

COLECCIÓN DE MATERIALES PEDAGÓGICOS

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA
DE EXPERIENCIAS
Y
VIAJES PEDAGÓGICOS



Fascículo 6

¿Cómo editar pedagógicamente
los relatos de experiencias?



Proyecto CAIE
Instituto Nacional de Formación Docente
Ministerio de EDUCACIÓN,
CIENCIA y TECNOLOGÍA
de la NACIÓN ARGENTINA

**LABORATORIO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**
Buenos Aires

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Ministro de Educación

Lic. Daniel Filmus

Secretaría de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaría de Calidad y Equidad

Lic. Alejandra Birgin

Instituto Nacional de Formación Docente

Dirección Ejecutiva

Lic. María Inés Vollmer

Área de Desarrollo Institucional

Prof. Marisa Díaz

Equipo Nacional CAIE

Lic. Elizabeth Barrios

Lic. Mariela Paesani

Prof. Nora Solari

Laboratorio de Políticas Públicas -Buenos Aires-
Argentina

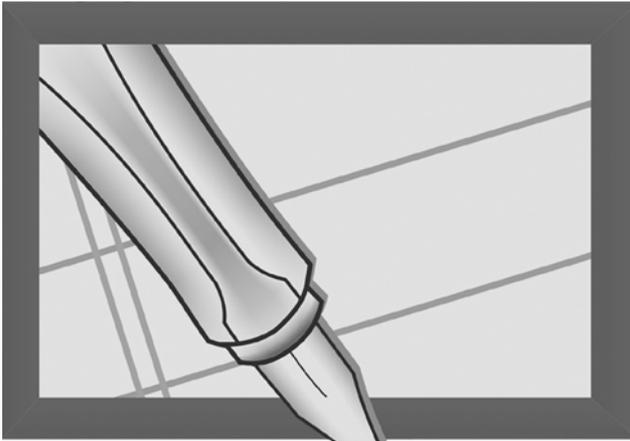
Dirección

Emir Sader - Pablo Gentili

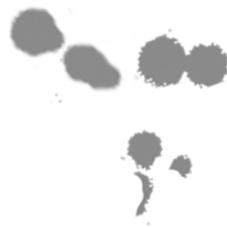
Coordinación de Áreas y Proyectos

Programa de Documentación Pedagógica y Memoria Docente

Daniel Suárez



**DOCUMENTACIÓN NARRATIVA
DE EXPERIENCIAS
Y
VIAJES PEDAGÓGICOS**



Fascículo 6
**¿Cómo editar pedagógicamente los
relatos de experiencias?**



Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente

Dirección

Daniel Hugo Suárez

Coordinación Académica

Lili Ochoa De la Fuente

Coordinación Ejecutiva

Paula Dávila

Coordinación de Proceso

Gabriel Roizman

Cecilia Adriana Tanoni

Asistencia de Coordinación

Marcela Marguery

Silvia Mónica Mateo

María Eugenia Poggio

Verónica Travi

Diseño y Programación del Sitio Web

Georgina Mainini

Asistencia de Logística

Manuel Hugo Suárez

Autoría del Fascículo 6

Lili Ochoa De la Fuente

¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?

Autora: Lili Ochoa De la Fuente- 1ª ed.- Buenos Aires.
Fundación Laboratorio de Políticas Públicas- Buenos Aires,
2007.

40p.; 29x 21 cm. (Fascículo 6 -Colección Materiales
Pedagógicos- Documentación Narrativa de Experiencias
Pedagógicas)

ISBN 978-987-1396-07-8.

1 - Formación Docente. I. Suárez, Daniel Hugo, dir. II. Título CDD 371.1

Se permite la reproducción de este material
con expresa cita de la fuente y sus autores.

Índice

	Páginas
Presentación general de la Colección de Materiales Pedagógicos	4
Presentación del Fascículo 6	6
1. La edición pedagógica como práctica de indagación	7
Elogio al comentario	13
2. ¿Quiénes son y qué hacen los editores pedagógicos?	16
Antes de la edición. Rasgos y disposiciones del editor pedagógico	16
Durante la edición. Tareas del editor pedagógico	18
Claves y recomendaciones prácticas	21
3. Algunas operaciones clave de la edición pedagógica	26
El ejercicio de comentar	27
Clínica de edición	35

Presentación general de la Colección de Materiales Pedagógicos

La Colección *Materiales Pedagógicos* de la **Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos** está dirigida a informar teóricamente, orientar metodológicamente y proponer estrategias y sugerencias operativas para el trabajo de los 241 coordinadores de **Centros de Actualización de Innovación Educativa (CAIEs)** en dos de los proyectos y líneas de acción definidos por el **Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación** para esos centros. Ambos proyectos, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas por parte de docentes del país y una experiencia de viajes pedagógicos de “docentes expedicionarios” por distintos itinerarios de localidades, escuelas e instituciones culturales de las provincias, se desarrollarán durante los años 2007 y 2008, y estarán orientados a indagar, reconstruir y hacer públicos los saberes pedagógicos que producen los docentes durante y en torno a sus experiencias escolares.

Los distintos fascículos que componen la Colección *Materiales Pedagógicos* pretenden colaborar en el proceso de formación de los coordinadores de CAIEs en esas estrategias de trabajo e indagación pedagógicas, así como brindar herramientas conceptuales y metodológicas para los procesos de coordinación y de desarrollo profesional con docentes que ellos mismos desarrollarán en distintos puntos del país durante los meses subsiguientes. Todos los fascículos fueron diseñados por el **Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP)**, aunque cada uno de ellos identifica autores diversos. El equipo de investigadores y profesionales de ese Programa estará a cargo, asimismo, de diseñar y poner en práctica el proceso de formación y entrenamiento de los coordinadores de CAIE para ambos proyectos, y de la asistencia y asesoramiento permanentes durante el desarrollo de las respectivas acciones. Como consecuencia de esta participación activa del Programa, es posible que, frente a la emergencia de nuevos problemas y cuestiones, la Colección sea rediseñada y se incorporen nuevos fascículos

Los fascículos previstos para la Colección *Materiales Pedagógicos* son los que siguen:

Fascículo 1. ¿Qué publican los docentes? Documentos Pedagógicos Narrativos. Selección de cinco documentos narrativos escritos por docentes de diversos niveles educativos del sistema escolar y de distintas provincias del país en el marco de procesos de indagación narrativa de prácticas docentes.

Fascículo 2. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Encuadre teórico metodológico. Ensayo que presenta los conceptos teóricos, criterios metodológicos y supuestos político-pedagógicos fundamentales de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en tanto estrategia de desarrollo curricular centrada en el saber profesional de los docentes, modalidad de formación y desarrollo profesional y estrategia colaborativa de indagación interpretativa y narrativa de los mundos escolares y de las prácticas docentes.

Fascículo 3. ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Criterios metodológicos, diseño y gestión del dispositivo colectivo de trabajo pedagógico.

Ensayo que presenta detalladamente el dispositivo de trabajo de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y que describe cada uno de los momentos de su desarrollo con el doble propósito de hacer jugar operativamente los criterios teóricos y metodológicos que informan la propuesta y de orientar el trabajo pedagógico de los coordinadores de los procesos de indagación y documentación con docentes.

Fascículo 4. ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Orientaciones y ejercicios para la práctica de escritura de relatos pedagógicos.

Texto que reúne y organiza una serie de reflexiones y pautas de trabajo, orientaciones prácticas y sugerencias de ejercicios para colaborar en la práctica de escritura que llevarán a cabo los colectivos de docentes involucrados en el proyecto de documentar narrativamente experiencias pedagógicas que los tuvieron como protagonistas en sus escuelas.

Fascículo 5. Manual del Coordinador CAIE. Primera Parte. Manual operativo que identifica, enumera y describe los momentos y tareas a realizar por los coordinadores de CAIE, desde el Primer Encuentro Nacional de Formación hasta los Encuentros Provinciales, a través de estrategias de trabajo presencial y del Sitio Colectivo Virtual (Web) diseñado y desarrollado por el Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del LPP para la coordinación a distancia del proyecto.

Fascículo 6. ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? Orientaciones y ejercicios de la práctica de edición pedagógica de relatos. Texto que presenta y sistematiza los criterios metodológicos, claves y reflexiones prácticas que amparan la edición pedagógica en tanto práctica de indagación entre docentes.

Fascículo 7. Manual del Coordinador CAIE. Segunda Parte. Manual operativo que presenta, ordena y caracteriza los momentos y tareas a realizar por los coordinadores de CAIE durante el momento de edición pedagógica de los relatos producidos por los docentes y hasta su publicación una vez convertidos en documentos narrativos de experiencias pedagógicas. Más específicamente, en este fascículo los coordinadores encontrarán las orientaciones y pautas necesarias para que esas instancias se vean reflejadas en el Sitio Colectivo Virtual.

Fascículo 8. Manual del Coordinador CAIE. Tercera Parte. Manual operativo que prevé y planifica los momentos y tareas a realizar por el coordinador de CAIE para el diseño colectivo de estrategias y actividades pedagógicas para la producción de itinerarios a través de “viajes pedagógicos” y la respectiva documentación y publicación de sus producciones.

Fascículo 9. Publicación de un corpus de documentos narrativos de experiencias pedagógicas producido en el marco del proyecto por maestros y profesores de diferentes niveles educativos y de distintas provincias del país.

Presentación del Fascículo 6

El fascículo 6, ***¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? Orientaciones y ejercicios de la práctica de la edición pedagógica de relatos*** se centra en un punto del itinerario del dispositivo que nos convoca: la edición pedagógica de relatos de experiencias contadas por docentes. Los colegas ya atravesaron la ansiedad de la hoja en blanco, escribieron y quizás reescribieron las primeras historias; los motiva una publicación y necesitan ayudas precisas para guiarlos hacia su meta.

Este momento admite varios escenarios: la mesa de trabajo colectivo, rincones solitarios ocupados por un sillón y los autores y docentes indagadores que aportan sus propios textos que serán editados. También exige tiempo que se usa y que se deja pasar para disponerse a cruzar, entre docentes narradores, otro tramo que los acerca a un punto de llegada: publicar sus textos, convertirlos en documentos pedagógicos narrativos.

La edición pedagógica posee caracteres compartidos con la compleja edición convencional y otros tantos diferenciados que van de la mano de la comunidad de prácticas y discursos que comparten los docentes. Pero además, si bien la edición pedagógica hace buenas migas con otro de los oficios en extinción, la corrección de estilo, las cuestiones que este tipo de edición plantea no se resuelven con ella. En este fascículo nos ocuparemos de presentar los criterios metodológicos y las recomendaciones prácticas que juegan y rodean la preocupación por mejorar los relatos que serán ofrecidos públicamente. Cada uno de estos elementos está centrado en cuidar de los escritos y sus escritores, que siguen produciendo y se aproximan a ser reconocidos como docentes autores.

1. La edición pedagógica como práctica de indagación

*Hace falta no haber sido nunca complaciente consigo mismo,
hace falta contar la dureza entre los hábitos propios
para encontrarse jovial de buen humor entre verdades todas ellas duras.
Cuando me represento la imagen de un lector perfecto,
siempre resulta un monstruo de coraje y de curiosidad y, además,
una cosa dúctil, astuta, cauta, un aventurero y un descubridor nato (...)
A vosotros, los audaces buscadores e indagadores, y a quienquiera
que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles,
a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo,
cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos:
pues no queréis, con mano cobarde, seguir a tientas un hilo;
y allí donde podéis adivinar, odiáis el deducir.
Friedrich Nietzsche*

Documentar narrativamente experiencias pedagógicas supone una práctica de indagación entre docentes. Los encuadres teórico metodológicos que regulan y sostienen este proceso de formación y producción tienen en cuenta ciertos aspectos cualitativos, interpretativos, narrativos y colaborativos del investigar. El carácter peculiar de este enfoque entiende a los relatos como cualidad que constituye la experiencia de indagación -se indaga relatando- y también como el resultado tangible -documentos pedagógicos narrativos- de la indagación y la formación colectiva. Las historias convertidas en relatos son escritas por colegas autores. Los autores escuchan y los escuchadores escriben. Los indagadores que escriben, y los indagadores que escuchan, leen y arman los textos del mundo escolar que quieren contar y sin necesidad de que sean traducidos por externos a la comunidad de prácticas y discursos son publicados: es que las "obras maestras" confían en criterios distintos de la validez, la fiabilidad y la generalización, lenguajes de otras modalidades de investigación.

La edición pedagógica es un escenario propicio donde los docentes pueden ampliar el corpus de experiencias profesionales dedicadas a la indagación pedagógica. Este encuentro de formación entre pares pone en movimiento a la indagación pedagógica entendida como algo distinto a la investigación clásica. Estos encuadres metodológicos, por lo general pautan un diseño de investigación a priori del proceso, definen interrogantes, deciden cuáles son sus unidades de análisis, delimitan problemas y elaboran tipologías para ordenar lo que le sirve mirar. También se ocupan de gestionar permisos de entrada al trabajo de campo en espacios que no necesariamente resultan conocidos y que, a partir de la identificación de informantes claves, es posible recolectar la información y desarrollar el proceso.

En cambio, en el itinerario de la documentación regulado por el dispositivo de investigación-acción, son los docentes participantes los que traen a la mesa de trabajo compartido sus formaciones y sus modos de andar en la profesión. Las categorías que

interpelan el análisis de la indagación se construyen durante el desarrollo del proceso y a posteriori de la hechura de los relatos. Lo mismo sucede a partir de la puesta en circulación de los documentos pedagógicos narrativos en otros ámbitos profesionales y educativos. Es por esto que el momento de la edición se constituye en una instancia estratégica para potenciar la responsabilidad docente en hacer de la enseñanza o la gestión una rutina de indagación, una rutina que se interesa en asuntos distintos que no logran conservarse en el tiempo ni entran en debates públicos pues justamente, suceden sin más ocasión que permanecer en la experiencia vivida.

La recurrencia es que los educadores sean objetos de estudio de la investigación. En general, sobre ellos recae la responsabilidad de responder lo que el investigador requiera para su análisis, y las respuestas serán insumos valiosos para la escritura de textos del investigador. En todo caso, los resultados literales o "interpretados" de las entrevistas que se realizan a los docentes son reformulados por los investigadores de acuerdo con sus propósitos y reglas de juego. Por el contrario, durante la edición son los docentes quienes se inquietan por trabajar activamente y poner en discusión las categorías conceptuales, intuitivas o explícitas, que se producen en la mesa de trabajo que habilitan los textos. Al mismo tiempo las reflexiones teóricas construidas entre colegas reconstruyen los saberes expertos y prácticas acumulados en la experiencia de modo más bien difusos y no solo en la comunidad que los congrega sino desde evidencias públicas de otros campos del conocimiento que los desestiman, menosprecian o los muestran sin consistencia. Como trataremos en las recomendaciones prácticas del siguiente apartado la edición pedagógica resulta una excusa vital para encarar los arbitrarios cortes pero con flexibilidad subjetiva que conlleva toda indagación. El ir y venir entre lo escrito y lo leído completa el espiral de la edición, un proceso recursivo de encuentro de fragmentos que incitan a nuevas dispersiones sensibles que dejan que la experiencia no sea cazada ni se achate.

Como lo hacen otros abordajes de investigación, el momento de edición pedagógica se ampara en la comunidad de prácticas y discursos conformada por docentes, y considera: la igualdad entre los participantes, la situación de atención mutua y los sentimientos de conexión. Estos rasgos provocan relaciones empáticas donde la presencia de los otros es necesaria para cada uno de los participantes, más allá de la posición que ocupen por fuera de la mesa de trabajo concentrada en la indagación. Es más, las trayectorias profesionales diferenciadas puestas en juego en el transcurso del itinerario de la documentación, registran los aportes reflexivos y las provocaciones efectivas que otros docentes imprimen en los relatos, y reconocen que no hubieran estado presentes o se hubieran diluido en ausencia de esos colegas. Es por esto que esta práctica de indagación promueve un espacio de formación y producción simétrico aun desde posiciones profesionales asimétricas. La indagación pedagógica de una comunidad de atención mutua habilita que los docentes se dispongan en igualdad de condiciones productivas al inicio y durante el proceso y que las diferencias profesiona-

les que devienen de ciertas especializaciones o de las funciones que ocupan en el sistema de cargos no solo cultiven la generosidad sino que se integren a la riqueza de las discusiones y constituyan nuevos saberes.

Ahora bien, la relación entre indagadores está mediada por textos. Son los relatos producidos los que dan sentido al intercambio informado entre colegas. Por eso, son las historias vividas, en el ir y venir con ellas al contarlas y escribirlas, las que abren el proceso de formación y de colaboración en términos de comprensión. A medida que el colectivo de docentes avanza en su constitución rodeado por relatos, gana la escucha, la lectura y la interpretación mutua de historias entre colegas. Los indagadores superan el conocimiento superficial de sus trayectorias, se conocen y se reconocen en la existencia de lo compartido, una relación intensa análoga a la amistad y que forma las experiencias pedagógicas y el desarrollo profesional implicado en la indagación. A partir de lo sucedido o luego de atravesarlo, los docentes son distintos; a través de las narrativas y sus textos se refresca la comunidad de atención mutua.

Ofrecer los textos al momento de indagación cooperativo conlleva por definición que los relatos no necesitan salir de la mesa, presencial o virtual, para ser editados. Tampoco que serán mejorados si son entregados a técnicos en corrección de estilo. Los potenciales documentos pedagógicos narrativos son tratados en armonía con el contexto en el cual fueron producidos. La mirada situada de los relatos no remite a los "datos personales" de las experiencias sino a la lectura que el autor textual interpreta del mundo empírico que muestra.

La edición pedagógica comprende múltiples niveles, temporalmente simultáneos y colectivamente activos, durante el proceso de formación y producción. La experiencia vivida se transforma y completa en la experiencia vital que se vivencia en el texto mismo. El horizonte de la edición pedagógica es la producción de un texto digno de la experiencia leída en el presente.

El saber de la experiencia que pudimos construir en este tiempo nos muestra que dar por hecho un buen trato inicial entre colegas no asegura que el proceso de indagación resulte potente. Como sucede en la investigación participante, la edición pedagógica demanda la construcción de una relación sostenida que va y viene entre autores y editores, editores y autores, mediada por los textos producidos. Esta dupla colectiva lee atendiendo a lo que los textos dicen, cómo cuentan que son las cosas; observan y participan sin más restricciones que la de pertenecer a una comunidad de intereses y aventuras compartidas. Mientras que el docente narrador selecciona y decide qué contar, resuelve el trabajo a modo introspección o reflexión personal, y esto se sostiene también durante las primeras prácticas de escritura. En cambio, la edición pedagógica implica la existencia de un trabajo colectivo: son los editores pedagógicos quienes logran que los relatos de sus colegas docentes salgan a la luz.

La preocupación interesada de los colegas indagadores requiere el estar atento, trabajar con palabras, desplegar el arte de leer con atención antes que el decir o el

indicar, donde los procedimientos textuales se cruzan como caminos de interpretación, y asumir que para indagar pedagógicamente no es preciso tener dotes de detective. La disposición está guiada por el mirar de otro modo aquello que se conoce y construir al mismo tiempo un punto de partida distinto. Recorrer las situaciones vividas y pensadas a partir de una experiencia nueva de formación: atreverse a tomar en serio la escritura, estar allí y aprender a leer en extensión y profundidad el texto colectivo de la escuela y otras instituciones formadoras. Esto es, habilitar el desafío de hacer "nombrable" eso que en principio no es, disponerse a buscar sentidos que están ahí, que no fueron vistos y se muestran. Y una vez que lo inefable se convierte en decible, allí está el misterio; la búsqueda encuentra lo visible y los docentes indagadores lo hacen rodar en relatos publicados.

La mesa de trabajo es interesante durante la edición pedagógica. Y aquí "interesante" refiere a aquello que invita a hacer relaciones, a encontrar correspondencias y sintonías que, en principio, hubieran parecido innecesarias o, por qué no decirlo, molestas para que la construcción del texto siga en avance. El que los textos llenen la mesa de trabajo va de suyo con posibles incomodidades sentidas por los autores no solo con sus colegas sino con su propio texto. Las prácticas de indagación, sobre todo si se constituyen apasionadamente, exigen discusiones, intercambios agudos, renuncias e interpretaciones contradictorias, si no opuestas.

Lo que resulta interesante es aquello que invita a continuar la conversación, que dispara la continuidad, el contagio, lo que pertenece al orden de la comunidad: encontrarnos en textos, reencontrarnos en textos, conocernos haciendo textos, volviéndolos a escribir sin la necesidad de emprolijar rápidamente los relatos. Tampoco para cerrar las historias, sino más bien para sostener el legítimo interés de mantenerlas en tensión, y aunque los textos cierren en un punto final, que sigan dando que hablar.

La edición pedagógica como práctica de indagación rodea y nombra cuestiones conflictivas o problemáticas del mundo escolar. Aún en las producciones textuales que resultan menos agradables, siempre están presentes las inquietudes pedagógicas. Autores y editores entrelazan una comunidad de atención mutua que logra desenclavar las palabras para enclavar un texto. Las rutinas de conversación, de lectura, de escucha y escritura son en sí mismas nuevas experiencias vividas.

Ahora bien, el trabajo de edición reclama otro mueble: *un sillón que amortigua* los encuentros solitarios del autor cuando pretende transformar su texto. Como veremos a continuación, hacerse cargo de la edición de un texto exige un aislamiento para definir qué desechar o qué considerar de los comentarios de los colegas. Barthes comenta que "...el aislamiento flaubertiano tiene por centro (y por símbolo) un mueble que no es la mesa de trabajo sino el sillón...". La saturación de no ver nada más en un texto que se conoce casi de memoria pero que presiona por ser mejor necesita que su autor se arroje al sillón solo o con otros y lo abandone por un tiempo. Tanto disponer-

se a escribir como a editar en serio hace brotar la sensibilidad del autor- editor y compromete la existencia del texto. Tanto escribir cuando y cuanto mucho más editar dejan huellas de cansancio por este pensar sin frenos que opera en el autor. Y así como presentamos que la relación entre colegas durante la indagación está mediada por textos, la experiencia de editar es vivida en el cuerpo. La mesa de trabajo congrega textos y autores y el sillón les permite el descanso de vivir y escribir, puesto que en poco tiempo el fastidio pasa y volverá a trabajar el texto, volverá a leer su autor.

Llegado a este punto, cabe preguntarse *cómo se articula esta práctica de indagación con el dispositivo* que orienta la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, cuestión que pareciera ser explícita en la puesta en marcha del itinerario: la búsqueda de experiencias escolares y la identificación de docentes que, reconociéndolas como pedagógicamente significativas, tengan posibilidades de contarlas. Esta negociación de la entrada al territorio se percibe como una indagación, se asocia en forma directa con el sondeo y la exploración en un mundo escolar que se mira como naturalmente cotidiano. Si bien la indagación pedagógica se ocupa del rastreo de las experiencias y prácticas profesionales, da un paso más aunque estando en el mismo lugar.

El intercambio de lecturas en torno a un texto pone en acción los infinitivos que modulan la documentación narrativa de experiencias: leer, escuchar, conversar, escribir y durante la edición, sin dudas, reescribir. Como veremos más adelante, es criterioso presentar que la relación editores-autores durante la edición pedagógica supera la de un dúo de trabajo: este intercambio necesita un entrenamiento desarrollado en el tiempo pues exige que los docentes se posicionen simultáneamente como autores, cuando producen un texto, y colaboran también en la mejora de los textos de sus colegas y del suyo propio cuando se posicionan como editores pedagógicos a través del ejercicio de leer, escuchar e interpretar lo que los textos dicen. Entonces, quien primero debe hacerse la radical pregunta: qué quiere contar mi relato, de qué se trata mi relato, es el docente narrador con vistas a transformarse en docente autor.

Ahora bien, una fortaleza distinta de nuestra edición está dada por la pluralidad del intercambio y la indagación que, desde diversos ángulos, habilita el colectivo de docentes en torno a los relatos. Si bien los docentes autores también acompañan la edición de otros colegas y se apropian de la edición personal, es posible que otros docentes ocupen la mesa de trabajo tan solo como editores pedagógicos.

Es entonces cuando se hace necesaria la presencia activa de un *animador de la edición pedagógica* que con las destrezas propias de la coordinación o la organización, no solo administre los tiempos y los espacios de producción sino que amortigüe las relaciones con especial cuidado, participando y observando activamente del proceso; es decir, que tome esta posición con algo más que un par de ojos, un par de manos y la voz.

La empatía con los docentes autores interpela la sensibilidad pedagógica hacia el acto de escribir y hacia aquello por lo que los narradores atraviesan cuando un texto

se produce, dado que este periplo por la mejora del texto de ningún modo es llano o inmediato. Justamente, la travesía de la indagación incluye las idas y vueltas de la versión del texto que puede percibirse como terminada y que puesta a circular admita nuevas reescrituras. A su vez, este detener el avance para volver a hurgar lo que se fijó en el texto no sólo complica los tiempos de lo que se supone debería estar concluido, sino que contribuye a que la distinción entre autores y editores, de a ratos, se torne difusa.

Vale la pena insistir en que la animación y la edición pedagógica en sí mismas demandan lazos comprensivos y de confianza colectiva cuando las controversias en torno a los textos se hacen presentes. La práctica de indagación, lejos de ser inquisidora en los sucesos más o menos íntimos en los que participan los colegas docentes, autoriza a entrenarnos en un ejercicio de reflexividad colectiva que pone en juego las interpretaciones excepcionales o más o menos compartidas en la jerga. En otras palabras, un entrenamiento particular que habilita que los otros sean los dueños de nuestra reflexión, donde se borronea y no importa quién dijo qué: nadie se copia de nadie sino que el colectivo de docentes muestra lo que produjo.

El animador de la edición pedagógica modera las conversaciones y ordena operativamente los permisos de intervención y opinión entre colegas. Dependerá de la cualidad persuasiva de nuestro espacio de formación y del escuchar de cerca de los participantes que se eludan actitudes demagógicas en las operaciones de interpretación. Interpretar un texto es andar por un sendero intermedio entre darle un sentido único y correcto y los sentidos infinitos inaprensibles, más que plurales, que imprime la experiencia del mundo escolar y sus partícipes.

Muy lejos de tranquilizarnos con una mesa de consenso pedagógico que reúna textos que ya sabían qué y cómo decir lo que dicen antes de recibir la invitación de la documentación narrativa, el itinerario vivido por el colectivo sorprende. La disposición hacia la interpretación de los colegas editores muestra más y otros sentidos sin declamarlos y descubre aquellos hilos que ayudan a hilvanar las cuestiones pedagógicas no resueltas que estaban ahí, latentes, a la espera de ser indagadas.

Es la lectura del mundo antes de escribir y la lectura que entrega lo que ha quedado escrito ahí, lo que define el énfasis hermenéutico de la edición pedagógica. El deslizamiento de la interpretación del mundo centrada en el autor hacia otra que actualiza y amplía el mundo: la interpretación del lector en el acto de lectura.

Ahora bien,

- ¿Cómo se resuelve lo que sigue?
- ¿Qué debe hacerse concretamente en la mesa de trabajo colectivo para que los escritos de los maestros puedan ser editados?
- ¿Quién se hace cargo de que el sentido del relato escrito por un docente no sea modificado y de que el texto, a fin de cuentas, no termine siendo otro?

- ¿En qué medida las orientaciones que plantea la edición pedagógica descartan estandarizar los relatos de los docentes y, en lugar de ganar en singularidad, las experiencias aparezcan formateadas?
- Quien anima la edición pedagógica, ¿no sesga las producciones de sus colegas?
- ¿En quiénes puede confiar un docente para que respeten su texto y aun así, lo mejoren?
- Y si no se cuenta con especialistas disciplinares que vigilen el contenido de aquello que se publica, ¿es posible editar pedagógicamente los relatos ya escritos?

Al profundizar en la edición pedagógica, aparecen otros verbos y nuevas posiciones que acompañan la mejora del texto en lo que se refiere a la dimensión estrictamente productiva de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Al mismo tiempo, estas otras ocupaciones mantienen la llama encendida de esta práctica de indagación y de la dimensión más sutil y menos tangible de esta historia: la experiencia formativa. Vale resaltar que la descripción explícita de posiciones y verbos que intervienen en la edición resultan ser un recurso analítico para abordar un trabajo en los que estos elementos no se desarrollan en una secuencia lineal, sino que juegan en un intrincado y recursivo proceso de producción y formación.

Como hemos dicho, la edición habilita la autorización simultánea de escribas, lectores y escuchadores en torno a un relato. No obstante, al ingresar operativamente en el acto de editar se requiere un entrenamiento más: la presencia activa de los colegas que se posicionan como comentaristas. Los docentes, indistintamente autores y editores, realizan comentarios orales y escritos como una de las estrategias decisivas para el avance de la edición pedagógica de los textos. En el próximo apartado trataremos los criterios básicos que definen el ejercicio de comentar; luego lo abordaremos en la edición de un texto real. En otras palabras, vamos a analizar los efectos que provoca en un texto de autor la práctica precisa de hacer comentarios.

Elogio al comentario

Tomarse en serio la lectura de relatos pedagógicos involucra que durante o al término del acto de lectura de un relato se tenga algo para decir del texto leído. Este “tener algo para decir” es lo que denominamos como “hacer comentarios”. Es entonces cuando leer y releer un relato escrito entre colegas se cruza con textos mediadores de la escritura y la formación: los comentarios.

Recordemos que la edición pedagógica implica una compleja trama de operaciones cognitivas muy específicas, orientadas a colaborar e incidir en las sucesivas y recursivas producciones textuales del relato pedagógico. Considera, entre otros, lecturas y relecturas propias y de otros docentes, individuales y colectivas, de las versiones

sucesivas que se producen de los relatos; la reflexión y la interpretación pedagógicas de la experiencia reconstruida y narrada y la conversación y la deliberación entre cercanos. En este escenario, nos es útil ordenar varios de los estilos de comentarios que acompañan, se producen y logran efectos en los relatos durante la reescritura que compromete la edición. En el que trata las complejas operaciones implicadas en la edición presentaremos ejemplos concretos de estas consideraciones conceptuales.

Los comentarios tono 1: son aquellos que habilitan la primera entrada al trabajo de edición del colectivo docente; promueven lazos empáticos de confianza mutua en un entrenamiento persuasivo y cultivan y se hacen cargo de la necesidad del autor de ser escuchado para que su texto comience a rodar y se vaya acercando a la versión deseable. Estos comentarios suspenden de entrada el demostrar -por parte del comentarista editor- todo lo que sabe de aquello que se cuenta en el relato. Por esto, en solución de continuidad y siendo el relato publicado, los autores llegan a reconocer que un texto es mejorable sólo desde la escucha interesada de los otros colegas. Estos comentarios pueden ser orales o componer un texto escrito breve que anime la relación comentada entre editores y autores que recién comienza.

Los comentarios tono 2: son aquellos que ingresan en extensión y profundidad en el texto. Tienen como propósito provocar algunas de sus reescrituras y modificaciones en el relato escrito. Es deseable que estos comentarios sean ingresados, "entretreídos" a lo largo del texto. Es decir, "atravesados" la versión del autor. Es recomendable que sean escritos o tipados con resaltados. Los recursos utilizados para resolver esto son: la formulación de preguntas, las observaciones precisas, las sugerencias que interpelan al autor en aquello que su relato dice y no se comprende. A modo de escrutinio metodológico, las consultas de los editores pedagógicos tensionan como una indagación interesada algo o mucho de lo que el autor escribió.

Las intervenciones del comentarista editor no sesgan los sentidos del texto de autor pero intervienen decididamente en repreguntar respetando un límite por la voz del narrador: un relato literal necesita ayuda para llegar a ser un relato comunicable.

En cambio, los comentarios tono 3 en cambio, son los comentarios que los docentes participantes realizan al corpus de producciones y que dicen algo de un conjunto de relatos terminados a la espera de su publicación o ya publicados. Estos comentarios aportan una visión panorámica de los resultados del dispositivo desarrollado en algún proyecto, algo similar a lo que sucede en las recomendaciones que los críticos de arte realizan de las obras que se presentan en una muestra o un concierto.

El hacer comentarios, más allá de su tono, pone en evidencia qué y cómo se sabe escuchar; no implica evaluar o juzgar, ni tan solo evadir o contemplar lo que se dice y quedó escrito. La disposición modesta de la escucha de los docentes comentaristas aporta comentarios que siendo sutiles no dejan de definir nuevas provocaciones en los autores que los reciben. La escucha atenta produce comentarios que autorizan

y dan valor pedagógico a la experiencia vivida y comentada oralmente que se fijará en un texto escrito.

Los primeros comentarios que recibe el autor de sus relatos, que al inicio pueden ser orales, también lo ayudan a identificar qué experiencias desea documentar. Más adelante, los comentarios entregan pistas para que el autor tenga mayores certezas de que la experiencia seleccionada y desplegada en las primeras versiones es la que deseaba relatar. Desde un efecto contrario, los comentarios resultan una ayuda eficaz para determinar que lo escrito hasta el momento define que la elección de la experiencia a documentar debió ser y será otra. Pero este aparente retroceso tiene la potencia de que fue procesado en el colectivo de docentes. La confianza construida entre colegas mediados por textos cuida y ampara la toma de decisiones que inevitablemente tienen que traspasar los docentes narradores.

2. ¿Quiénes son y qué hacen los editores pedagógicos?

Antes de la edición. Rasgos y disposiciones del editor pedagógico

Una de las acepciones posibles cuando se piensa en un editor es la que lo asocia con el dueño o propietario de una editorial; otra la que remite a la dirección editorial o lo que en la jerga se conoce como "editor senior". También suele confundirse al editor con un corrector de estilo, aquel que mira el texto a través del microscopio: lee el manuscrito línea por línea, palabra por palabra, buscando y corrigiendo errores gramaticales y ortográficos, por solo nombrar algunos. Claro está que los unos y los otros trabajan con manuscritos, más o menos limpios, más o menos terminados. Al mismo tiempo, los editores de contenido se ocupan de custodiar el estilo del autor y muchas veces el estilo editorial. Más allá de las múltiples tareas que realiza un editor, lo cierto es que se ocupa de cuidar las palabras y las palabras de su autor. En cuanto al desempeño concreto, las distinciones entre los tipos de editor no suelen ser tan claras. Aún así estas identificaciones son útiles para orientar los pasos que van desde la producción a la publicación de un texto.

Pidiendo permiso para adentrarnos por un rato en el mundo editorial, podemos decir que resulta deseable que un editor sea un buen lector, flexible y atento a los detalles, organizado y respetuoso de las palabras, confíe en el autor y su texto, preste atención a los autores, tenga capacidad para establecer relaciones y persistencia para alcanzar la recta final. Estas consideraciones resultan interesantes para bosquejar las habilidades de un editor pedagógico. Ahora bien, la cualidad de esta tarea, lo pedagógico, guarda sintonías con la función específica desarrollada por el editor de contenidos. Este editor trabaja en profundidad el texto, realiza una tarea exhaustiva y de apariencia tediosa y necesita una comprensión especial del qué y el cómo dice el texto.

Veremos ahora qué rasgos comparten y cuáles son los contrastes entre un editor convencional y los editores pedagógicos.

Son editores pedagógicos todos aquellos colegas docentes que se disponen a trabajar con las primeras versiones de relatos de otros docentes y tienen como meta alcanzar el mejor documento pedagógico posible. Ahora bien, aunque no ocurre por el simple hecho de proponérselo, quien también debe tomar distancia del texto para ver aquello que hasta ahora no vio en él, es el autor, recién allí se posiciona como su autoeditor activo involucrado en tomar no pocas decisiones. Cuando los docentes autores se atreven a dar ese paso, toman confianza en aquello que está escrito, recuperan oxígeno para sí y para el texto y comienzan a darse cuenta qué pueden modificar. El animador de la edición es quien promueve este desplazamiento, de autor a editor, y toma como estrategia de trabajo un ejercicio específico: hacer comentarios entre pares.

Los editores pedagógicos a medida que leen los relatos comienzan a formular preguntas y estimulan el intercambio de comentarios. Y es en ese momento cuando sólo la edición específicamente pedagógica está a la altura de las circunstancias. La calidad y la densidad de las interrogaciones, dudas o sugerencias que los editores realizan al texto de autor van de suyo con la identidad compartida. Los editores pedagógicos, podríamos decir, comparten las habilidades de interrogación con un editor de contenidos, justamente, porque “manejan” en profundidad el mundo escolar que se cuenta y se interpreta en el relato. Los editores “estuvieron o están allí” la complejidad del mundo escolar, los espacios, los protagonistas y sus tiempos le resultan conocidos y poseen una visión amplia y generosa del asunto. Aún así, toman una posición distante del texto y, aunque eventualmente se sientan reconocidos en él, convierten la comprensión en condición de enunciación desde donde interpelan y formulan las preguntas. Esta empatía en la lectura hace hablar al autor en la voz de lo que dice. Siendo el editor un conocedor del terreno, recupera algunos sentidos y promueve que el autor elija o no sumarlos al relato. Además, anticipan la puesta en escena del texto y esa consideración custodia el texto que está siendo editado. Por esto, toman la posibilidad de hacer consultas, sugerir la modificación de imprecisiones y, entre otras, cambiar oraciones confusas por construcciones más claras. Es en este punto donde la vigilancia disciplinar, el respeto por la consistencia teórica y las justificaciones rigurosas constitutivas de algunos escritos educativos carecen de pertinencia o no son exigidas en términos de edición pedagógica. Son los colegas escritores quienes muestran en el texto el conocimiento práctico construido al ras de la experiencia relatada y los imanes conceptuales propios o ajenos que prestan auxilio al pensamiento y la acción.

Es deseable que los editores pedagógicos cultiven la capacidad de escucha, una especial sensibilidad para captar el estilo del autor y de meterse en ese estilo antes de sugerir cambios, pero no como si fueran escritores, sino como lectores. Que intuyan las potencialidades de la experiencia que se cuenta y no están dichas y promuevan la razón de ser de los relatos: contar historias pedagógicamente significativas.

Por último, el cuidado por el estilo de la obra y por el estilo del autor implica producir relatos y no otros formatos. Los rasgos distintivos entonces no remiten a las habilidades de la función de editor sino al lazo de pertenencia a la comunidad profesional y discursiva particular, de la docencia, al contexto de formación que regula el dispositivo de indagación pedagógica y a los caracteres heterogéneos que posee este tipo de producción textual.

Durante la edición. Tareas del editor pedagógico

Llegados a este punto del itinerario el colectivo de docentes sigue construyéndose y avanzó; ya puede contar otras historias de formación compartidas. El entregar y recibir las primeras versiones de los relatos de los docentes es un suceso emotivo y sugerente: algo pasó –pusieron energía y tienen lo que esperaban- y algo distinto les pasó con las sensaciones que al principio de la travesía rondaban entre la incertidumbre y el entusiasmo. Los animadores de la edición estaban ansiosos por que los relatos de sus autores lleguen y los autores por mandarlos. Pero al mismo tiempo, la apertura de los archivos y los primeros vistazos en papel sin haberlo anticipado suele provocar en los editores intimidaciones pasajeras tales como: ¿y ahora qué debo hacer con esto? ¿Quién me asegura que puedo ser editor pedagógico si es la primera vez que me dicen que puedo serlo? Estaba entusiasmado con los relatos, pero tratar de mejorarlos es una responsabilidad muy grande que no puedo asumir porque no cuento con una formación ni estoy preparado para esto. Leer es una cosa y me gusta, pero entiendo que para editar hacen falta hacer tareas que me resultan extrañas. ¿Cómo sigo? ¿Me atrevo a tomar el lápiz y marcar lo que se me ocurra, lo que me parezca, eso estará bien? ¿Quién soy para decirles a mis colegas lo que me parece cambiar del texto? ¿No meteré la pata? ¿Y si se ofenden? ¿Quién me dice qué está bien y qué no? ¿Es posible que más allá de mi buena voluntad pueda mejorar un relato?

En principio, no es sencilla la apuesta que sigue, pero el desánimo no es el sendero recomendado por el cual continuar. Las dudas no solo son comprensibles sino, básicamente, productivas y necesarias. Si los animadores de edición, editores y autores se formulan estas inquietudes es que la edición echó a rodar. Es entonces cuando vale la pena no dejar pasar por alto algo que es más fácil decirlo que hacerlo. La edición pedagógica tiene como horizonte trabajar colectivamente relatos de docentes como modo de anticipar la transmisión del mundo escolar más que resguardar en sí misma la “calidad” de su escritura. Pero al mismo tiempo, a resguardo de los criterios teóricos y metodológicos de la documentación no se debe dar por obvio que la “calidad” de los relatos de docentes se constituye en las potencialidades pedagógicas que muestra. La calidad remite, entre otros: a qué de aquello que es indagado y se cuenta produce conocimiento informado en la experiencia docente y cuáles son los sentidos, en tanto indicios de formación, que el autor encuentra en lo vivido durante la escritura misma y lo dispone públicamente.

Al mismo tiempo, la edición pedagógica es una práctica de formación que requiere una sensibilidad especial superadora del dominio de las reglas gramaticales y los protocolos, una especie de oficio que desarrolla un instinto que sólo se aprende y ejercita en el colectivo de docentes autores y comentaristas. Más allá de las razonables confusiones que suelen presentarse al enfrentarnos a una actividad nueva o distinta, la pretensión de este apartado es ofrecer una serie de orientaciones que guíen la

tarea y ofrezcan confianza para resolverla. Vale resaltar que estas recomendaciones fueron sistematizadas a partir de las confesiones realizadas por docentes y editores o animadores de la edición pedagógica.

La primera recomendación es: ampararse en el colectivo de docentes conformado o en el grupo de colegas implicado en esta secuencia de trabajo. El momento de la edición no se resuelve en soledad o buscando ayuda de especialistas por fuera de la comunidad de prácticas y discursos. Editores y autores necesitan ser cuidados por otros para meterse en la edición.

Como ya anticipáramos, los autores y editores docentes no deben convertirse en otra cosa al editar. Necesitan saber y tener a disposición lo que son, lo que saben, lo que sienten y lo que presumen o tienen certezas de desconocer. Pero sí se requiere de la disposición a mirar y leer para escuchar y recordar con atención lo que se cuenta. La edición pedagógica lejos está de provocar una situación de exilio, ese estado en el que nos encontramos inhibidos para desarrollar las potencialidades que tenemos para ser lo que queremos ser. Tampoco se trata de que los textos a la hora de ser editados tengan que parecer otra cosa que relatos de experiencias elaborados en condiciones de producción y enunciación reguladas por un dispositivo, tengan que deformarse, tomar otra forma, travestirse para disimular lo que son o no son, mutar su registro o censurar sus sentidos. Muy por el contrario, lo que se es -ser docentes- y lo que se tiene acumulado -experiencias del mundo escolar- son las condiciones de posibilidad que permiten y sostienen la edición pedagógica. Desde esta protección profesional mutua es oportuno presentar ciertas consideraciones básicas acerca de esta práctica.

Los editores pedagógicos desde su posición hermenéutica son los primeros interlocutores del autor mediados por el texto: leen más de una vez los relatos, escuchan atentamente lo que está escrito y entran en discusión pedagógica con lo que el texto completo es. Al hacerlo, no juzgan los sentidos del autor ni contemplan tan solo sus temáticas o los asuntos tratados; más bien se disponen a hurgar colectivamente aquello que les resuena por exceso, por ambigüedad, o sienten que la omnisciencia del autor deja por fuera a los lectores.

En este sentido, los editores someten el texto a una "interpretación hojaldrada", que superpone, va y viene tantas veces como lo crea necesario, una comprensión del mundo escolar y profesional con la vida misma; comprensiones en términos enfáticamente políticos, éticos o culturales. Este es el punto donde el sentido del olfato hace su aporte: son muchas las veces en las que es posible apreciar el aroma de un texto. Esta es una pista decisiva para que el editor siga su rastro en términos del sentido y del estilo del autor. Difícilmente el olfato se equivoque: si el editor siente un aroma literario como modo de trabajar acontecimientos políticos en el texto, es interesante fortalecerlo y no restringir las potenciales pedagógicas que guardan otros tonos de escritura. Además, "la interpretación hojaldrada" fricciona las inquisiciones contamina-

das con los vicios pedagógicos presentes en ciertas palabras y respuestas que aparecen con certeza antes que formular las preguntas o nombrar los problemas. Y este juego denso de interpretaciones, claro está, se enreda entre colegas que ponen en conversación el texto y abren un trabajo explícito en el que prefiguran al lector atento para facilitarle la tarea intuyendo aquellos sentidos o sucesos que se presentan demasiado cerrados, impenetrables, por no decir herméticos. Para esto, durante la edición los autores en tanto autoeditores, se afectan como lectores indagadores no como escritores, consideran que la escritura tiene sentido por fuera de sí, en un sitio que aún sin conocerlo no lo dan por descontado, el del lector.

A medida que el proceso avanza y el colectivo de docentes suma otros colegas comentadores activos, el animador de la edición no se desentiende de los autores o editores, sino que mantiene constante el cuidado de los textos y sus escritores. Y esto es así pues el fortalecimiento de los colectivos docentes y la progresiva exposición de los textos y sus autores desde la comunidad inmediata hacia la jerga educativa pública amerita intervenciones específicas de acuerdo con las situaciones y los eventos que fueran organizados o convocados.

Ahora bien, desde la dimensión enfáticamente textual del asunto, los editores pedagógicos trabajan con toda la obra y la disposición de los párrafos que la componen. Desde la lectura poseen una distancia panorámica y detallada de la historia y se atreven a reponer el guión que presume la estructura textual y sustantiva del relato. Es por eso que otro propósito fundamental de la lectura de editor es recordar. Esto es, al mismo tiempo que realiza anotaciones, los editores deben entrenar la memoria. Los editores con experiencia desarrollan una memoria selectiva: al leer intuyen dónde detener el texto, cuándo volver hacia atrás o qué buscar. No obstante, combinan las lecturas pragmáticas del ojo objetivo con una sutil sensibilidad pedagógica. Los editores acuerdan con Micheal De Certau que: "La lectura de un índice siempre resulta instructiva e indiscreta; deja en claro los secretos de la fabricación de un texto".

Como trataremos más adelante, los editores también auxilian las operaciones claves que implican al tratar un texto: expandir, permutar, censurar. También se expiden y proveen elementos referidos a la visión integral del texto, al estilo, la trama, las construcciones textuales oscuras y la elección de palabras que caen en lugares comunes del mundo escolar y entonces habilitan connotaciones tan amplias que hasta pueden socavar el sentido que enfatiza la historia. Las tácticas pertinentes para abordar pueden ser: las conversaciones interesadas y las consultas cercanas con el texto leído en mano. A partir de la formulación de preguntas generales o de marcas destacadas en el propio texto, los editores interrogan y provocan su reescritura.

De este modo, resulta evidente que el editor colabora en definir el tono que compromete al autor y fomenta que el texto de pistas para que se lo identifique con él. Por eso, acompañan al autor en las decisiones a tomar. Esto es, se visten el traje del texto pero sin cambiar la delicada piel que le pertenece al escritor.

En otras palabras, el dispositivo de la documentación autoriza la práctica de edición que habilita un editor pedagógico, un defensor de las palabras que cuentan el asunto y el estilo de la historia en un relato de experiencia, y un defensor de la edición, pero no de una edición estándar, rígida ni censuradora, sino de esa edición de la transmisión que posibilita la transmisión del mundo escolar. Esa es la clave de su tarea.

Claves y recomendaciones prácticas

Editar sin perturbar

Un sugerente libro lleva por título: "¿Cómo corregir sin ofender?" El verbo que incluye la pregunta interroga una premisa básica de la práctica de la edición. El mayor riesgo de esta tarea es perjudicar un texto y en consecuencia a su docente autor. La edición pedagógica sostiene que este momento de formación entre colegas implica transformar un texto tanto como su autor lo requiera pero, de ninguna manera, alterar su estilo ni el contenido del relato, mucho menos los variados sentidos que portan y constituyen su producción escrita. Por eso, es necesario insistir en que el relato de experiencia pedagógica es del autor; guste mucho, poco o nada, la edición no debe afectar el sentido que quiere transmitir el texto. No hay motivos consistentes que justifiquen que la voz del autor deba ser sustituida por la del editor. Durante los encuentros de trabajo, los intercambios entre colegas comprometidos en la edición, básicamente, se desarrollan varias prácticas de formación, aún así no todo lo conversado en torno a los textos es pertinente y debe ser considerado para la escritura de los textos. Las sugerencias que ofrece el ejercicio de comentarios quedan a elección del autor: él las toma, las considera en algún sentido o las deja. El relato es de los docentes autores no de los editores.

Modificar lo menos posible frases u oraciones

Recibida la primera versión del relato y antes de ponerlo a rodar en el colectivo de docentes es interesante elogiar el relato del autor con señales precisas de haberlo leído. Todos los relatos presentan inquietudes pedagógicas más allá de la calidad del estilo y contenido de la historia. Creer que el texto tiene guardada la potencia de una experiencia que no se cuenta y decirlo agradablemente pero sobre todo creyéndolo, es la manera más cuidada de comenzar a construir una relación productiva y formativa entre editores y autores. En general suele ser más operativo reescribir una oración para eliminar su ambigüedad antes que "emprolijarla". El resultado puede ser más claro pero a riesgo de perder el sentido o el énfasis que se está tratando de transmitir. La tarea entonces es consultar y releer antes que redactar nuevamente. Las sugerencias

cias deben ser propositivas, ni demagógicas ni complacientes: “podría, sería conveniente, tal vez, es mi parecer, a mi entender, por favor aclarar, le parecería bien si...” Antes de ofrecer propuestas muy relevantes como ser eliminar o modificar sustancialmente un párrafo, encontrar un error considerable de información, etcétera, el editor tiene que preparar una opción. Otra alternativa que tiene el editor es ofrecer opciones redactadas sin tocar la oración original.

No editar los textos en exceso

El principio de economía es para tener en cuenta durante la escritura y también en la edición. Una buena escritura dice lo que quiere decir con la menor cantidad de palabras posibles. Algo similar sucede con la edición: editar no implica cargar la mano con las propuestas de cambios y simuladamente manipular el estilo del autor, imponer un estilo de edición o justificar cambiar algo porque no gusta o porque no se está de acuerdo con él. Por el contrario, el editor debe ser quien permita que la voz del autor fluya evitando influir en demasía y vigilando que los asuntos o el estilo no se diluyan. Es por eso que todo editor pedagógico no debe ahorrarse la experiencia de escribir y de ser editado por otros. Un buen editor pasa desapercibido, guía pero no se interpone en el texto. Además, puede ocurrir que el colectivo de docentes también coseche relatos que requieran una mínima edición. Como la edición es sí o sólo sí en los textos, en este último caso, es pertinente no tocarlos demasiado.

Editar sin disertar

La autorización legítima del editor se construye a partir de las sugerencias que propone. Pero que resulten efectivas depende en gran medida del cuidado que les imprima al transmitirlos. Qué propone un editor es relevante pero cómo lo dice es crucial. Los encuentros en que se proponen entregar las sugerencias al autor, por lo general, tienen una fuerte carga emocional. Entonces, se dosifica la energía, se gana tiempo y resultados si no se dan por descontado el buen trato, el tacto, la convicción y la sutileza. Estas disposiciones instalan la confianza, evitan la hostilidad y ganan una relación de colaboración.

Proponer consultas claras y precisas

Un editor que expide eufemismos no sólo evita hacer su trabajo sino que pierde credibilidad entre sus autores. La falta de tiempo es una circunstancia que difícilmente se puede sortear. Aún así, para que los encuentros no se tornen confusos los textos deberán pasar más de una vez por la lectura atenta. Si esto no ocurre la situación será confusa durante la edición, puesto que los docentes comentadores y los editores deben proponer interrogaciones que vayan al grano. Por otro lado, los editores que en lugar de ofrecer sugerencias de mejora al texto deslizan con habilidad sus inquietudes

y se dedican a “dar clase”, también socavan su posición ante el colectivo de docentes. Los editores y comentaristas no deben confundir sugerir con disertar. Más que ostentar los conocimientos que se tienen de un determinado tema o experiencia, deben utilizarlos para hacer sugerencias pertinentes al texto. Es el énfasis en estas intervenciones lo que sostiene una relación de confianza entre los editores y los autores. Ambos aprenden con el tiempo que su colega complementario ve, comprende lo que se propone y se comparte, y esto se demuestra. Claro que las estrategias se comunican cuando los editores pedagógicos desean dar señales que determinado párrafo debe ser eliminado. Aquí el tacto y la propuesta de alternativas sustantivas son los condimentos claves para resolverlo. Es altamente recomendable que los editores piensen y escriban con claridad las sugerencias propuestas al autor. Si los cambios son difíciles o confusos, el editor da señales de descuido. Y si esto se cruza con un docente narrador que trascurre por una escritura trabada, el autor puede abandonar su texto, suspender la travesía. El desánimo es un sentir habitual de quienes se toman en serio la escritura. No obstante, cuanto más se acerca el autor al acto de lectura y se distancia de la práctica de escritura, se encuentra más abierto a considerar los cambios.

Editar sin sofocar

Tanto al escribir como al editar se cruzan alternativas de qué poner, qué dejar, qué proponer, cómo cambiar en el texto. Tomar algunas opciones y dejar otras pareciera evidenciar que se trata de cortes arbitrarios. Pero un editor pedagógico se posiciona con más consistencia siendo flexible, o subjetivamente flexible. Como ya anticipáramos, el editor debe disponerse a escuchar, lo que implica tener en cuenta las energías y los sentimientos del docente autor. Aún más: la plasticidad del editor requiere acomodarse a la sensibilidad del autor y dejar que su voz fluya. Ninguna regla gramatical tiene una validación superlativa por encima de las elecciones del autor.

Editar cada relato en sí mismo

La ansiedad que imprime la tarea probablemente imagine que contar con un instrumento modelo que presente requisitos generales resuelve eficientemente la edición. Ahora bien, como esta es una edición pedagógica, sus parámetros de intervención, presentados en el primer apartado, no son simples ni mecánicos. Si bien los protocolos tienen ventajas, siendo que esta edición está centrada en la transmisión del mundo escolar compartido en la comunidad que recibe autores y editores, son más visibles sus límites. No todos los relatos tienen las mismas necesidades de edición. La manipulación solapada de estos formatos de orientación sesga la producción de los relatos en sentidos pedagógicos contrarios a su apuesta. El discurso pedagógico de los docentes es generoso y, si se confía en él, permite múltiples tonos y singulares estilos. Por eso esta edición promueve que los autores docentes encuentren con sutileza sus

modos de decir. Durante la edición, leer bajo la misma lente y proponer orientaciones regulares en la variedad de relatos que se acopian en el transcurso de la documentación sería no solo utilizar recursos prefijados a priori del texto, sino que aplicados en exceso provocan un tedioso estilo uniforme en los textos. Por eso, no hay una fórmula a seguir al pie de la letra, por el contrario, los editores no solo ven sentidos o asuntos que otros lectores no ven, sino que a esto le suman lo que escuchan. Los oídos del editor no se suplantán con protocolos pues colaboran en rescatar aquellas impertinencias en las que los ojos no repararon. También en ciertos casos, la lectura en voz alta es la que ayuda a identificar una construcción confusa, la presencia de reiteraciones innecesarias, los recursos que pueden llegar a aburrir al lector o hasta irritarlo. La distancia de la voz distingue precisiones, el oído comprende mejor cuando una oración desconcierta, la escucha y aprecia como suena.

Refrescar la mirada antes de comenzar a editar otro relato

Así como les sucede a los catadores de vino que enjuagan con agua su paladar entre degustación y degustación, o al apreciar varias fragancias el olfato pierde sensibilidad y es recomendable limpiarlo con unos granos de café, la edición amerita refrescar la mirada de los textos. En ciertas ocasiones lo que se gana en un entrenamiento - si bien ahorra gastos de energía- al mismo tiempo pierde la frescura de la ingenuidad. Es posible que cuando el archivo de relatos recibidos se torne voluminoso para los editores, una mirada global formatee el modo de abordar los relatos. Si bien es razonable que esto suceda, es criterioso reparar en una obviedad: cada relato es una producción genuina de su docente autor y así también lo percibe el colectivo de docentes. Llegado el caso en que alguno de los editores sienta o tenga señales de que es reiterativo, vale insistir en la fortaleza de las reuniones de trabajo colectivo. La estrategia de trabajar comentarios cruzados entre editores antes de que sean presentados a los autores refresca cierta percepción de monotonía y renueva los estilos de edición que resulten recurrentes. Al mismo tiempo, ocurre que no todos los textos logran mantener la atención de sus lectores. Pasar rápido las páginas sin haberlas leído para encontrar lo que vendrá es un indicio de esto. No obstante, más allá de los gustos o las inclinaciones personales, todo relato merece una edición pedagógica. Como ya anticipáramos, que un relato esté bien o mal escrito de ningún modo es determinante para habilitar o inhibir la edición. Aún así, la pluralidad de las miradas e intereses que constituyen el colectivo de docentes aseguran el tratamiento del relato. Además vale recordar: la edición no es una tarea que se realice en el vacío.

Editar es dejarse conocer

Si en algo sorprende a los docentes la documentación narrativa es que a partir de establecer con sus pares relaciones mediadas por textos que ellos escriben, los

conocen más y de otra manera. Vale entonces reiterar que ofrecer en textos las experiencias profesionales y “entregarlas” a los comentaristas y editores pedagógicos cultiva intercambios de confianza que no se establecen de una vez y para siempre, sino que es necesario preservarlos en el tiempo. Los docentes autores demuestran generosidad, tienen confianza en sus relatos, y algo de eso les permite asumir riesgos al mostrar públicamente indicios de su desempeño profesional. Pero antes, lo mejor que le puede pasar para mejorar su obra es confiar en el colectivo de docentes. Por su parte, los editores creen en la escritura del autor y tienen fe en su texto, son ellos quienes también se reconocen al editarlos. El trabajo de mantener viva la confianza es una tarea más que desarrolla la edición y anima el entusiasmo de los docentes autores en aquellas circunstancias donde el horizonte de la publicación intenta renunciar a la aventura de la documentación de su experiencia.

Marcar con firmeza los relatos

Los relatos son de los autores y al leerlos en el colectivo de docentes dan de pensar. Los primeros comentarios, de tono 1, establecen la entrada al trabajo de edición en tanto los comentarios tono 2 exigen ingresar al texto mismo en todas sus dimensiones. Y esto admite que si bien las consultas al autor se tratan con tacto y sutileza, las proposiciones de editor no deben estar ocultas o pasar inadvertidas. Los editores, sobre todo en las primeras lecturas, no deben vacilar al marcar el escrito o formular las preguntas en demasía. Sí, antes de compartirlas con los autores, pondera algunas interrogaciones o resigna otras. Al señalar los textos en presencia de los autores las sugerencias planteadas por los editores deben ser firmes pero sin imposición. El modo de formulación “me parece”, para trabajar alguna alternativa, justamente, desestima el no sé del editor. Y esto no porque los editores lo sepan todo, sino más bien que el “creo que podría” se alimenta de un comentario consistente desde la mirada global y en detalle del texto. Si los editores se presentan dudosos en el trabajo con los textos, los docentes presumen su inseguridad, lo que rápidamente se contagia en los docentes autores.

3. Algunas operaciones clave de la edición pedagógica

"Cuatro páginas por semana", "cinco días para una página", "dos días para la búsqueda de dos líneas..."

"Es necesario preferir siempre la frase más corta cuando es al mismo tiempo clara, puesto que así lo es mucho más"

"Con seguridad descubriré aquí miles de repeticiones de palabras que será necesario eliminar. Por el momento veo pocas"

"Lo que es atroz por su dificultad es el encadenamiento de las ideas, conseguir que deriven naturalmente unas de otras"...Y luego; las transiciones, lo seguido, ¡qué enredo!"¹
Gustave Flaubert

En este apartado trabajaremos distintas secuencias textuales. En primer lugar nos ocuparemos de presentar cuáles son y cómo afectan al relato las operaciones claves de edición pedagógica. Al mismo tiempo, ilustraremos con ejemplos algunos comentarios que conectan la relación docente comentador, docente autor y docente editor. Por último, presentaremos un evento específico y estratégico: las clínicas de edición.

Un editor pedagógico es un editor sensible no solo a la mirada del mundo escolar, sino con aquellos colegas que participan de una u otra manera en el colectivo de docentes dispuestos a documentar. A medida que se fortalece el colectivo de docentes, el saber de la experiencia de editar se comparte, se objetiva y se transmite. Como sucede en otros campos, la posibilidad de tratar por un tiempo sostenido con muchos textos y colegas distintos desarrolla también la sensibilidad del editor. Por ejemplo, no todos los autores docentes están preparados para recibir la última versión que, estimaban terminada, repleta de anotaciones y marcas. Es muy probable que ante esta circunstancia el docente se sienta defraudado y perciba que su trabajo fue en vano, juzgue que su esfuerzo no valió la pena y al fin de cuentas el texto "está mal". Es por eso que un editor sensible se pone en el lugar del autor, también piensa como escritor y desde esa empatía transmite las sugerencias con modestia y tacto instalando la confianza mutua: nada más oportuno para un autor docente que encontrar un colectivo de colegas que, en tanto editores pedagógicos, se dispongan a mejorar su texto y viceversa, la oportunidad de formación e indagación pedagógica de un editor solo es posible a partir de la presencia tangible de los relatos. Ahora bien, ambos se necesitan, y aprender a construir una relación es condición categórica para trabajar el texto de cerca y mejorarlo.

¹ Las citas de Flaubert están sacadas de los extractos de su correspondencia *Flaubert y la frase*, en "El grado cero de la escritura", Roland Barthes, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, septiembre de 2003.

Una de las ocasiones en las que esta formación sensible se pone en juego es mientras se realizan las operaciones claves de la edición: qué agregar, qué censurar y/o qué permutar.

Los editores pueden proponer los retoques a los manuscritos a partir de un sencillo comienzo: pedirle al autor que le cuente de qué trata la historia. Una escucha atenta del editor leerá para recordar aquello que se narra oralmente. Mientras tanto también anticipa qué debería encontrar en el escrito y comienza a comprender el pulso del autor aún desconocido.

Acto seguido, lee solitariamente el relato más de una vez, anota sugerencias, tacha palabras, marca frases y luego de preparar sus comentarios se reúne con el autor y lo interroga nuevamente: esto que está escrito, ¿se acerca a la historia que se quiere y a la que no se quiere contar?

Docentes autores y editores disponen de tres verbos para orientar la mejora del texto, a saber:

- *Expandir*, ¿qué agregar? refiere a la aplicación de las operaciones aumentativas del texto como ser: repreguntar, molestar, inquietar, destrabar, hurgar, que conllevan *las ganas de saber algo más* de la historia que se cuenta. Inciden naturalmente en ampliar, completar, explicar o extender el texto;
- *Censurar*, ¿qué sacar? implica trabajar en operaciones diminutivas, esto es identificar y reconocer palabras o frases que redundan, son reiterativas o resultan impertinentes por algún sentido y deriva en la *confusión* del lector.
- *Permutar*, ¿qué cambiar? Por su parte, amerita expedir propuestas, realizar ponderaciones, cambiar de lugar los párrafos, es decir, poner lo mismo en *otro lugar*, colaborar en alcanzar mayor fluidez, lograr el encadenamiento de las ideas y maximizar el ritmo del relato.

No obstante, solo a fines expositivos la enumeración es excluyente. Se debe tener presente que frente al manuscrito estas operaciones pueden combinarse o proponerse como alternativas complementarias. Como podrá apreciarse, los destaques o resaltados necesarios para el intercambio entre editor y autor quedan a elección, sí es altamente recomendable que las referencias acerca de qué significa cada guiño no provoquen, dudas sino que sean planteadas con claridad.

El ejercicio de comentar

Se presentan a continuación algunos ejemplos de comentarios realizados por editores pedagógicos. Estos comentarios fueron transcritos textualmente. En primer lugar se ejemplifican comentarios de tono 1. En segundo lugar, ingresando a los pro-

pios relatos, los comentarios tono 2 que discriminan las operaciones de permuta, ampliación y censura. Hacia el final, algunos comentarios de tono 3, es decir aquellos que describen las percepciones construidas a partir de la lectura de un corpus de relatos.

Comentarios tono 1

"Para mí, es leer algo nuevo. Me sorprende el clima, la travesía, puedo estar en esa ronda de mate antes de tomar la barcaza. Me parece una buenísima introducción a un río de relatos que esperan salir de esa isla que es una escuela, que es una isla.

Me parece que hay pasta de docente narrador, hay imágenes: los alumnos entrando como ovejitas me parece de una mansedumbre que no puedo reconocer en mis experiencias pedagógicas y tal vez se esté hablando de otra forma de hacer escuela. Tal vez dé para seguir tirando de la piola de los relatos, en una ronda de mates..."

.....

"Es más que interesante cómo tu relato permite traslucir tu disposición para mirar el mundo escolar. Este modo de posicionarse tuyo, en tanto indagadora, denota una actitud inquieta, atenta y pertinente para mirar el mundo. Podemos anticiparte que esa es la mirada a cultivar para provocar el contar las historias escolares, desde la escritura de los relatos, así como para leerlas y comentarlas. Siempre es sorprendente conocer a otro no sólo a través de la presencia física, sino a través de la presencia humana en sus palabras, a través de lecturas y escuchas mutuas. Te cuento que compartí la lectura de tu relato con Lili Ochoa, y algunos de los comentarios que te acercamos aquí son de su propia letra. Todo lo que tu relato nos anima a preguntarle (a saber más sobre qué pasó y qué te pasó) es algo que también te podría suceder con los relatos de los docentes autores al momento que los recibas y te aventuras a hacerles tus comentarios. Por ejemplo, todo lo que contás sobre "el deporte social o comunitario y las actividades o juegos cooperativos como eje transversal para abordar la problemática de la violencia en las escuelas", nos despertó cadenas de preguntas movidas por el deseo de indagar más acerca de esa experiencia. Por eso, animadas por la iniciativa de "descubrir y aprender con otro" que trasmitís en tu relato, te proponemos tomar en cuenta estos comentarios que te acercamos para ir pensando el momento de trabajo con los futuros relatos de los docentes autores que coordines. Espero que este juego de

lecturas mutuas que estamos comenzando pueda serte útil y provechoso para eso. Tanto como lo es para nosotras"

.....

"El relato invita al viaje, nos arma una postal en que aparece un "grupo educativo" adentrándose en un paisaje, nuevo para algunos de ellos. Novedad que les asombra y seduce. Asombro y seducción que se imprime en las descripciones vivificadas del recorrido, la llegada y los encuentros. Se va conformando un plantel en un tiempo que pasa, en un transcurrir que podría contarnos más de lo que allí ocurrió. Uno quiere saber qué provoca esas "ganas y la ilusión de seguir trabajando por la escuela..." En ese "¿cómo hacen para resolver tantos problemas?" deben haber quedado encerrados más motivos y vivencias del relato que fueron tejiendo la trama de este "nuevo capítulo en la historia de la escuela N° 211 de la isla de Apando"

Comentarios tono 2

Estos comentarios fueron asociados con operaciones clave de la edición a posteriori de su elaboración.

El editor se entromete en el texto y propone una operación de PERMUTA O CENSURA

"...Y aquí tengo que detenerme brevemente y comentar algo muy importante, y es que a esta altura ya estaba trabajando por primera vez como maestra de sección de sala de cinco años en otra Institución, la cual fue creada ese mismo año y todos estábamos ayudando a conformar y establecerse como tal con muchísimo esfuerzo y dedicación, pero en fin, esto sería algo muy lindo y a la vez largo de contar, y no es lo que tengo que hacer en este momento, sino sólo limitarme a compartir con ustedes una experiencia pedagógica en particular. PODRÍAS EXPLICITAR POR QUÉ NECESITASTE COMENTAR ESTO EN ESTE MOMENTO DEL RELATO, O REPENSAR SI ES PERTINENTE O NO QUE INGRESE AQUÍ, O SERÍA MEJOR DEJARLO PARA UN FUTURO RELATO. Retomando el hilo, vuelvo a mi cara de desahuciada..."

El editor se expide solicitando una AMPLIACIÓN

"(...) En el salón reinaba la ansiedad esperando estos momentos, se notaba en el ambiente, situación que contagiaba a los demás niños de la escuela" ¿CÓMO NOS DARÍAMOS CUENTA?, PODRÍAS DAR PISTAS O ANTICIPAR (Y DE PASO MANTENER EL SUSPENSO) CON UNA FRASE QUE ESO ES LO QUE MOSTRARÁ EL RELATO.

.....

"Se puede, ipor supuesto que se puede!, disfrutar lo que uno hace en cada clase, y de esa manera es más fácil brindar lo mejor de uno a sus alumnos. Y disfrutar, aprender con ellos" PODRÍAS SINTETIZAR UN POCO EN EXTENSIÓN ESTE APARTADO; NO EN CONTENIDO, PORQUE ES EN SÍ MUY INTERESANTE Y CLAVE PARA EL RELATO.

.....

(...) En conclusión fue una experiencia maravillosa que llenó mi corazón de alegría y mis recuerdos de momentos imborrables. Intenté los años posteriores crear espacios similares, aunque con niños de otras edades, pero esto mejor se los cuento en nuestro próximo encuentro. AQUÍ JUSTIFICARÍA LA MARAVILLA DE LA EXPERIENCIA CON LA EMOCIÓN. RECUPERARÍA EL PLACER Y EL ESTÍMULO COMO CONDICIÓN PARA APRENDER Y ENSEÑAR. CÓMO SE POSICIONÓ LA DOCENTE EN TANTO TOMADORA DE DECISIONES CURRICULARES EN ESTE ABANICO QUE PROPUSO DESDE EL "TALLER DESEADO", TAMBIÉN DARÍA LA OPORTUNIDAD PARA QUE LA DOCENTE RECUPERE Y ESCRIBA INTERROGANTES O CUESTIONAMIENTOS QUE SEGURAMENTE SE HIZO EN LA EXPERIENCIA.

.....

"Mi tía Juanita, en cuya tienda solían encontrarse personajes interesantes, como el pastor protestante o el viejo librero (anarquista español que solía llevarle el periódico "La Protesta", ofrecerle la obra completa de García Lorca, o la versión de las Fábulas de Tolstoi) o el Curandero Naturista que supo venderle todo tipo de libros acerca de "cómo vivir mejor"; fue para mí el otro motor que me impulsó a leer, conocer, cuestionarme. Sus conocimientos no provenían de una educación formal: eran autodidactas" ¿TE ACUERDAS LOS TEMAS QUE HABLABAN TU TÍA JUANITA Y LAS

VISITAS QUE LLEGABAN HASTA SU TIENDA Y TENÍAN RELACIÓN CON TUS INQUIETUDES DE LECTORA?

.....

"Me tocaron años difíciles: una sucesión de períodos de dictaduras, con la turbulencia del regreso del peronismo en el medio. La Universidad estaba en crisis, lo cual se hacía sentir tanto en el nivel académico como en el clima opresivo creado por las desapariciones, la desconfianza, el no saber quien era tu interlocutor. Y la violencia circundante resignificó mis miedos de la infancia" ¿CREES QUE LAS CONVERSACIONES FAMILIARES DE TU INFANCIA Y TUS EXPERIENCIAS DE DICTADURAS MARCARON DE ALGUNA MANERA TU VIDA Y TU INTERÉS DE ESCUCHAR LOS RELATOS DE OTRAS PERSONAS?

El editor toma la posibilidad de combinar operaciones posibles de CENSURA o EXPANSIÓN

"(...) Y allí me encontré con muchos desafíos. Uno de los mayores desafíos fue trabajar con los alumnos repitientes, de varios años, que tenían edades mayores a la corresponde a un 4º año de EGB.

En ese grupo se encontraba Carlos: su realidad no era muy motivadora, sus padres estaban separados, vivía con su padre (alcohólico), que poco se ocupaba de él.

En primer lugar el desafío con Carlos era incentivarlo para que lograra incorporar aunque sea lo mínimo para poder promoverlo a otro año, ya que venía repitiendo dos años el mismo grado. Pero otro obstáculo era la indisciplina que generaba" SERÍA BUENO REPENSAR AQUÍ, SI ES PERTINENTE EN RELACIÓN AL RELATO, EXPANDIR EL TEMA DEL "OBSTÁCULO DE LA INDISCIPLINA"

El editor recupera del propio texto la posibilidad para retitularlo, es decir, presenta una opción para que el autor elija

"(...) Creo que es por todo esto que contaré que el taller deja de ser meramente literario y se convirtió en un taller esperado, ya que a medida que pasaba el tiempo fueron surgiendo cuestiones tan variadas que yo nunca imaginé". LO DE "TALLER ESPERADO" ES UNA IDEA CENTRAL. ME PARECE QUE TAMBIÉN PODRÍA SER UNA PISTA PARA DECIDIR EL TÍTULO.

Comentarios tono 3

Un arco iris de siete colores.

En distintas ciudades, distintas épocas, distintas familias...

Los relatos nos cuentan historias de vida y nos transmiten imágenes de la Historia de nuestro país. Aparecen gobiernos represivos, lugares vacíos, espacios en blanco, miedos, ausencias, hijos, hogares, viajes, situaciones claras y oscuras al mismo tiempo. Historias marcadas por la Historia. Un arco iris con más de siete de colores, con blancos y grises, con muchas sensaciones, semejantes y diferentes.

Como un haz de rectas todas se cruzan en algún lugar común: el deseo de enseñar, de acompañar a otros en el camino de aprender.

Luego, en casi todas: ese goce cuando el otro responde, cuando el otro se apropia de lo que queremos darle, cuando nos quedamos vacíos, pues ya dimos. Recorridos comunes, con historias diferentes: el deseo de enseñar transformado en vocación y esa vocación hecha profesión.

.....

Espejos.

Partiendo de tan variado corpus de relatos, observo que partiendo de las más alternativas experiencias, todos hemos confluído en este grupo que nos está haciendo recontar las narraciones que forman nuestra vida. ¡Qué extraño me resulta esto de compartir las narraciones de los otros y comentar sobre ellas! Puedo decir que algunas me resultan tan familiares que podrían haber sido escritas por mí misma. En ellas me veo reflejada con espejo de aumento y sin embargo llega un punto de la narración que se aleja infinitamente de mis vivencias y allí me asombro del giro que puede dar la vida.

Otras me parecen demasiado llenas de datos externos, de renombre y ocultan en ese enredo de palabras importantes la verdadera esencia del ser. Siento como si el rodearse de nombres y títulos les confirieran un valor agregado a la narrativa del correr de la vida.

Mi propio relato comentado por mí deja ver que sólo me quedé en la introducción y al ser tan general omito en una lucha interna con mi ego, datos que podrían dar a mi narración un carácter más connotativo. Lugares, escuelas, niños, niñas, jóvenes de distintos tiempos y ambientes, inquietudes, esperanzas, frustraciones se entrelazan en el corpus tomando vida propia y regenerándose en los comentarios de los otros, que los hacen viajar en el tiempo como una rueda sin fin.

El corpus de relatos despierta en mí la idea de una proyección de espejos, que se reflejan hasta el hartazgo abriéndose y cerrándose en abanico de posibilidades que a su vez se abren en alternativas individuales para confluir en un punto único, de encuentro, en el aquí y el ahora.

.....

Mi primera intención fue leer los textos y trabajar luego con las regularidades que pudiera observar. Sin embargo, cada relato constituyó para mí un trabajo singular imposible de comparar con otros, salvo por la consigna de origen.

Trataré de expresar, con expresiones breves pero que se corresponden con impresiones profundas, mis comentarios. Agradezco a mis compañeros el tiempo destinado a la escritura, desde la cual se muestran y comparten su vida. Aquí van:

Alicia: Algunas palabras que se asocian: terror, curiosidad, placer por enseñar.

Cristina: Curriculum, desde su más amplia acepción.

Irene: Estudio, formación y vida.

Horacio: Discriminación, tortura, deberes ineludibles. Didáctica.

María José: Tránsito y entretenimiento. Aún hoy nos continua entreteniéndolo a través de su forma de escritura.

Andrea: Los números no son obvios, atrás de su apariencia neutral ocultan significados terribles.

María Graciela: La educación equivale a una puerta de escape, para sí y para otros.

Claudia: La formación docente constituyó una elección y una oportunidad.

Isabel: Jugando con las palabras "enseñar y aprender" nos muestra a qué se dedica.

Marcela: Indecisiones en el trajín de la vida.

Silvina: Simpleza y sencillez... así es Silvina.

Luisa: Las aspiraciones por una mejor educación signaron su infancia y adultez y le permiten surgir en un nuevo vuelo.

Silvia: Enseñar es también un signo enigmático.

.....

Hacer un comentario sobre el corpus de relatos es como hacerle un comentario a un libro que nos atrapa desde los primeros renglones...

En todo su recorrido, la lectura me resultó ágil, atractiva y, por momentos, casi hipnótica.

Y, entonces, me pregunté: -¿Qué elementos contiene este corpus para capturar la atención de una lectora que se considera exigente? Creo que la respuesta está en que, desde la multiplicidad de situaciones y escenarios narrados, la vida de todos los narradores tiene algo en común con mi propia vida: esa pasión envolvente y ese compromiso de vida que hemos elegido (o que nos ha elegido).

.....

Conforme uno va leyendo se va gestando un vínculo con esas narraciones – personas.

Los relatos en su conjunto producen un efecto contradictorio de identificación y diferenciación. Se van sucediendo las comparaciones, ponderaciones, valoraciones y críticas varias. En una segunda lectura y no sin esfuerzo, los textos, se van alejando de la autoreferencia y empiezan a cobrar vida propia y desde allí se intenta el comentario.

Es sorprendente la variedad de experiencias, de estilos, de entregas, de compromisos, de recorridos, de imaginaria, y, a su vez, la similitud, facilitada por la representación compartida de un mismo universo.

Recorro perlas, moral, disciplinas, coincidencias, idiomas, guetos, discriminación, alegrías, dificultades, contradicciones, reflexiones, autores, capacitaciones, hijos, apurones, lecturas, historias, políticas, de un país y de una época, caminos, opciones bifurcaciones, abrumes, artes, recuerdos infantiles, intentos, esfuerzos logrados de selección, mapas y expertos, los 18 años y poca pausa.

Se leen distintos tipos de cruces de vida personal con la profesional, a partir de lo cual, algo se integra y se moviliza, algo del orden de la subjetividad aflora no sin pudor y no sin placer. Ya se había iniciado este proceso al escribir. Somos sujetos que formamos parte de una trama, de una trama que propone no disociar. Aun disociamos por defecto. Veremos si la confianza le irá ganando terreno.

PD: Me resultó más difícil este comentario que el individual y estoy menos satisfecha del resultado.

.....

Clínica de Edición Pedagógica

¿Por qué el nombre clínica? ¿Cuál es la asociación posible entre clínica y edición? Así como otros profesionales, los músicos, luthiers o deportistas, realizan encuentros públicos cuyo propósito es transmitir a los colegas, experimentados o novatos, cómo hacen lo que hacen. Esta alegoría es útil para hacer explícito algunos de los sentidos de la edición en tanto espacio de formación e indagación colectiva.

La clínica de edición pone una pausa en la mesa de trabajo y realiza un encuentro de formación donde asisten los habituales animadores de la edición, editores y comentaristas de textos de autor, y en determinadas ocasiones participan los docentes narradores a punto de convertirse en docentes autores. Esta es la primera instancia semipública en la que los relatos se apoderan del escenario y son ofrecidos a una comunidad de prácticas y discursos más amplia y donde los docentes invitados se disponen a comentar e intercambiar aquello que los textos editados les dan de pensar.

Por lo general, este momento mantiene a los autores alejados y pone en evidencia que el complejo proceso cognitivo y de producción de los relatos está muy lejos de la noción romántica de inspiración. Por el contrario, muestra que el contacto frecuente con las palabras, las lecturas comentadas de los colegas y la constancia son algunas de las maneras para que los textos, finalmente, se destraben. Al mismo tiempo, sugiere que los relatos están más cerca de ser publicados, ya sea a través de Ateneos de lectura e intercambio pedagógicos, revistas educativas locales, eventos institucionalmente situados, publicaciones de circulación académica o espacios o intercambios virtuales que permitan la disposición pública de los relatos.

El propósito de la clínica de edición es mostrar cómo se hizo un relato, ofrecer al comité editor que forma parte del colectivo de docentes el análisis de la transformación del texto que sobrellevó una edición a partir de los comentarios recibidos y también cuando el propio autor logró tomar distancia del texto y se posicionó como autoeditor. Los encuentros pueden ofrecer el tratamiento de uno o varios textos, para lo cual se requiere organizar clínicas simultáneas. Los animadores aportan todos los materiales de trabajo que crean oportunos y que fueron acopiados durante el proceso de documentación que, en principio, resultan "desprolijos" pero muy posiblemente den pistas acertadas para resolver variados asuntos: borradores, versiones sucesivas de los relatos, notitas, tachaduras, anotaciones, lápices, resaltadores, copias de intercambios de conversaciones y correos electrónicos compartidos. Además, tener a mano estos materiales es oportuno para formular colectivamente las consultas que se deberán realizar a los autores.

Una tarea estratégica a desarrollar en este evento es presentar la *secuencia de edición* pedagógica por la que pasa un relato en la que intervienen colegas comentaristas junto a un animador de la edición. En otras palabras, mostrar cómo mejoró el relato editado desde la primera versión a la versión publicable. En el mismo movi-

miento los colegas comentadores intercambian pareceres acerca de cuáles son las maneras más efectivas para elaborar y transmitir las sugerencias a los docentes autores. Esquemáticamente, el avance de los textos y la progresión de la exposición del autor traspasa por:

- Texto (versión 1. del docente narrador)

El texto recibe comentarios del animador de la edición pedagógica y comentarios de otros docentes narradores y colegas. Las lecturas y relecturas individuales y colectivas promueven la reescritura por parte del docente narrador. Esto transcurre en la comunidad inmediata más cercana al potencial autor.

- Relato de experiencia pedagógica (versión 2)

Aquí el texto se ha convertido en un relato de experiencia pedagógica.

Nuevamente se sostiene el trabajo de comentarios simultáneos entre colegas y el texto es expuesto a nuevas lecturas que se desarrollan durante la Clínica de edición. El autor, a través de la edición pedagógica, recibe colaboraciones diversas para lograr la escritura definitiva de su relato.

- Documento pedagógico narrativo (versión publicada)

El relato de experiencia adquiere estatuto de Documento Pedagógico Narrativo.

Finalmente, durante la clínica de edición la toma de decisiones en torno a los relatos se concentra también en criterios referidos a la publicación. El encuentro es oportuno para tratar cuál es el avance de los textos producidos en el colectivo e identificar el grado de edición que necesitan antes de ser publicados. Los protocolos que guían los requerimientos de publicación son útiles para definir estas cuestiones: si el texto necesita un grado de edición fuerte, requiere ser retrabajado, si demanda un grado de edición moderada, casi publicable y, si desde una edición liviana que repare en mínimos detalles el texto es definitivo, logra ser publicable. Todas estas operaciones también son trabajadas y autorizadas por los docentes autores.