subjetividades.

Este enfoque es decisivo para analizar el papel que juegan los expertos pedagógicos en la definición de interpretaciones "legítimas" o "científicas" de la realidad escolar. También sirve para estudiar el fundamento histórico de las ciencias de la educación como una forma de gubernamentalidad y no como una narrativa de progreso científico. Adaptando las palabras de Nikolas Rose a la investigación histórica en educación, es posible identificar una serie de preguntas que tenemos que plantearnos: las formas en que ciertos aspectos de la conducta de las personas (profesores, alumnos, etc.), ya sea individual o colectivamente, han sido problematizadas en momentos históricos específicos y las fuerzas, acontecimientos o autoridades que las han hecho problemáticas: las formas en que los debates y estrategias

relativos al ejercicio del poder político (y del poder pedagógico) han delineado las relaciones adecuadas entre las actividades del gobierno político y diferentes zonas, dimensiones o aspectos de este campo general de conducta (por ejemplo, las formas en que la gestión de la virtud y el vicio se han abordado y dividido entre autoridades teológicas, pedagógicas, médicas y políticas); las formas en que el conocimiento, las ideas y las creencias sobre nuestra sociedad, autoridad, moralidad y subjetividad han engendrado esas problematizaciones y el surgimiento de estrategias, tácticas y programas de gobierno diferentes, incluido el campo de la educación (Rose, 1999, Págs.20-21).

El análisis del "conocimiento" educativo nos obliga a tener en cuenta la advertencia de Daniel Hameline (1986): podemos decir que la educación es la "cosa" menos comprendida, la peor entendida, precisamente porque se su-

pone que es la más clara y universalmente comprendida. De hecho, todo el mundo "sabe" algo sobre educación, lo que nos invita a examinar los diferentes discursos que circulan en este campo, las formas en que interactúan y entran en conflicto, las formas de gobernación que traen consigo. No se trata simplemente de una cuestión de identificar "ideas" diferentes, sino también de comprender el surgimiento de sistemas expertos de conocimiento: "El poder de tal conocimiento experto es que no es sólo conocimiento. Las ideas funcionan para configurar y modelar cómo participamos como individuos activos y responsables" (Popkewitz, 1998, Pág. 5)."

Nóvoa, António (2003),

"Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación", en Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor. (fragmentos; páginas 61-69)

IV

En la Introducción de la magnífica compilación que realizaron Hunter McEwan y Kieran Egan, estos autores hacen referencia a la descalificación sistemática de la narrativa docente por parte de la ortodoxia tecnocrática vigente y creciente en la modernidad occidental. Para hacerlo hacen referencia explícita a las reflexiones de Walter Benjamín:



“Introducción

(...) Walter Benjamin (1968), en su famoso ensayo sobre Nikolai Leskov titulado El narrador, comentó con cierta tristeza la declinación del narrador como una fuerza presente en el mundo moderno. “El se ha convertido para nosotros en algo remoto, en algo que se vuelve cada vez más distante” (pág. 83). Para Benjamín, como también para muchos críticos de la prosa del mundo moderno por reducir todo a técnica y sistematicidad valora el discurso no narrativo como medida del refinamiento de la racionalidad, en oposición al mero ‘valor de entretenimiento’ que poseen los relatos. La verdad, para los incansables promotores de la modernidad y la racionalidad técnica, se mide con arreglo a los procedimientos estándar que exigen una mirada fría y crítica dirigida al objeto de estudio. La forma narrativa, por el contrario, invita al oyente o al lector a suspender ese escepticismo y adherir al flujo narrativo de los acontecimientos como una auténtica exploración de la experiencia desde determinada perspectiva. La declinación del narrador, el contador de cuentos, puede ser leída como un síntoma del deseo de cierta clase de objetividad, de la aplicación de un punto de vista neutral e imparcial desde el cual sería posible medir la veracidad de las pretensiones del conocimiento. El arte, la religión, la moral y hasta la filosofía son sospechosas de no estar a la altura de los dogmas de ese invasor positivismo. Pero al apoyar este programa olvidamos el poder de la narrativa para informar e instruir. En una frase inolvidable, Milan Kundera (1988) describe uno de los efectos de esa negación de la narrativa como ‘el despreciado legado de Cervantes’. Hemos olvidado que los novelistas han contribuido magníficamente a nuestra comprensión de nosotros mismos y de la compleja naturaleza humana. La narrativa, como manera de conocer y también como manera de organizar y comunicar experiencia ha perdido gran parte de la importancia que debería tener.

El retorno a la narrativa indica que hoy reconsideramos el valor de la forma y la función de los relatos en todos los campos de la vida humana, especialmente en la educación, donde se impuso un sesgo no narrativo y conductista. Tal vez el giro hacia la narrativa indique una inversión de esa tendencia declinante. En los últimos años hemos sido testigos de un resurgimiento de los narradores, profesionales y semiprofesionales, y ello puede ser una razón para alentar esperanzas y un indicio de que las cosas cambian para mejor.

Pero la forma narrativa, si bien contribuye a nuestra autocomprensión, puede también inducirnos a engaño. Hay un lado oscuro del funcionamiento de la narrativa, que se muestra claramente en nuestra propensión a rendirnos ante el seductor poder de los mitos y las ideologías. Surge entonces la cuestión del contenido de la narrativa como una dimensión problemática en toda discusión acerca de la narrativa en la educación, especialmente cuando los relatos se usan para distorsionar u ocultar otras perspectivas

y para promover o legitimar un punto de vista en detrimento de otros. Los posestructuralistas y los teóricos críticos se han esforzado en demostrar este poder de la narrativa para moldear nuestra conciencia y para dirigir las operaciones de nuestras instituciones educativas.

Dentro de una tendencia menos crítica, los recientes intentos de construir un estudio narrativo de la educación tienen un alentador sesgo interdisciplinario y multicultural. Las intelectuales feministas, por ejemplo, figuran entre las primeras que intentaron formular la lógica de la narrativa y desde entonces vienen argumentando persuasivamente en contra de suprimir la narración como una manera de conocimiento. Las intelectuales feministas identificaron la narrativa como una importante expresión de valores claramente femeninos, que establecen conexiones en vez de hacer divisiones, y que trabajan en colaboración en vez de adherir a sistemas y organizaciones de ordenamiento jerárquico. También hay filósofos, como Alasdair MacIntyre (1981), Charles Taylor (1989) y Paul Ricoeur (1984), que han afirmado que el pensamiento narrativo constituye una parte fundamental de nuestra vida cognoscitiva y afectiva; una parte firmemente vinculada con los asuntos éticos y prácticos. Por cierto, si nos atenemos a las recientes investigaciones sobre este tema, es evidente que la narrativa es fundamental para el propósito de comunicar quiénes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción y no otro. Taylor (1989) ha sostenido que en gran medida, y sobre todo cuando se trata de resolver una discrepancia, el razonamiento práctico asume la forma narrativa. Y por último, los análisis posmodernos de nuestros procesos e instituciones educativos han puesto de manifiesto las narrativas implícitas en las que se basan y que proveen legitimidad a sus operaciones.

Estas conclusiones no pueden dejar de ser tenidas en cuenta por los investigadores de la educación y los constructores de política que se interesen en estudiar la enseñanza y el aprendizaje y en implementar cambios educativos bien pensados. Parece ser que los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del currículum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una 'enseñanza que sea rica y sutil.

Para resumir lo expuesto, digamos que las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Necesitamos aprender más acerca de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en la educación."

Mc Ewan, Hunter y Egan, Kieran (compiladores), (1998)
La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.
Buenos Aires: Amorrortu editores. (fragmentos, páginas 16 a 18)

Por su parte, Joe Kincheloe también se refiere críticamente a esta reducción del pensamiento pedagógico y docente. En la siguiente cita puede apreciarse el sentido general de sus apreciaciones que, creemos complementarán la visión hasta ahora planteada.



Rumores del poder

A pesar de los recientes rumores sobre el traspaso de poderes al cuerpo docente que han venido circulando dentro de organizaciones profesionales y en las facultades de educación, son todavía demasiados los programas de formación del profesorado que se olvidan de inquirir -y mucho menos de enseñar- modalidades sofisticadas de pensamiento profesional. La investigación en pedagogía es responsable, con demasiada frecuencia, de impedir que los maestros y maestras se conviertan en profesionales capaces de una crítica reflexiva. He aquí el problema que existe con las ciencias sociales y de la educación modernas: ¿Cuál es el beneficio del conocimiento que producen? Debido a las propias técnicas que utiliza (para un análisis en profundidad de dichas técnicas véase Kincheloe, 1991) y a las propias preguntas que se limita a formular, la investigación en pedagogía genera información de carácter trivial. La respuesta habitual de los profesionales es "¿Y qué?".

La investigación moderna en Pedagogía: del experto ensalzado al humilde practicante

Sin duda alguna, el conocimiento científico constituye la forma más poderosa de conocimiento de la era moderna. El último cuarto de siglo ha presenciado una espectacular expansión de la base científica de la educación, una explosión virtual del conocimiento. No obstante, como James Garrison y muchos otros han señalado, no existe indicador alguno que denote que todo este nuevo corpus de información haya contribuido a la mejora de la enseñanza, o a conferir un mayor poder al cuerpo docente (Garrison, 1988: 488). Una de las razones de que así sea tiene su origen en la naturaleza discursiva de la investigación en educación. El poder regula los discursos. Las prácticas discursivas se definen como una serie de reglas fácticas, que regulan lo que se puede y lo que no se puede decir, quién puede hablar con el beneplácito de la autoridad y quién debe callar y escuchar, así como qué construcciones socio-educativas son científicas y válidas y cuáles son ignorantes y prescindibles (McLaren, 1989: 167-82).

Consideremos las relaciones de poder en los mecanismos existentes de producción y distribución de conocimiento científico sobre la enseñanza. En dicho discurso el profesorado se ve privado de poder, al ser efectivamente eliminado del proceso activo de descubrimiento y divulgación de conocimiento, quedando relegado al papel pasivo de mero consumidor de los productos prefabricados por la ciencia educativa (Garrison, 1988: 488). Típicamente, este conocimiento científico previamente metabolizado se basa en una visión simplista, del tipo entrada- salida, de la experiencia educativa. Al igual que sucede en el proceso de fabricación en el que se inspira metafóricamente, deberá haber ciertas formas de producto final que puedan ser medidas, para determi-

nar así el nivel de éxito o fracaso (Koetting, 1988: 3). En el caso de la educación, los resultados de las pruebas estandarizadas revisten el papel del producto que se debe medir. Son muchos los que no creen que tales resultados constituyan un indicador válido de la eficacia del profesorado. Puesto que tales pruebas miden aquello que resulta más fácil de medir -el nivel de cognición concreto basado en respuestas breves-, tienden a desviar la atención hacia lo accesorio en detrimento de lo importante. Así, el profesorado "aprende" de la investigación que la enseñanza es una tecnología dotada de un resultado identificable acorde con objetivos educativos a corto plazo. Por supuesto, este resultado identificable no es otro que la mejora de los resultados en las pruebas estandarizadas. El poder del discurso supera la intuición del profesorado, que le susurra que algo falla en semejante sistema, pero antes de que tales intuiciones puedan llegar a ser expresadas en forma de palabras discrepantes, la conspiración discursiva del silencio desanima la expresión del descontento.

El propósito de gran parte de la investigación empírica, no es otro que la creación de generalizaciones sobre la enseñanza. Una vez más, la dinámica del análisis de los discursos implicados nos ayuda a discernir las consecuencias de este tipo de investigación. La investigación positivista produce generalizaciones, que son luego utilizadas por diseñadores curriculares y supervisores a modo de justificaciones para suprimir el ingenio del profesorado en el aula. Las reglas de carácter general pasan a reemplazar la experiencia real del cuerpo docente. Aquello que debe constituir la acción adecuada por parte de la maestra o el maestro viene determinado por un remoto experto. Caso tras caso, la investigación educativa produce generalizaciones que, a menudo, sirven para deslegitimar las experiencias de los profesionales (Elliot, 1989 a: 1; Lincoln y Guba, 1985: 181). Como era de esperar, los investigadores ven el proceso de forma muy diferente. Consideran que, al reducir las incertidumbres de los profesionales, aportan una contribución muy notable al conocimiento del educador. No parecen darse cuenta de que la enseñanza es un acto inherentemente incierto, y que todo intento de negar tal característica sólo puede desembocar en problemas.

En primer lugar, entre las generalizaciones propias de la investigación, semejante negación da pie a la creencia problemática de que existe una conexión mecanicista directa entre lo que debería ser enseñado a los educadores y lo éstos deberían hacer en el aula. En segundo lugar, este rechazo de la incertidumbre da pie a cultivar la confianza del profesorado sobre la aplicabilidad en el aula de las generalizaciones sobre la enseñanza. En tercer lugar, parece inducir a todos los implicados a ignorar el hecho de que la enseñanza y el pensamiento sobre ella dependen del tiempo, del contexto y de los objetivos deseados. Lo que es cierto sobre el pensamiento de los educadores en determinado momento o determinado lugar, puede no serlo en otros. Lo que puede ser de aplicación sobre la mentalidad del profesorado cuando se busca determinado objetivo, puede no serlo para otro. En cuarto lugar, promueve la tendencia a que las generalizaciones fruto de la investigación se conviertan en prescripciones técnicas, que serán luego empleadas para evaluar qué constituye una buena enseñanza. Tal orientación desestimula que el profesorado ajuste su enseñanza a los objetivos particulares que persiguen, así como a sus temas y estudiantes en particular (Zeuli y Bachmann. 1986: 2; Floden y Klinzing. 1990: 16-17).

El proceso tecnicista es, en realidad, muy simple: puesto que todo el profesorado se comporta del mismo modo, planificando de forma racional sus objetivos de aprendizaje, generando una serie de alternativas y eligiendo luego una de entre ellas, todo cuanto

hay que hacer es poner en su conocimiento qué plan nos dice la investigación que es el mejor y qué objetivos determina como los más indicados. Luego se forman supervisores simplemente para evaluar si el profesorado está o no siguiendo esos programas, generados por la investigación. Por supuesto ningún maestro o maestra opera de este modo hiperracionalista; la propia naturaleza de la enseñanza lo impediría. Sin embargo, la formación tecnicada de la educación actúa como si ello sucediera, como si la realidad fuera así de simple. Semejante modelo discursivo de arriba abajo, de investigador a profesional, prosigue día tras día, dejando abatidos a los estudiantes de educación ante la irrelevancia de su formación como maestras y maestros. En este contexto de pensamiento del profesorado, los profesores de educación tecnicada trabajan para enseñar a sus alumnas y alumnos el conocimiento que necesitarán para ocuparse de sus aulas con eficiencia, escribiendo sin cesar libros con títulos tales como "39 pasos para obtener resultados excelentes en las pruebas" o "Cómo pensar como un maestro". Como argumenta Christopher Clark, estos formadores de educadores están a la espera de la segunda ola de investigación sobre el pensamiento, que especifique con detalle aún mayor el proceso paso a paso de "pensamiento del profesorado en la escuela eficaz", junto con relaciones detalladas de "pasos en la reflexión sobre la planificación", "pasos en los métodos de toma de decisiones" y "pasos en el pensamiento sobre el pensamiento crítico". Puedo ver mentalmente a miles de estudiantes de todo el mundo copiando tales listas de las pantallas de retroproyección de sus aulas (Clark, 1987: 1-2, Glickman, 1985: 4).

Debido a este planteamiento tecnicista y de arriba abajo, los estudiantes de magisterio, como los maestros y maestras en el ejercicio de su profesión, soportan con dificultad cursos sobre educación en los que se tienen que limitar a "tragarse teoría". La teoría educativa resulta peligrosa para el profesorado, debido a que viene generada por un cuadro de estatus superior, compuesto por expertos externos, que utilizan una serie de procedimientos certificados para inquirir en la práctica de la enseñanza (Torney-Purta, 1985: 73). Transmitida en un lenguaje que nada tiene que ver con la realidad del profesorado, la teoría es percibida por el profesorado como un producto terminado, como un hecho cerrado, más allá de toda negociación independiente de la propia experiencia de la maestra o del maestro, la teoría se sitúa por encima de ella, a modo de entidad inmutable. En su separación de la experiencia del profesorado, la teoría educativa representa un excelente ejemplo de la fragmentación moderna de la realidad.

Para que la teoría de la educación llegue a tener alguna vez algún sentido para el profesorado, deberá ser concebida como una simple dimensión más dentro de una relación vivida, siempre inmersa en el día a día de la enseñanza y siempre sometida a reinterpretación, frente a unas condiciones cambiantes. Teorizar constituye un proceso de reflexión sobre la propia experiencia con el propósito de convertirse en autor de la misma (Britzman, 1991: 49-50). William Pinar y Madeleine Grumet formulan un nuevo concepto del acto teórico como actividad contemplativa que no busca una traducción inmediata en la práctica. La teoría reconceptualizada -argumentan- interrumpe las presuposiciones aceptadas sobre la enseñanza, permitiendo que exigencias del mundo vivo del aula cobren una profundidad y una complejidad que respeten la condición humana (Pinar y Grumet, 1988:98-99).

¿Tiene la forma de pensar algún papel en la formación de educadores?

El mensaje implícito en la formación tecnificada del profesorado, de la investigación positivista en que se basa y de los movimientos estatales de reforma educativa que comparten esas mismas presuposiciones epistemológicas, consiste en que el cuerpo docente existe para hacer lo que se le diga, y que mejor que tenga cuidado con pensar por sí mismo. Esta precaución se convierte a menudo en apatía, al perder el profesorado el interés en aquellos aspectos creativos de la enseñanza que, precisamente, le atrajeron en su momento hacia la profesión. El pensamiento del cuerpo docente queda profundamente afectado por el flujo descendente de dirección única, así como por el curriculum a prueba de maestros, que da por sentada la incompetencia del profesorado. Al ver recompensada en su formación la aceptación pasiva del conocimiento generado por expertos, los futuros maestros y maestras adquieren escasa experiencia en el pensamiento interpretativo, contextualmente basado sobre el propósito de la enseñanza en el seno de una sociedad democrática. La ciencia de la gestión se orienta hacia el control del ser humano, en consonancia con visiones de eficiencia institucional y estandarización. La formación del profesorado contribuye frecuentemente a tal tipo de orientaciones, al transmitir la creencia de que las leyes de la vida social y educativa son bien conocidas y carecen de toda ambigüedad (Glickman, 1985: 4; Baldwin, 1987: 17; Popkewitz, 1981: 310).

[...] las recompensas por la enseñanza no se basan ya en conceptos razonables de competencia y creatividad, sino en la conformidad con el formato, en el estricto cumplimiento del mismo por parte del profesorado. La educación de la enseñanza se convierte en una fábrica de conformismo, en un procedimiento de ajuste a la norma [...]. A modo de los empleados de las factorías de la eficiencia científicamente gestionadas de Frederick W. Taylor, en el sistema tecnicista (...) el profesorado queda despojado de todo protagonismo en la conceptualización del acto lectivo. Maestras y maestros se convierten en meros ejecutores de los planes de gestión. Las dimensiones éticas y morales de todo ello, por no mencionar los aspectos cognitivos del acto educativo, quedan sumergidas en un pantano de estandarización y convencionalismo (Garman y Hazi, 1988: 680-72).

Cuando se enseña pensamiento en las facultades de magisterio tecnificadas, raramente se concibe teniendo en cuenta las necesidades cognitivas específicas del profesional de la educación. Las teorías cognitivas son típicamente presentadas una tras otra, sin ningún intento de evaluación crítica o de relación con la práctica lectiva cotidiana. La información es presentada en determinado nivel de cognición; todo lo que los estudiantes de pedagogía tienen que hacer es memorizar las aportaciones de B. F. Skinner, Kurt Lewin, Freud o Piaget. Como consecuencia de sus respectivas preferencias emocionales, cada estudiante se adherirá preferentemente a una u otra teoría. Muchas de esas teorías son inútiles y tienen poco que ver con la actividad cotidiana del profesorado. De acuerdo con las presuposiciones tecnicistas sobre neutralidad y objetividad, muchos profesores de magisterio creen que sus estudiantes deberían conocer algo de cada una de las principales teorías cognitivas, de modo que pudieran elegir. Tal planteamiento constituye, en gran medida, una subrogación de la responsabilidad pedagógica, al ignorar la significación de cada teoría, su poder explicativo, sus aspectos epistemológicos y –de particular relevancia para la presente obra– sus implicaciones políti-

cas. Si el profesorado estuviera capacitado para comprender, desde los puntos de vista pedagógico, epistemológico y político, las relaciones entre -por ejemplo- el constructivismo de Piaget y el conductismo de Skinner, no estaría dispuesto a aceptar las imposiciones simplistas de formatos de planes lectivos, de formulación de objetivos de comportamiento, o de confección de informes de consejo escolar, como dominantes de su formación antes y durante el ejercicio de su profesión (Kamii, 1981: 12-13).

Los profesores de educación coinciden en la importancia de inducir a sus estudiantes a pensar críticamente, pero muy pocos de ellos saben cómo conseguirlo. Parece algo evidente, pero a la vez obviado: los profesores deberían aprender a pensar de forma sofisticada, antes de poder enseñar a hacerlo a sus alumnos. Una de las cuestiones principales de las que trata la presente obra consiste en el desarrollo de una modalidad de pensamiento del profesorado que supone las teorías de Piaget. Esta forma posterior a Piaget o postformal de pensamiento constituye una modalidad autorreflexiva, que trata de ir más allá de la base lógica del formalismo piagetiano, utilizando para ello formas de conocimiento feministas, teoría crítica y crítica postmodernista. Las formas de conocimiento del profesional de la educación son únicas, muy diferentes de las formas de conocimiento técnicas y científicas tradicionalmente asociadas a la práctica profesional. La experiencia profesional -como asegura Donald Schon- constituye un ejercicio incierto, puesto que se enfrenta a condiciones inestables, únicas y cambiantes.(...). Los profesionales de Schon renuncian a la certeza que proporciona a la práctica profesional la administración repetitiva de idénticas técnicas a problemas semejantes. En la reconceptualización postformal del pensamiento del profesional de la educación, es de capital importancia la capacidad del profesorado para desarrollar estrategias que exploren la génesis y la eficacia de presuposiciones demasiado cómodas y de objetivos implícitos (Schon, 1983: 299,345)

En la educación, el profesorado postformal se conviene en profesorado investigador, que cuestiona la naturaleza de su propia forma de pensar, al tiempo que trata de conseguir un orden superior de pensamiento para sus estudiantes. ¿Cuáles son los límites a las formas de pensar humanas? Desde nuestro sistema postmoderno de significados, no podemos evitar anticipar formas de conocimiento y niveles de cognición que van mucho más allá del formalismo piagetiano. No es cierto que los adultos no alcancen un equilibrio cognitivo final, más allá del cual no sea posible la emergencia de nuevos niveles de pensamiento; tienen que existir modalidades de pensamiento que trasciendan la capacidad operacional de formular conclusiones abstractas, de comprender relaciones de causa-efecto, y de emplear el método científico tradicional para explicar la realidad. Sabemos ya demasiado como para contentarnos con definir la formalidad como el cenit de la capacidad cognitiva humana (Arlin, 1975: 602-3).

Los modelos psicológicos de cognición pasan por alto la cuestión del poder crítico, de la capacidad del individuo para desprenderse de las presuposiciones tácitas de las prácticas discursivas y de las relaciones de poder, para poder así ejercer un mayor control sobre su vida cotidiana. El pensamiento racional y exacto, fruto de la epistemología de verdad única propia de la modernidad, produce no tan sólo una congregación de "individuos que responden correctamente" nerviosos y seguidores tímidos de las reglas establecidas, sino también un nivel mediocre de educación, desvinculada de todo esfuerzo ético por utilizar, de forma constructiva, nuestra capacidad para razonar. Los esfuerzos tecnicistas por cultivar un orden superior de pensamiento crítico entre el profesorado im-

plican, con demasiada frecuencia, la sustracción de los profesionales de sus mundos individuales, desde el intento de controlar las variables de la situación. Como resultado de ello, el pensamiento queda secuestrado en el escenario artificial del laboratorio, donde la pasión y los auténticos sentimientos de amor, odio, temor y entrega son científicamente eliminados. Los modelos cartesianonewtonianos de procesos racionales son siempre culturalmente neutros, están siempre alejados del cuerpo y sus pasiones. Tales modelos modernos dan por sentado que el profesional de la educación puede ser sustraído de su implicación con el contexto físico, sin que la cognición se vea afectada por tamaña amputación (Hultgren, 1987:28; Bobbitt, 1987:67; Bowers y Flinders, 1990:9-10) [...]

El giro postmoderno y la reconceptualización del conocimiento del profesorado

La posibilidad de conferir poder al profesorado requiere la reconceptualización de sus conocimientos, es decir, de lo que maestras y maestros necesitan conocer para realizar con éxito su labor. El profesorado desarrolla lo que podríamos denominar "conocimiento del practicante" de diversas formas, siendo la experiencia uno de los medios más importantes de adquisición de tal conocimiento. Este conocimiento fruto de la práctica pone de relieve ante el profesorado que el aula es un lugar caótico y complejo, sujeto a variables periféricas y significativas. Tal comprensión alerta al profesorado ante los problemas implícitos en los intentos modernos de producir generalizaciones empíricas sobre la mejor forma de enseñar. Aun cuando comprenda intuitivamente las limitaciones de tales generalizaciones empíricas, el cuerpo docente no puede sustraerse a la sombra de su poder científico. Desde su vulnerabilidad aparentemente perpetua sujeta a las vicisitudes de la opinión pública, el profesorado está incapacitado para demostrar su competencia por medio de sus conocimientos prácticos. Así, las respectivas legislaciones estatales exigen una validación científica de la práctica educativa. Como resultado de ello, el profesorado se ve obligado a abandonar el conocimiento práctico, en beneficio de otras prácticas que la investigación ha bendecido científicamente y que, probablemente, contradigan directamente la sutil comprensión que sólo la práctica puede proporcionar (Altrichter y Posch, 1989: 25-26; Madaus, 1985: 615"; Garrison, 1988:488:89).

El conocimiento sobre la enseñanza producida por la ciencia moderna despedaza la experiencia educativa en fragmentos discretos, separados por el espacio de una generación del juego sutil de atenciones que generó originalmente la experiencia. A medida que la ciencia de la educación formula su maleficio para mantener la experiencia alejada del conocimiento verificado, se va abriendo un cisma entre el discurso oficial que la ciencia moderna 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. El concepto de la maestra o el maestro como virtuosos que crean brillantes piezas de pedagogía, resulta completamente extraño al concepto moderno de conocimientos educativos. Lo que se espera del profesorado en el contexto moderno es que siga los imperativos marcados por la ciencia, no que produzca obras de arte pedagógicas. (Britzman, 1991: 35; Clark, 1987: 19).

Las modalidades de formación del cuerpo docente que nacen de tales perspectivas sobre el conocimiento del practicante, implican la transmisión de aquellas formas de pensamiento del profesorado que la investigación ha relacionado con la cumplimentación satisfactoria de pruebas por parte del alumnado. Tales formas de pensamiento o esquemas cognitivos del profesorado no son, sin embargo, transportables desde el aula de magisterio a la escuela primaria o secundaria. Una formación postmoderna crítica del cuerpo docente trataría de revelar las presuposiciones sobre el conocimiento (la "epistemología"), así como la naturaleza de la investigación moderna, subyacentes en los esquemas cognitivos oficialmente aprobados. Al desconstruir tales esquemas cognitivos, la formación postmoderna crítica del cuerpo docente reconceptualizaría los modos en que el conocimiento práctico es analizado y compartido con los alumnos y alumnas de magisterio. El intento de extracción de esquemas generalizados sería substituido por el análisis del modo en que los profesionales de cualquier actividad, incluyendo la educación, piensan cuando actúan (Lampert y Clark, 1990: 21; Haroutunian-Gordon, 1988: 237).

Los educadores en acción adquieren y utilizan su conocimiento en el contexto, en la interacción. Manteniendo esto en mente, la formación postmoderna y crítica del profesorado implica a los principiantes en el análisis del contexto en el que tiene lugar la enseñanza. Desde la base de que el conocimiento de los educadores no se puede aislar del contexto socioeducativo ni del aula en que el mismo se genera, los alumnos y alumnas de magisterio estudian el proceso de generación del pensamiento del profesorado. ¿Qué condiciones contribuyeron a los procesos cognitivos utilizados? ¿Qué indicadores subliminales constató el educador y cómo le ayudaron a moldear el esquema cognitivo empleado? ¿Qué presuposiciones sociales y culturales estaban en acción y cómo afectaron a los pensamientos y a las acciones del educador? De este modo, los alumnos y alumnas de magisterio comienzan a darse cuenta del carácter elusivo del conocimiento del practicante, de hecho, tan elusivo que resulta imposible transferirlo del mismo modo que el conocimiento correspondiente a las tablas de multiplicar o a las reglas gramaticales. La contingencia contextual, la unicidad de cada situación lectiva concreta, no pueden ser omitidas por más tiempo; la incertidumbre postmoderna de la cognición y del conocimiento del educador en el ejercicio de su profesión debe ser atendida (Schon, 1987: 6, 11-12; Lampert y * Clark, 1990: 22).

Aquí es donde el concepto del maestro o maestra como investigador cobra toda su importancia, para la recontextualización de la formación del profesorado. Si el cuerpo docente tiene que ganar poder para ir más allá de las visiones estáticas modernas de cognición del profesorado y de conocimiento del practicante, maestras y maestros tendrán que actuar como investigadores de los contextos educativos. Al estudiar los candidatos y candidatas a educadores la interacción entre el contexto y la cognición del profesorado, utilizan herramientas propias de la investigación cualitativa. La etnografía (el estudio de los acontecimientos según evolucionan en el medio natural) y la semiótica (el estudio de los códigos y signos que permiten a los humanos extraer significados de aquello que les rodea) pasan a ser temas de estudio importantes. El aprender tales estrategias de investigación durante su educación pre-profesional, permite a los principiantes pasar a ser metaanalistas del conocimiento y del pensamiento del maestro. Ello significa que tienen la capacidad de revelar la estructura profunda que determina las actividades profesionales de los profesores. En el proceso, desarrollan una conciencia reflexiva que les permite discernir cómo el contexto socioeducativo da forma a la percepción del maestro, con los có-

digos lingüísticos, signos culturales y visiones tácitas del mundo que le acompañan.

Esta conciencia reflexiva, esta perspectiva distinta del mundo tal como estamos acostumbrados a verlo, requiere que los futuros maestros construyan de nuevo sus percepciones del mundo. Esta reconstrucción de su percepción no se realiza al azar, sino de un modo que socava las formas del pensamiento del maestro que parecían naturales, y que pone en tela de juicio el conocimiento experto verificado oficialmente.

Los investigadores de acción consciente reflexiva se preguntan cuál es el origen de sus propias formas cognitivas, aclarando en el proceso su propio sistema crítico postmoderno de significado a medida que ellos reconstruyen el rol del profesional. La justificación última de su actividad investigadora es su capacitación como profesional -una capacitación que proporciona a los maestros la habilidad de superar la tendencia moderna a desacreditar su integridad como profesionales capaces y con conciencia reflexiva.

En efecto, en la enseñanza hay otras cosas además de la visión moderna, más de lo que se incluye en los programas tecnicistas de educación de maestros. El propósito de la educación del maestro postmoderno no es aprender las respuestas correctas, el conocimiento usado de los expertos investigadores; al contrario, la educación crítica del maestro postmoderno consiste en sacar el máximo provecho de las complicaciones imprevistas de la clase. La enseñanza del estudiante de método tecnicista no se dirige a la incerteza innata de la enseñanza, sino que intenta negarla. De este modo, los educadores del maestro postmoderno se niegan a proporcionar una forma genérica de pensamiento del maestro aplicable a todos los estudiantes y a todos los contextos. Tampoco prometen reducir la incerteza de la profesión mediante la aplicación de reglas técnicas inmediatas. El cambio postmoderno implica una humildad, una admisión de que los educadores de profesores también sufren con la confusión creada por la incerteza de la práctica diaria. Hacerlo de otra manera sería volver al fraude del velo de certeza moderno.

Por lo tanto, los estudiantes de la educación del profesor postmoderno evitan las respuestas correctas, aprenden a producir su propio conocimiento. En los programas modernos los maestros no producen conocimiento. James Garrison considera esta situación a la vez extraña y notable. No es de extrañar que el profesorado carezca de poder -afirma Garrison-, puesto que ni tan sólo está considerado como un colectivo profesional. El conocimiento, que se transfiere al alumnado no es propiedad del profesorado, sino que viene prestado por los expertos (Garrison, 1988: 488). Maestras y maestros reclaman audazmente, como investigadores, su derecho a participar en la producción de conocimiento, al mismo tiempo que mantienen su humildad en lo relativo a la naturaleza tentativa y provisional de este conocimiento. Esta producción, fruto del mundo vivo de los estudiantes y de los miembros de la comunidad alrededor de la escuela, forma parte en gran medida del esfuerzo postmoderno por reconstruir la cultura y reconcebir el papel de la educación alrededor de un sistema democrático de significados. Mientras unos expertos oficialmente certificados retengan el poder de determinar qué es lo que debe ser considerado como conocimiento, será posible muy poca reforma. Si recuperamos en cambio el poder para producir nuestro propio conocimiento, estaremos también en condiciones de reconstruir nuestra propia conciencia. La tiranía de las interpretaciones de las tradiciones producidas por expertos puede ser subvertida; nuestro futuro puede ser reinventado bajo la pauta de un sistema de significados postmoderno y crítico.

Esta cuestión del control del conocimiento nos lleva a una confrontación directa con el poder del profesorado. No podemos mantener por más tiempo la visión de unos estudiantes agentes democráticos, al lado de unos profesores técnicos desprovistos de poder. Hace más de sesenta años, John Dewey argumentaba que el profesorado debe asumir el poder de determinar sus propias perspectivas en materias de importancia educativa, con la seguridad de que sus opiniones influirán sobre lo que suceda en la escuela. Los modelos modernos actuales de formación tecnificada del profesoral no aceptan tal argumentó, y enseñan frecuentemente a su alumnado a no buscar el poder y a no pensar ,con independencia . De hecho, el curriculum oculto de la formación tecnificada de educadores promoció una visión pasiva de la profesión, en la que el profesorado es visto como un colectivo de profesionales que siguen las reglas y que son más "controlables" que nunca, gracias a sus planes lectivos estandarizados y su sometimiento a los planes técnicos de evaluación.

Los defensores del poder democrático crítico para el profesorado se sienten ofendidos por los formadores y los administradores tecnicistas, que desprecian el papel del profesorado como partícipes activos de la política, basándose en su supuesta incompetencia. Como argumentó John Dewey décadas atrás, si el profesorado fuera incapaz de asumir tal papel, ¿cómo podría ejecutar los dictados de sus superiores de forma competente? El argumento de que debemos esperar hasta que exista un colectivo de mujeres y hombres plenamente preparados para asumir las responsabilidades propias de la participación, constituye un intento de empequeñecer cualquier impulso democrático. En el discurso de la reforma educativa de Reagan y Bush, el concepto de poder para el profesorado se pierde, al quedar la democracia reducida a un conjunto de principios heredados, que enseñan al cuerpo docente (así como al alumnado) a adaptarse, en lugar de cuestionar la situación social e institucional con la que se encuentran. La formación del profesorado que acompaña a tales reformas pasa por alto cualquier análisis de la naturaleza del impulso democrático, evitando el cultivo de las capacidades necesarias para un examen crítico de las instituciones sociales y educativas en las que dicho profesorado vive y trabaja (Aronowitz Y Giroux, 1991:57; Brown, 1982: 11)"

Kincheloe, Joe (2001)

Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.

Barcelona: Octaedro Ediciones. (fragmentos; páginas 31-38; 49-54)

Las modalidades de gestión top down son descritas por Antonio Bolívar en un artículo dedicado a explicitar críticamente los diversos lugares que ocupa la escuela frente a distintas modalidades de política educativa y curricular. A continuación, presentamos un fragmento de ese trabajo con el fin de complementar la comprensión del problema:



El lugar del Centro Escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización

Presentación

El lugar que el centro escolar ocupa en el desarrollo curricular ha oscilado, en las dos últimas décadas, entre una estrategia de control, desde un tutela y dependencia de la regulación administrativa hasta des-centralizar la gestión, incrementando su autonomía, al otorgarle una relevante función en la mejora escolar. El "centro como unidad básica de cambio", "escuelas eficaces", "mejora de la escuela" o "reestructuración escolar", han sido algunos movimientos y lemas que han contribuido a subordinar la dimensión individual del docente al propio desarrollo conjunto del centro como organización. Actualmente nos encontraríamos en una "fase de transición", que Fullan (1993, Pág.3) ha calificado como de "combinación de bifurcación y confusión", en un cruce de caminos. El antiguo modo está representado por los que ven la respuesta en la regulación top-down, en el control del currículum y de los centros, mediante una evaluación externa de resultados. En el otro lado se situarían los que apuestan por la "reestructuración" y autonomía, pretendiendo ver la solución en una descentralización y una mayor capacitación de los centros y los profesores. El reto actual es cómo lograr conjuntar el nivel del aula y el del centro, haciendo que se solapen o superpongan, en una nueva síntesis entre eficacia y calidad educativa.

Quizás por eso un cierto escepticismo recorre al final del milenio las políticas de mejora. Al fin y al cabo, tras muchos y loables intentos de reformas curriculares e innovaciones metodológicas, la "gramática" de la escuela, es decir las reglas básicas que gobiernan la vida escolar y el aprendizaje de los alumnos, permanece impasible. (...)

Si bien está claro que una organización burocrática e "hiperracionalizadora" de la escuela ha tenido el efecto de producir una desprofesionalización de la enseñanza o impedir el desarrollo institucional de los centros, los nuevos diseños organizativos de estos pretenderían posibilitar una reprofesionalización de los profesores, potenciando su capacidad para la toma de decisiones y para su implicación en el desarrollo institucional y organizativos de los centros. Hemos abocado, sobre todo con el movimiento de "escuelas eficaces" primero y la "reestructuración escolar" después, a considerar que para que el cambio suceda en el aula, tendrá que afectar a las condiciones organizativas del centro escolar. Se ha transmitido el mensaje de que son necesarios cambios estructurales en la organización de los centros para que creen el caldo de cultivo o ecología propicia a la mejora deseada. Hoy nos encontraríamos, tras las lecciones aprendidas de los esfuerzos de "reestructuración" (Elmore, 1996; Elmore, Peterson y McCarthy, 1996), ante una reconceptualización del papel del

centro escolar, volviendo a preocupaciones propiamente didácticas, reequilibrando lemas como “desarrollo curricular basado en la escuela” o “formación/innovación centrada en la escuela”.

He preferido situar el papel del centro en la “política curricular”, en lugar de, como sería más habitual, en la política educativa. A la política curricular le concierne quién debe decidir lo que los alumnos tengan que aprender en los centros escolares, y qué medios y condiciones puedan posibilitarlo. Elmore y Fuhrman (1994, Pág. 1) entienden por “gobierno del currículum” el conjunto de toma de decisiones y modo de llevarlas a cabo en la práctica que, desde el sistema administrativo y político, circunda la política curricular a nivel de distrito, centro y aula, y que influye directamente en lo que aprenden los alumnos. En suma, a la política curricular le atañe quién toma las decisiones, y sobre todo el impacto y repercusiones que unos modos u otros tienen en los profesores, alumnos y en el currículum mismo. Por eso es una cuestión básica en la política curricular determinar si la toma de decisiones debe hacerse a nivel central, local o por los centros; y qué tipo de política favorece, en un determinado contexto, un desarrollo curricular orientado a la mejora. Por su parte, la “política educativa” se referiría a las grandes decisiones educativas dentro de la política estatal, de la que sería una dimensión relevante la propia “política curricular”, aun cuando esta última comprende otros agentes o instancias (padres, medios de comunicación, asociaciones profesionales, etc.) que influyen en la toma de decisiones referida.

Desde diferentes movimientos u “olas” (escuelas eficaces, revisión basada en la escuela, mejora de la escuela, reestructuración escolar), el centro escolar ha adquirido el carácter de elemento clave en las políticas curriculares de mejora de la enseñanza. En términos fuertes, hemos llegado a creer que, en lugar de dirigirnos a mejorar la dimensión técnico /individual de la enseñanza (cambios de primer orden: instructivos o curriculares), era prioritario efectuar cambios (de segundo orden) a nivel de organización de los centros escolares, principalmente mediante una toma de decisiones local, para que los primeros sucedan o se sostengan de modo estable. Desde estas coordenadas la mejora de los aprendizajes de los alumnos, que es la misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el centro. Desde la política curricular se puede pretender “implantar” cambios, pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente del desarrollo curricular, y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares. Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, deberán ser reapropiados/adaptados por los centros, alterando los modos de trabajo habituales y establecidos (la cultura escolar existente). Para eso, tendrán que generarse desde dentro y capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los contextos laborales y papeles para potenciar la toma de decisiones a nivel de centro.

Desde este marco parece evidente que las estrategias descentralizadoras pueden inducir más fácilmente, la implicación de los agentes educativos, y en primer lugar del profesorado, en el compromiso por una mejora en la calidad educativa ofrecida. En este sentido me fijaré especialmente en el movimiento actual de “reestructuración escolar” (Elmore y otros, 1990; Murphy, 1991), tanto en lo que ha significado como en las lecciones que hemos aprendido. Y es que, en nuestra actual coyuntura finisecular de mo-

modernidad tardía, un fenómeno como la gestión basada en la escuela puede ser una buena o mala opción. En principio, otorgar mayor poder a los centros escolares para decidir, puede ser algo que promueva la diversidad, la innovación y el desarrollo profesional. Pero, paradójicamente, eso también se utiliza como mecanismo neoliberal para provocar la competitividad entre los centros, introduciendo estándares de privatización en el sistema escolar público. En lugar de una devolución en la toma de decisiones puede ser una forma más sutil de control, mediante un desplazamiento de la culpa o incremento de responsabilidad. En último extremo, la relevancia otorgada al centro escolar, con la consiguiente descentralización, vendría a expresar cómo podemos gestionar las escuelas en unos tiempos (posmodernos) de retraimiento y recesión del papel del Estado en la educación, por lo que se cede la responsabilidad a los propios centros, a los padres o a la iniciativa privada. Hargreaves (1996) ha explorado lúcida-mente las consecuencias de los contextos cambiantes de nuestra modernidad tardía, que obligan a reconvertir el trabajo de los profesores y a rediseñar la s escuelas.

Dentro de una "segunda ola" de reformas educativas, las Administraciones educativas occidentales están confiando en la instrumentación de una descentralización para mejorar la educación pública. La actual reforma educativa en España, haciéndose eco de esta "ola" occidental, al tiempo que para resolver problemas específicos de descentralización territorial (competencias educativas de las Comunidades Autónomas), intenta distinguir diferentes niveles de decisión curricular, transfiriendo ciertas competencias a los centros escolares, pero manteniendo el control sobre un marco curricular común prescriptivo, a nivel estatal y de ocho Administraciones con competencias legislativas. Muchos de los lemas de la actual reforma educativa en nuestro país se sitúan en esta "segunda ola": autonomía y descentralización, gestión local del vitae, racionalización y optimización de recursos, diseño de estructuras y fórmulas destinadas a incitar a la participación y ampliación de las facultades de elección, apelación a nuevos modos de gestión y control de calidad, reclamación de mayores cotas de racionalización, eficiencia y eficacia de la educación, etc. El asunto más grave aquí ha sido haberse quedado a nivel apelativo, al haber dejado, en principio, intacta la organización de la vida escolar en los centros. Es oportuno replantear es esta coyuntura el significado y las consecuencias políticas y sociales de la descentralización a nivel de centro, contrastando la actual política curricular de reforma en España con las experiencias realizadas en otros países de nuestro ámbito.

En este contexto defenderé la tesis, relevante en innovación didáctica, de que una descentralización en la gestión, por sí misma, no engendra una mejora, si paralelamente no hay unas dinámicas de apoyo y unos estímulos externos, que capaciten internamente al centro escolar para llevar a cabo el cambio propuesto. Al pensar de un modo no gerencialista, la mejora escolar significa, en parte, desconfiar de que las medidas centralistas o descentralizadas puedan cambiar la educación. Al tiempo, iré mostrando cómo la descentralización de toma de decisiones hacia el centro escolar tiene diferentes plataformas ideológico-políticas para justificar su razón de ser, resultando parcialmente problemáticos tanto los fundamentos conceptuales/ideológicos como sus realizaciones prácticas. A grandes rasgos puede tener una doble forma de utilización: instrumentación gerencialista para implementar más eficazmente determinadas políticas educativas de reforma, o como marco para la reconstrucción social y crítica del currículum por parte de los centros escolares.

En su momento (Escudero y Bolívar, 1994; Bolívar, 1995) reclamamos que para que la descentralización incida significativamente en la mejora escolar, este debe situar a la escuela

como centro del cambio, posibilitando un desarrollo del currículum basado en el centro escolar, más allá de una mera transferencia delegada del poder central. Pensábamos que si se quiere evitar el riesgo de que la descentralización administrativa se limite a una dimensión organizativa, gerencial o de meros cambios de funciones, debe pasar a que los centros escolares puedan elaborar y controlar el currículum que enseñan, entrando en qué educación, para qué alumnos y con qué estructuras organizativas dotarse para posibilitar las correspondientes experiencias de enseñanza-aprendizaje. No se trata sólo de transferir parte del poder y la autoridad a los centros escolares, sino de capacitarlos para tomar por sí mismos las decisiones que estimen oportunas. Hoy, sin embargo, a partir de nuestras propias experiencias y de otros ámbitos (Hopkins, Ainscow y West, 1994), estimamos que estos buenos deseos deben resituarse en un contexto realista, donde sin estímulos/presiones externas, el desarrollo curricular por los centros no nos lleve muy lejos, más allá de grupos comprometidos temporalmente.

Diseños organizativos alternativos de los centros escolares

En la primera mitad de la década de 1980 ("primera ola"), juzgando que los esfuerzos reformadores de los años sesenta habían dado unos resultados mediocres. Se retorna a uniformar las prácticas docentes mediante un modelo técnico-burocrático de control, estándares y prescripciones, que pudieran incrementar los resultados; y eso se aplica para hacer frente, como siempre a los informes alarmantes sobre el declive económico de Estados Unidos (A Nation at Risk, 1983). Pronto empieza a surgir un consenso generalizado sobre el modo inapropiado de mejorar la escuela con estrategias "top-Down", imponiendo verticalmente la mejora. La "segunda ola" de reforma se caracteriza por pensar que es necesario reestructurar (rediseñar, reformar, reinventar o transformar), de manera alternativa (vertebración horizontal), los centros escolares y la propia política curricular (Murphy, 1991). Diversos informes, como el de la Carnegie (A nation prepared, 1986) o el del Holmes Group (Tomorrow's teachers, 1986), apelan a la necesidad de revisión global del sistema educativo. Las propuestas de "reestructuración escolar" (Elmore y otros, 1990) se dirigen así a reconstruir de otra forma los centros escolares.

En las últimas décadas, como ha expuesto magistralmente Rowan (1990, 1995) se han sucedido dos grandes estrategias alternativas en el "diseño organizativo" de los centros escolares para promover la mejora escolar: control versus compromiso. Si bien ambos diseños pretenden incrementar el aprendizaje de los alumnos y lograr la necesaria coordinación de la tarea educativa, las estrategias para lograrlo son radicalmente opuestas, dependientes en gran medida de cómo se conciba el ejercicio de la enseñanza. A su vez el papel del profesor vendrá determinado por dicho diseño organizativo de los centros en la política curricular.

Por un lado, descrita en la década de 1970, la débil articulación de los centros ("anarquías organizadas") y el fuerte individualismo ("celularismo") dominante en el trabajo docente, se estima preciso poner enmarca determinados mecanismos formales de control que suplan dicha falta de coordinación. Debido a que la enseñanza se concibe como un conjunto de conductas docentes rutinizadas, se incrementa el control burocrático sobre el currículum, asegurando que los profesores enseñarán los contenidos prescritos, de

acuerdo con técnicas metodológicas dadas y formas de trabajo estandarizadas (objetivos, libros de texto, evaluaciones externas). Pero la regulación estatal como estrategia de control para la mejora, con una toma de decisiones centralizada, impide que el centro escolar pueda hacer su propio diseño organizativo, adaptar localmente la innovación, y ser responsable de su propio desarrollo curricular. Como organizaciones formales burocráticas, el ejercicio de las funciones está asignado jerárquicamente, los procedimientos formales rigen las relaciones entre los miembros y hay una distribución funcional de tareas. Los profesores suelen permanecer aislados unos de otros mostrándose reacios ante la posible interacción con colegas en aspectos estrictamente profesionales.

La regulación estatal de la escuela, como ha visto bien Habermas (1988) tiene una naturaleza ambivalente. Si bien pretende por una parte implantar los principios del Estado de derecho en los diferentes ámbitos (reconocer derechos o garantías), con lleva a la vez una burocratización de ámbitos del mundo de la vida, dentro de los que se encuentra la escuela. La sobrerregulación de los currículos, dice Habermas (1988, vol. II, Pág. 526), "conduce a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las innovaciones, la supresión de la responsabilidad, el inmovilismo ...". Esta colonización jurídica del sistema escolar o juridificación de este espacio del "mundo de la vida" (Lebenswelt), hace que ámbitos sociales regulados por valores, normas y procesos de entendimiento "queden a merced de los imperativos sistémicos de los subsistemas Economía y Administración" (Pág. 527)

Frente a esta concepción racionalista-burocrática de los centros, donde mecanismos formales de control externos puedan regular la enseñanza y uniformar los resultados deseados, surge una concepción "orgánica", donde una mayor autonomía pudiera incrementar la profesionalidad de los profesores y su compromiso con la mejor, mediante formas comunitarias de participación y colaboración en el centro escolar. A mediados de la década de 1980, nuevas perspectivas de la organización y del profesor (agente de desarrollo, toma de decisiones, pensamiento del profesor incertidumbre del trabajo docente, etc.) dan lugar a modos orgánicos de la estructura escolar (patrones de interacción, visión y normas compartidas, colegialidad en el trabajo, participación de los profesores en la toma de decisiones, etc.), que introduzcan mecanismos de integración y cohesión (vertebración horizontal vs. articulación vertical) en la acción educativa del centro escolar, al tiempo que posibiliten una mayor autonomía y profesionalismo de los profesores.

La segunda estrategia, en consecuencia, se dirige a disminuir dicho control burocrático y reemplazar las estructuras jerárquicas, para crear condiciones de trabajo que favorezcan la innovación y contribuyan a aumentar el compromiso y profesionalidad de los profesores, con nuevas estructuras de toma de decisiones en las escuelas. Igualmente, la necesidad de cambios organizativos congruentes viene motivada en este caso por un nuevo modo de ver la enseñanza (que ahora requiere juicio, creatividad y autonomía profesional) y al profesor como agente activo que toma decisiones en el contexto incierto de la clase. En lugar de reglas burocráticas se requerirán formas más orgánicas, por medio de redes y estructuras participativas, así como mediante el desarrollo de la colegialidad." [...]

Bolívar, Antonio (1996)

"El lugar del centro escolar en la política curricular actual.
Más allá de la reestructuración y de la descentralización"

en Pereyra, M., García Mínguez, J. Gómez, A. y Beas, M. (comp.)
Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona:
Ediciones Pomares-Corredor. (fragmentos; páginas 237-244)

VI

En cierta medida, estos interrogantes son tributarios de toda una tradición de pensamiento pedagógico y curricular inaugurada por Lawrence Stenhouse y sus reflexiones y producciones en torno al currículum escolar. A continuación, reproducimos el Capítulo 1 de su libro ya clásico *Investigación y desarrollo del currículum*, en el que define en términos generales su problematización de la cuestión.



Definición del problema

Las definiciones relativas a lo que significa en inglés curriculum no resuelven los problemas que este último plantea, pero sugieren perspectivas para considerarlos. (...)

El *Shorter Oxford Dictionary* define curriculum como un "curso, es especial un curso regular de estudios en una escuela o una universidad". Registra su uso desde el siglo XVII, lo cual marca, quizá, el comienzo en Gran Bretaña de tentativas sistemáticas y deliberadas para regularizar cursos de estudio.

El diccionario ofrece, entre otras, las siguientes definiciones de regular:

Poseer una forma, una estructura o una ordenación que obedezca o sea reducible a alguna norma o algún principio; caracterizado por la armonía o la adecuada correspondencia entre las diversas partes o elementos; marcado por la constancia o la uniformidad en cuanto a acción, procedimiento o aparición; conforme a alguna regla o algún estándar aceptado o adoptado.

Si no interpretamos estos atributos de un modo demasiado mecánico, creo que representan, en general, aquello que podemos exigir de un currículum.

¿Qué debemos hacer para crear curricula que posean esas cualidades de forma, principio, armonía, constancia y conformidad a estándares? Existe una clásica respuesta a esta cuestión, aun cuando es muy poco británica.

Tengo ante mí, sobre mi mesa un volumen de 350 páginas. Se titula *Mønsterplan for Grunnskolen*, literalmente: Plan Modelo para la Escuela Básica (1971). Lo adquirí en una librería de Oslo. Es el C. de la escuela comprensiva noruega.

Delimita el terreno a abarcar y, hasta cierto punto, los métodos a utilizar para cada sujeto en cada año de la escuela. También establece las metas. Un documento así no deja de ser típico de los sistemas escolares centralizados y constituye la respuesta de tales sistemas al problema de asegurar la regularidad del C. Podría definirse como una especificación.

Para el maestro británico, un enfoque así del C. resulta bastante novedoso. Pero en algunos países, lo primero que nos planteamos al mencionarlo es un libro de instrucciones destinado a los profesores. Casi podría decirse, por ejemplo: "Pásame el plan de estudios, por favor".

Un punto de vista así equipara al C. con una prescripción, por escrito, de lo que se pretende que debe suceder en las escuelas.

Algunos, sin embargo, lo equiparan menos con las intenciones de la escuela que con su rendimiento. "El C. es, fundamentalmente, aquello que acontece a los niños en el

colegio como resultado de la labor de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños cuya responsabilidad asume el colegio" (Kansas 1958). (...)

En un C. de este tipo no hay que considerar su texto, sino más bien la escuela. Si el C. es definido de ese modo, su estudio puede quedar reducido a un análisis empírico de las escuelas. El C. no es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales. No es la aspiración, sino el logro. El problema de especificarlo consiste en percibir, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela y en el aula.

Posiblemente, el estudio del C. basado en este punto de vista conduce también a escribir libros. De este modo, como con el Mönsterplan noruego, hallamos información acerca del C. apelando a un libro. En este caso, sin embargo, el libro no constituye un informe acerca del C. en cuestión, sino un análisis antropológico o sociológico de la escuela como agente de enseñanza y de aprendizaje, análisis basado en la interpretación de cuidadosas observaciones. El estudio del C. es un estudio de casos.

Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del C. Por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. Y ya que ni las intenciones ni los acontecimientos pueden discutirse, a no ser que sean descritos o comunicados de algún modo, el estudio del C. se basa en la forma que tenemos de hablar o de escribir acerca de estas dos ideas relativas al mismo.

Me parece, esencialmente, que el estudio del C. se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. No podemos llevar nuestros propósitos a la práctica. Y no es que debamos ver esto como un error peculiar de las escuelas y del profesorado. Nos basta mirar a nuestro alrededor para confirmar que ello es parte del destino humano. Pero, como dice Karl Popper, el perfeccionamiento resulta posible si nos sentimos lo suficientemente seguros para enfrentarnos con la naturaleza de nuestros fallos y estudiarla. El problema central del estudio del C. es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas.

El desarrollo del C. está basado en el estudio del mismo y es su vertiente aplicada. Su objeto es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y del aprendizaje. Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que ésta necesita hallarse arraigada en las ideas. El movimiento de desarrollo del C. es un ataque a la separación entre teoría y práctica.

En una obra ya clásica sobre el C. Ralph Tyler apoya su propuesta en cuatro preguntas fundamentales:

1. ¿Qué objetivos educativos debe intentar alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para lograr esos objetivos?
3. ¿Cómo pueden ser organizadas tales experiencias educativas de un modo eficaz?
4. ¿Cómo podemos determinar que se han alcanzado dichos objetivos?

(Tyler, 1949, I)

En el presente libro me ocupo sólo indirectamente de la primera de estas preguntas. Y no es que carezca de importancia, ni mucho menos. Es la cuestión fundamental en política

educativa. Pero, ¿cómo podemos traducir propósitos en normas y cómo comprobar luego hasta qué punto y por qué la práctica no ha cumplido nuestras esperanzas? Dada una aspiración, ¿cómo hemos de actuar para intentar realizarla? ¿Y qué margen de elección de aspiraciones se nos ofrece? Me parece que estas son las cuestiones fundamentales que pueden arrojar luz la investigación y el desarrollo del C.

Tal punto de vista podría parecer pesimista y estéril si no fuese porque abundan los objetivos educativos interesantes, mientras que es difícil verlos aplicados a la vida diaria. Los estudiantes que se hallan realizando prácticas advierten con frecuencia una separación entre las autoridades educativas y el trabajo en la escuela, no muy diferente de la que existe entre el cuartel general de un ejército, y el barro de los campos de batalla. Si son numerosos los que parecen entusiasmarse discutiendo ideas sobre educación, escasean los que mantienen tal entusiasmo cuando consideran de cerca y con sentido crítico lo que acontece en sus propias clases escolares. El vacío que se abre entre el deseo y la práctica es tan real como frustrante.

Dicho vacío solo puede ser colmado adoptando una actitud de investigación y desarrollo con respecto al propio modo de enseñar, bien solo, bien formando grupo con otros profesores que colaboran entre sí. Creemos que puede ser de utilidad esbozar un proyecto de C. nacional. Pero el presente libro sólo puede aspirar a proporcionar un fundamento sobre el que construir.

He intentado definir el papel a desempeñar por el desarrollo y el estudio del C. de un modo general, y formular asimismo un problema esencial. Pero no he presentado una definición de C. Creo que debo intentar hacerlo.

He aquí tres importantes definiciones americanas de C.:

Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades

(Neagley y Evans, 1967, 2)

Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados.

(Inlow, 1966, 7)

En vista de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que C. es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El C. prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción.

(Jonson, 1967, 130)

En cada una de estas definiciones, progresivamente más estrictas, en el orden en que aquí las expongo, está inmerso un tipo particular de modelo medios-fines que, hasta hace poco, estaba casi universalmente aceptado en el estudio del C. Este modelo parte de una definición del rendimiento o de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso e intenta diseñarlo para que permita conseguir tales resultados. La educación es un medio para el logro de un fin que queda expresado por lo conseguido por el estudiante, como resultado al que aspiraba el aprendizaje o como objetivo comportamental (es decir: como aquello a lo que tendía el comportamiento del alumno)

Deseo considerar este modelo como problemático, es decir: quiero dejar planteada la cuestión relativa a si es un buen modelo. He de hallar, por tanto, una definición de C. que no establezca tantos supuestos.

La que aquí ofrecemos es un intento para iniciar nuestro camino:

Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser traslado efectivamente a la práctica.

Desde luego, esta definición refleja mi propia perspectiva. Un C. es casi como una receta en arte culinario. Puede ser criticada por motivos nutricionales o gastronómicos -¿alimenta a los estudiantes y les sabe bien?- y puede ser criticada por motivos prácticos -sería imposible preparar una comida a base de lenguas de alondra. Un C., al igual que la receta para un guiso, es imaginado primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba. La receta presentada públicamente es, en cierto modo, un informe acerca del experimento. De forma similar, un C. debe basarse en la práctica. Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados. Por último, y dentro de ciertos límites, una receta puede variarse de acuerdo con el gusto. Y así también sucede un C.

Pero abandonemos las analogías, antes de que se nos indigesten. Un C. es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consiste en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo.

Como mínimo, un C. ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente:

A. En cuanto a proyecto:

1. Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1,2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a estudio empírico:

1. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el C. en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C. En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del C. que sea susceptible de examen crítico.

De hecho, cuando aplicamos estos criterios es evidente que los currícula tradicionales no resisten un examen detenido, pero tampoco los innovadores. La educación no es, en la práctica, ni muy sofisticada, ni muy eficiente.”

Stenhouse, Lawrence (1991)

Investigación y desarrollo del currículo.

Madrid: Ediciones Morata (fragmentos; páginas 25-30)

Para seguir leyendo...

GUÍA DE LECTURAS

Si la lectura del **Módulo 1** “*Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*” despertó en ustedes la inquietud de continuar indagando y profundizando en las distintas temáticas, la consulta de esta *Guía de Lecturas* los orientará.

Podrán realizar la búsqueda de la siguiente manera:

- Identificar núcleos temáticos
- Seleccionar los que resulten de su interés
- Leer las recomendaciones bibliográficas correspondientes

NÚCLEO TEMÁTICO: **Relatos pedagógicos y narrativa docente**

Para las cuestiones referidas a los procesos de escritura, reflexión y re-escritura de experiencias de enseñanza orientadas a la documentación de la propia práctica pedagógica, como así también los procesos de lectura y reflexión sobre relatos de experiencias de enseñanza, se sugiere la revisión detenida de los siguientes autores y textos:

- Alvarado, Maite (1996) “La escritura en la escuela secundaria, de la expresión a la producción”, en: *Revista Versiones*, N°6, Buenos Aires.
- Barthes, Roland (1994), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós. Partes I, II y IV.
- Barthes, Roland (1996), “Introducción al análisis estructural de los relatos” en: Barthes, R.; Eco, U.; Todorov, T. y otros, *Análisis estructural del relato*. México: Coyoacán.
- Goodson, Ivor y Walker, Rob (1998), “Contar cuentos”, en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Jackson, Philip (1998), “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Larrosa, Jorge (2003), “Ensayos pedagógicos”, en: Larrosa, J. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, Paul (1995) *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

- Ricoeur, Paul (2001) “De la hermenéutica de los textos a la hermenéutica de la acción”, en: Ricoeur, P. *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, Daniel (2003), “Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente” en: *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ*. www.lpp-uerj.net/olped.

NÚCLEO TEMÁTICO: Formación docente y documentación narrativa

Para el tratamiento de los temas relativos a experiencias de formación horizontal, desarrollo profesional de docentes y de fortalecimiento de las instituciones escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, puede ser de utilidad la lectura de los siguientes textos:

- Bruner, Jerome (2002), “La creación narrativa del yo”, en: Bruner, J. *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. México: FCE.
- 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.
- 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.
- Huberman, Michael (1998), “Trabajando con narrativas biográficas”, en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kincheloe, Joe (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro. Caps. 1, 2, 3, 4, 9 y 10.
- Larrosa, Jorge (1995), “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”, en: Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- McEwan, Hunter (1998), “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

NÚCLEO TEMÁTICO: Gestión del currículum, prácticas escolares y documentación narrativa

Si el interés se centra en ahondar en una mirada del currículum escolar, de las prácticas pedagógicas y los modelos de gestión en el marco de modelos de participación docente, en contraposición a la tradición tecnocrática basada en modelos top-down, les recomendamos la siguiente bibliografía:

- Bolívar, Antonio (1996), “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización”, en: Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Brito, Andrea (2003), “Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”, en *Propuesta Educativa*, Año 12, N°26. Buenos Aires: FLACSO/ *Novedades Educativas*. julio de 2003.
- Goodson, Ivor (2000), “Investigar la enseñanza: de lo personal a lo programático”, en: Goodson, I. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998), “La naturaleza narrativa del saber pedagógico”, en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Jackson, Philip (1991) *La vida en las aulas*. Morata: Madrid
- Jackson, Philip (1999), *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Pendlebury, Shirley (1998), “Razón y relato en la buena práctica docente”, en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Reid, William (2002), “El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico”, en Westbury, I. (comp.), *¿Hacia dónde va el currículum?. La contribución de la teoría deliberadora*. Bracelona: Pomares Corredor.
- Stenhouse, Lawrence (1991) *Investigación y desarrollo del currículo* Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, Daniel (2000) "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", en: Téllez, Magaldy (comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: *Novedades Educativas* Ediciones.

NÚCLEO TEMÁTICO: **Narrativa docente e investigación cualitativa interpretativa**

Para abordar y profundizar los principios teóricos del enfoque narrativo como método de investigación cualitativo interpretativo, dentro del giro metodológico hermenéutico de las ciencias sociales, les recomendamos consultar estos autores.

- Bolívar, Antonio (2002), “‘¿De nobis ipsis silemus’: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.
- Bruner Jerome (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, Jerome (1997), “La construcción narrativa de la realidad”, en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Eco, Umberto (1986) *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Buenos Aires: Gedisa.
- Eisner, Elliot (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós. Caps. 1, 2, 3, 4, 5 y 9.
- Geertz, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós. Caps. 1 y 6.
- Larrosa, Jorge (2000) *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Növoa, Antonio (2003), “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación”, en Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Pampillo, Gloria y otras (2001), *Permítame contarle una historia. Narración e identidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sarchione, A. (2001) “La narratología literaria”, en: *Permítame contarle una historia: narración e identidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Witherell, C. (1998) “Los paisajes narrativos y la imaginación moral”, en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Woods, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós. Caps. 1, 2, 3 y 6.
- Zeller, Nancy (1998), “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”, en McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

