

La investigación educativa y su aporte al sistema educativo. Una mirada desde la formación docente ⁽¹⁾

Andrea Alliaud⁽²⁾



(1) El presente trabajo es una adaptación de la intervención como panelista, en el marco del “III Congreso Internacional de Educación:

Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina”. Agosto 2009. FHUC-UNL.

(2) Docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de Posgrado en la Universidad Torcuato

Di Tella. Coordinadora de Programas de Formación Docente en el IDIE-OEI de Argentina. E-mail: andrealliaud@ciudad.com.ar

Palabras clave:

investigación · prácticas educativas · formación docente · saberes prácticos · tradición narrativa

Resumen. La relación entre la producción de conocimiento científico y la resolución de los problemas sociales nunca fue sencilla. Tratándose de la producción de saberes pedagógicos, la referencia al sistema educativo parece ineludible. Sin embargo, tanto los temas que se abordan, desde la investigación, como las metodologías adoptadas resultan decisivas a la hora de interpe-
lar las prácticas educativas.

El presente escrito intenta abordar estos temas centrándose en el campo de la formación docente. Da cuenta y desarrolla, en este sentido, una línea de investigación destinada a indagar los saberes prácticos o saberes de la experiencia producidos por los docentes y ligados con situaciones de enseñanza con el fin de sistematizarlos y ponerlos en diálogo con el conocimiento educativo especializado y la formulación de dispositivos de formación. La tradición narrativa, como estrategia metodológica centrada en lo que cuentan o relatan los docentes, parece acorde con las pretensiones de interpe-
lación/ transformación de la docencia y su formación.

Key words:

research · educational practices · teacher training · practical knowledge · narrative tradition

Abstract. The relationship between scientific knowledge production and the resolution of social problems has never been simple. Concerning production of pedagogical knowledge, the reference to educational system seems unavoidable. However, both for the topics treated in research, and for the methodologies adopted, result decisive when appealing educational practices.

This piece of writing treats these topics focusing on the teacher training field. It gives an account of and develops a research line destined to inquiring practical knowledge or knowledge produced from the experience of teachers and bond with teaching situations, with the aim of systematizing them and making them dialogue with specialized educational knowledge and the formulation of training vices. The narrative tradition, as a methodological strategy centered on teachers' tales, seems to be appropriate with pretensions of appealing/transforming teaching and teacher training.

(1) Se trata del Panel: “Vínculos entre investigación educativa y sociedad”, en el marco del *III Congreso Internacional de Educación “Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina”*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. 5 al 7 de agosto de 2009.

Introducción.

El trabajo que aquí presentamos retoma la preocupación central planteada como eje de las exposiciones en un panel que participé en el marco del Tercer Congreso Internacional de Educación, celebrado en la Universidad del Litoral⁽¹⁾. La relación entre la investigación educativa y la sociedad o, mejor, entre los aportes que la producción de estudios sistemáticos sobre el fenómeno educativo pudiera brindar a los proclama las inblemas de la educación, resultó ser un tema convocante. Para abordarlo, me he centrado en el campo de la formación docente, el cual viene constituyendo, desde hace varios años, el centro de mi propia producción y preocupación. Tomando como referencia las investigaciones y reflexiones que venimos produciendo, intenté aportar al tema del mencionado encuentro. A ello me referiré en lo que sigue del presente artículo.

La relación entre los aportes de la investigación educativa y la sociedad o los problemas educativos nunca se desarrolló fluidamente. Basta con mencionar algunos versus clásicos para ilustrar una complicada vinculación: los que producen el conocimiento vs los encargados de su transmisión, los que entrevistan, analizan y escriben vs los que hacen, los que se enfrentan con los problemas “reales” vs. los que construyen problemas de estudio, entre otros. Parece que en la época actual estos problemas específicos tienen como marco una problemática más general. Las formaciones sociales contemporáneas, identificadas con el prefijo “pos” (a falta de un nombre específico que, por el momento, las identifique mejor), suelen caracterizarse por la pérdida o escasa posibilidad de encontrar respuestas frente a los problemas que se les presentan. Lo que parece posible, en cambio, es la oportunidad de plantear preguntas, sabiendo que las respuestas escapan a nuestra capacidad de resolución. En este marco, la relación entre investigación y sociedad se ve aún más complejizada, sobre todo si queda planteada en términos de “aplicación”, “información”, “ilustración”, “iluminación”. No es para eludir la responsabilidad que como investigadores nos compete, sino para afianzar más que nunca la dimensión de la interpelación, la interrogación, la reflexión, la inspiración que pueden otorgar las investigaciones a las prácticas educativas, siempre que desarrollen temáticas y utilicen abordajes acordes con los problemas y las lógicas de dichas prácticas.

Reparando en la formación y en la capacitación docente, y también en la investigación, notamos que hay una dimensión del saber que por lo general permanece ausente. Se trata del saber o los saberes que maestros y profesores producen en y a partir de sus prácticas de enseñanza. Esta dimensión de la enseñanza, que vincula el saber con el hacer, se ha reconocido, sin embargo, potente en los procesos de formación y transformación de la docencia. Entre los conocimientos “objetivos”, eruditos y técnicos y los procesos de transmisión, hay una zona que ha quedado vacante en las investigaciones y en las prácticas de formación. Es esa franja donde los saberes académicos y procedimentales de las distintas disciplinas se conjugan con “recetas, precauciones a tomar, recorridos a seguir y trucos sin fundamentos teóricos explícitos, que son utilizados tal como son transmitidos por la cultura profesional” (Perrenoud, 1994) El autor ha denominado *saberes prácticos* a aquellos que no son producidos por la universidad ni por ninguna institución de formación, sino que forman parte de los saberes profesionales o de los “saberes de la experiencia” de los docentes.

En *El artesano* Richard Sennett (2009) sostiene que el *saber hacer* es mucho más que aplicar una técnica o un conocimiento especializado. Es mucho más que solucionar problemas. Es descubrir nuevos territorios. Es conjugar el pensamiento y la acción. Es poder revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Es comprometerse con lo que se hace. El mismo autor advierte que para aprender a hacer o para aprender una artesanía, entendida como el arte de “hacer las cosas bien”, es necesario mirar el proceso productivo. En nuestro caso, podemos decir que si lo que nos preocupa es la formación de los docentes, es necesario detenernos en la enseñanza y tratar de producir conocimiento a partir de los saberes que en tales situaciones se producen.

Desde esta perspectiva, como investigadores, nos propusimos llevar a cabo un estudio de indagación sistemática destinado a recuperar ese saber artesanal, esos saberes prácticos o saberes de la experiencia producidos por los docentes y ligados con situaciones de enseñanza con el fin de sistematizarlos y ponerlos en diálogo con el conocimiento educativo especializado, de manera tal que puedan ser transformados en elementos críticos para el despliegue de una teoría pedagógica y el diseño de dispositivos de formación (Alliaud y Suárez, UBACYT F096 2008-2010).

El trabajo con narraciones y relatos de experiencias pedagógicas protagonizadas por los mismos docentes, sea desde la posición de alumno (trayectoria escolar), de enseñante o formador (trayectoria profesional), resultó fructífero para la producción de un saber que, al recuperar lo que pasó y “les” pasó a los sujetos en determinadas situaciones de enseñanza, a los procesos reflexivos y a la significación por ellos otorgada, promueve la imaginación, la toma de decisiones y la reflexión en procesos de formación profesional.

Al contar historias acerca de la enseñanza hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas, afirma Mc Ewan (1998). La investigación producida en esta línea está, por lo tanto, “inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas” (Mc Ewan, 1998:256). Desde la perspectiva de este autor, las “narrativas implícitas” forman parte de las prácticas, las informan. Es por eso que, al recuperarlas, hacemos algo más que registrar hechos del pasado, estamos más bien contribuyendo a comprender el presente.

Para Boughlough y Baughman (1996), en la enseñanza las experiencias personales se manifiestan en situaciones de clase, “la clase de maestros que somos refleja la clase de vida que hemos vivido”, sostienen los autores. Desde esta perspectiva, el razonamiento narrativo juega un papel central, posibilitando la reflexión sobre los aspectos manifiestos de la identidad personal, profesional y de su desarrollo, “puede también descubrir y dar forma a una identidad pedagógica”. Pero, aclaran, las historias individuales requieren ser comparadas y contrastadas con las historias y “teorías” de otros. Las comparaciones y contrastes se producen entre las historias/“teorías privadas”, personalizadas, y la teoría pública, a menudo general e impersonal. Al trabajar con las historias individuales (comparándolas, contrastándolas) se produce un primer nivel de teorización. Al trabajar con teorías públicas ambas se enriquecen, posibilitando a los sujetos agudizar la comprensión de los problemas y ver nuevas posibilidades para solucionarlos.

A partir de los aportes mencionados, se comprende por qué el trabajo con narraciones y relatos de experiencias pedagógicas, se ha reconocido fructífero para la formación de la docencia, siempre que se las trabaje mediante la búsqueda de respuestas, asociaciones, contrastaciones, puestas en diálogo y tensión con

la teoría pública. En nuestro caso, si bien las narraciones y relatos de experiencias pedagógicas integraron la producción de un trabajo de investigación, ello no excluye que a partir del presente estudio puedan desprenderse algunas derivaciones para su utilización en instancias de formación de docentes.

1. Lo que salió bien.

Transformar aquello que en la práctica aconteció en un saber disponible para otros, resulta una operación no menor que puede efectivizarse a través de distintos formatos: desde relatos de experiencias pedagógicas hasta la producción de saber pedagógico formalizado. Un saber que en tanto está ligado a la experiencia, a lo que hacemos y a cómo somos, convoca y es susceptible de inspirar a otros en el proceso de producción de la obra propia, del guión de la propia enseñanza o de su narración. Al trabajar con relatos, ligados a la singularidad y a las situaciones vividas, apostamos a su potencial para provocar experiencias formativas entre los docentes en formación. Si bien la experiencia es subjetiva e individual, también puede ser “comunicable” a los demás mediante el “relato post facto”: “un proceso de elaboración secundaria que la convierte en una narrativa dotada de significación. Cuando estas reconstrucciones y relatos de experiencias se comparten, suelen transformarse en la materia de las identidades grupales” (Jay, 2009:20). Precisamente y como veremos enseguida, en tanto las narraciones remiten a lo que pasó y les pasó a los sujetos en determinadas circunstancias, proporcionan un *saber* que abre posibilidades no sólo de informar las prácticas sino de transformarlas.

Las narraciones de experiencias pueden tomar distintas formas. Se pueden contar oralmente o bien pueden escribirse. En el primer caso, el proceso está más ligado a la espontaneidad, mientras que en el segundo se ponen en juego mecanismos de objetivación y distanciamiento, propios de la escrituración. Las experiencias que se cuentan, que en nuestro caso cuentan los mismos docentes, pueden remitir a su propia trayectoria biográfica (como alumnos o como docentes) y, en este sentido, aluden a un recorrido, o bien, puede tratarse del relato de experiencias pedagógicas puntuales ligadas con determinadas situa-

ciones. Por último, podemos crear las condiciones para que la escritura pedagógica se produzca y por qué no para que los relatos orales se orienten, o tener en cuenta ciertos criterios para seleccionar relatos de experiencias “circulantes” (ya publicados) que, por lo general, fueron escritos por maestros o pedagogos “consagrados”, con el sentido de legar, de hacer pública y trascendente la propia experiencia vivida. Dentro de estos últimos, la escritura puede haber sido efectivizada por los protagonistas directos o bien, por alguien que recupera lo que a otro le aconteció. Vale como ejemplo de este último tipo, *El maestro ignorante* de Jaques Rancière, donde el autor toma y narra la experiencia de Joseph Jacotot, un profesor de literatura que en el año 1818 tuvo que enseñar el francés a estudiantes que desconocían este idioma, tanto como él ignoraba la lengua materna de ellos: el holandés.

Pensando o apostando al potencial formador/ transformador de los relatos de experiencias pedagógicas, el desafío consistiría en *detectar, elegir y hasta coleccionar narraciones* producidas por quienes consideran o consideraron que tienen algo para contar, legar, pasar o transmitir a otros. Relatos que ya cuentan con cierto grado de difusión o publicidad pero también relatos a realizarse por docentes “a consagrarse”.

Los avances que fuimos obteniendo, a partir de las distintas investigaciones en las que hemos trabajado, permitieron avanzar en la formulación de algunas pistas que pueden ser de utilidad, tanto para la selección como para la producción de relatos de experiencias pedagógicas y, en este sentido, posibilitan su aprovechamiento en instancias de formación. Considerar ciertas “marcas” de los relatos, ayuda a avanzar en el sentido aludido:

- Relatos significados, marcados que *pretenden transmitirse*, compartirse, publicarse, conservarse y, de este modo, continuarse en otros.
- Relatos que den cuenta de cómo se hizo, *cómo lo hizo* quien vivió la experiencia, del proceso y los resultados, así como de lo *que le pasó* y le fue pasando al protagonista a lo largo de la misma.
- Relatos que contengan *reflexiones* producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones. Es aquí donde suelen expresarse cambios de pareceres, de creencias, y donde se exponen nuevas maneras de pensar, percibir y de actuar en función de lo experimentado.

- Relatos que brinden *consejos*, que expresen moralejas destinadas a brindar indicaciones prácticas que puedan servir para orientar acciones y decisiones de otros. En este nivel, la narración se aleja de la situación y alcanza una generalidad tal que promueve cursos de acción para situaciones diversas.

De acuerdo con lo anterior, podemos deducir que no interesan, o nos interesan menos, textos que se reduzcan a presentar cronogramas de acontecimientos o listados de acciones. Escrituras que expresen sólo sensaciones o meramente reflexiones. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, parecen ser ingredientes importantes de los relatos, en los que tampoco se trata de dar explicaciones. Las narraciones más que imponer, suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones. En tanto convocan o interpelan, en tanto no explican, las narraciones se prestan a distintos usos y explicaciones. Reparando ahora, específicamente, en los relatos autobiográficos el desafío consistiría en *crear las condiciones para que los docentes los produzcan* y trabajen con ellos en instancias de formación profesional.

En nuestras investigaciones hemos utilizado autobiografías “guiadas” como instrumentos que parecen fructíferos para trabajar con miembros que pertenecen a un determinado grupo social y resultan ilustrativos para el estudio del grupo (Magrassi, 1990). La historia singularmente vivida en la institución escolar por quienes hoy son maestros fue recuperada en, nuestro caso, considerando el colectivo social que todos comparten. Para ello, el instrumento creado comenzaba por ubicar a los docentes en el presente: “actualmente sos maestra/o en la escuela...”. A partir de allí, se remontaban a su trayectoria vivida como alumnos, la que finalmente los condujo de nuevo a la escuela. Se promovió, de este modo, la realización de una narración en la que la vuelta al pasado escolar llevaba implícita la pregunta: “cómo he llegado a ser lo que soy”. El yo que se enuncia desde la particularidad busca, al hacerlo, la réplica y la identificación con los otros, aquellos con quienes comparte el “*habitus* colectivo” (Arfuch, 2002).

Los ítems de la guía confeccionada para facilitar la producción de la narración autobiográfica, siguió los criterios utilizados en otros campos para la “sistematización de experiencias” (Jara, 1994), ya que eran experiencias (escolares) lo que nos interesaba abordar. Tomando tales aportes, construimos un protocolo cuyos primeros puntos remitían a los aspectos más generales de la experiencia vivida, para llegar otros más específicos y reflexivos. El instrumento elaborado comprendía así distintos apartados a partir de los cuales los docentes produjeron sus autobiografías escolares. Una vez más, ciertas “marcas” de los relatos pueden darnos pistas para su aprovechamiento y utilización en instancias de formación docente:

- Relatos que refieren a la cronología de su *trayectoria escolar*.
- Relatos que dan cuenta de los *principales acontecimientos vividos*, donde se tratan de identificar los hechos y las etapas más significativas de la escolaridad.
- Relatos que recuperan los *aspectos básicos que interesa indagar* (recuerdo de maestros, de situaciones de enseñanza-aprendizaje que se consideren significativas o influyentes y de ellos mismos como alumnos).
- Relatos que expresan cierto *nivel de reflexión*, ya que a partir de la reconstrucción realizada, se vuelve sobre la posición actual (maestra/o) y se explicita la importancia que tuvo producir la propia autobiografía escolar.

Vale aclarar que, en nuestro estudio, los relatos producidos por los maestros fueron retomados en espacios de entrevistas “cara a cara” que mantuvimos en una instancia posterior. Las entrevistas se dirigieron no tanto a recrear, o re-escribir, las versiones “originales”, sino que apuntaron más bien a completarlas (retomando aquellos ítems que no hubieran sido contemplados en la escritura) y contextualizarlas. Las entrevistas apuntaron, fundamentalmente, a situar las experiencias narradas por los sujetos en las condiciones sociales en las que acontecieron las vivencias particulares. Características peculiares de los entornos familiares y escolares, ligadas con trayectorias formativas diferenciales, permitieron comprender las variaciones en las significaciones atribuidas por los maestros, tanto a la reconstrucción biográfica como a su posición actual. Las particularidades de los distintos contextos en los que se desarrollaron las experiencias escolares, fueron consideradas en nuestro trabajo a la

hora de interpretar/“objetivar” las “visiones” y “versiones” personales que produjeron los docentes.

Brevemente podemos anticipar que, así como resulta posible avanzar desde estos abordajes en el diseño de dispositivos de formación y en la producción de conocimientos que orienten los procesos de formación docente, también resulta factible producir un saber pedagógico que recupere, sistematice y formalice ese saber que maestros y profesores producen en el proceso de transmisión. Además de las vías mencionadas, vinculadas con la escritura de textos por parte de los mismos docentes, es posible, por ejemplo, trabajar con los relatos tratando de rastrear “patrones” de ese *saber hacer* en instancias en que haya resultado la enseñanza. Aquello que “salió bien” puede ser narrado por los docentes, tanto a nivel descriptivo como interpretativo de lo que ocurrió. Nuevamente, posicionados como investigadores, construiremos o crearemos un saber con la única pretensión de mostrar con mayor coherencia e inteligibilidad ese material “en bruto” de la enseñanza. Se puede establecer un paralelismo entre la tarea del pedagogo con la experiencia escolar y la del historiador con la experiencia histórica, tal como la plantea Michael Oakeshott:

La distinción entre la historia misma y la historia meramente experimentada, debe desaparecer, pues no es meramente falsa: carece de significado. (...) La historia es experiencia. (...) Está *hecha* por nadie, excepto por el historiador. (...) Es un mundo y un mundo de ideas. (Jay, 2009:241).

La finalidad de producir relatos de experiencias pedagógicas (en cualquiera de sus formas), de estudiarlos, de abordarlos, de trabajarlos en espacios de formación, radica menos en estar atentos a lo que verdaderamente aconteció que al proceso de producción misma; es decir, a la significación que sujetos concretos le atribuyen a aquello que sucedió; y ello vale tanto para los docentes como para los investigadores. Es éste un proceso de creación y construcción que abre posibilidades para el trabajo colectivo, entre aquellos que cuentan y los que se encuentran con eso que otros contaron para, a partir de allí, continuar su búsqueda, en términos de pensamiento y acción. No como aspectos disociados sino como una unidad que (al decir de Sennett) caracteriza al *saber hacer*.

2. Lo que salió mal.

Preocupados y ocupados como lo estamos en el presente por asegurar, como adultos y educadores, la enseñanza y garantizar los procesos de transmisión a las nuevas generaciones, frecuentemente intentamos buscar respuestas y también (quizás como parte del mismo movimiento) rastrear o rescatar experiencias “exitosas”. Nosotros mismos trabajamos y proponemos propiciar la recuperación de experiencias pedagógicas como una manera de asegurar el contacto y la circulación de aquello que resulta o resultó. No es esta una manera nada desdeñable y de hecho, trabajar con los docentes desde el registro de lo vivido, situado, significado y conceptualizado aporta un plus formativo que suele transformar las maneras de actuar, de pensar y de significar. Sin embargo, podemos referir también a otros caminos e invitar a recorrerlos. Se presenta entonces la posibilidad de plantear preguntas acerca de las “formas” que hoy no funciona y también, por qué no, indagar en aquello que no sale o no resulta (o no salió o no resultó) a la hora de enseñar.

Enrique Vila Matas, un escritor catalán contemporáneo, en uno de sus últimos libros⁽²⁾, se encarga de rastrear aquellos escritores que a lo largo de la historia de la literatura universal han dejado de escribir debido a distintas causas. Estos “escritores del No”, como los llama, fueron en su momento reconocidos (algunos de ellos “muy”) otros menos, pero lo cierto es que en algún momento experimentaron la sensación de no poder o no querer seguir (escribiendo). Es en la indagación de esa negación, desde donde puede surgir, para el autor, la escritura por venir: “Estoy convencido de que sólo del rastreo del laberinto del No pueden surgir los caminos que quedan abiertos para la escritura que viene” (Ibíd.: 13).

Estas otras formas (del “No”) nos sitúan o ayudan a situarnos. Nos posicionan, por así decirlo, o al menos nos invitan a hacerlo desde el campo pedagógico. Quizás entre la grandeza del maestro que todo lo puede (como representación aún vigente) y la miseria del imposibilitado (como sensación corriente que produce la cotidianeidad escolar)⁽³⁾, podamos encontrar una posibilidad: la gratificación y el placer que aporta la obra realizada, la enseñanza en nuestro caso. “Entre la futilidad de la pura creatividad artís-

(2) Se trata de: Vila Matas, E. 2008. *Bartleby y compañía*. Barcelona, Anagrama.

(3) Para profundizar esta idea consultar: Alliaud, A. y Antelo E. (2009) “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar; en: *Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y Formación*. Buenos Aires, Aique.

tica y el terrorismo de la negatividad, quizás haya lugar para algo diferente: la moral de la forma, el placer de un objeto bien hecho (Ibíd.: 33).

Al reparar en aquello que en la enseñanza se interrumpió y tratar, asimismo, de conocerlo e indagarlo, se abre entonces una posibilidad. Una posibilidad que alienta; quizás sea allí donde también podamos encontrar las pistas o los “gérmenes” de la enseñanza por venir. Aquello que “salió mal” (tan frecuente en las escenas escolares contemporáneas) puede, asimismo, ser narrado por los docentes, tanto a nivel descriptivo como interpretativo de lo que ocurrió. No hará falta entonces ser un maestro o profesor distinguido o exitoso para tener algo que contar, o legar a los demás. Otra vez, posicionados como investigadores, crearemos un saber con la única pretensión de mostrar con mayor coherencia e inteligibilidad ese material “en bruto” de la enseñanza; considerando, contrastando o tensiionando lo que salió bien con lo que no salió.

Asimismo, estas “formas del no”, pueden resultar para dar forma a los procesos de formación. La complejidad que asume la enseñanza en los nuevos escenarios escolares, requiere hoy, más que nunca, garantizar una formación, larga, intensa, profunda, que contemple los distintos saberes puestos en juego en la práctica profesional. Pero también los docentes tienen que estar preparados para poder afrontar aquello que los va a sorprender, que los va a extrañar, que nada tiene que ver con sus expectativas de grandeza ni con su propia vivencia escolar. Al igual que otros profesionales que trabajan con sujetos, tienen que poder crear, poder inventar y recibir las sorpresas que les depara en estos tiempos la tarea de enseñar.

La definición de una sorpresa es que es imprevisible, afirmaba la filósofa Judith Miller⁽⁴⁾. Todo el saber, por ello, garantizará cierto sostenimiento que será sostenible en la medida que los docentes sepan que tienen que no saber. Saber que no van a saber todo lo que se van a encontrar. Allí precisamente radica la sorpresa y de eso también tendría que ocuparse la formación profesional; es decir, de asegurar en los docentes en formación cierta capacidad o disponibilidad que permita seguir aprendiendo a partir de lo nuevo que se presenta. El trabajo con textos “seleccionados” que pudiéramos poner a disposición de los docentes, así como el contacto con determi-

(4) En: Diario *Clarín*.
29 de noviembre de 2009.

ados maestros puede provocar sorpresas. Sorprenderse o, al menos como formadores, brindar la posibilidad para que esta experiencia acontezca, puede ser una alternativa que permita afrontar luego lo inesperado sin que ello paralice, sino más bien incentive la producción, la inventiva y la creación, en este juego entre el saber y el poder hacerlo y el no saberlo todo.

3. A modo de cierre.

Me llama la atención la poca trascendencia y posibilidad de multiplicación que tienen las experiencias de docentes o de escuelas que han generado alternativas que, sin lugar a dudas, constituyen un aporte. Me refiero a experiencias en la que se garantiza una enseñanza de calidad en contextos difíciles (Liliana Dente; en: Dussel y Finocchio, 2003).

Si reconocemos la existencia de valiosas experiencias pedagógicas y también de aquellas que sin ser destinatarias inmediatas de tal adjetivo, les podemos adjudicar un valor (lo que no salió, lo que no garantizó), si aceptamos que en las situaciones cotidianas se produce un saber que en muchas oportunidades resulta y en otras no, ¿no será posible recuperar en los distintos ámbitos de formación profesional, ese saber, esa experiencia, ese “saber de la experiencia”? ¿No será posible detectar y trabajar mediante testimonios, casos, relatos, visitas, experiencias “valiosas”?

En lugar de prescribir en quiénes deben convertirse los que se están formando, este tipo de estrategias proporciona pistas acerca de cómo conseguirlo, así como permiten compartir el proceso que se ha seguido para llevarlo a cabo. Es a través del lenguaje de los pequeños pasos, de las victorias concretas y limitadas (Sennett, 2003) como los procesos formativos resultan más potentes o efectivos. Lo característico de este tipo de lenguaje, sostiene Larrosa, es que, “a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus resultados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarios, no pierden de vista la situación vital de sus destinatarios” (Larrosa, 1998:25-26).

Retomando la preocupación inicial planteada en este trabajo, acerca de la relación entre la investigación educativa y la sociedad o, mejor, entre los aportes que la producción de estudios sistemáticos sobre el fenómeno educativo pudiera brindar a los problemas de la educación y una vez detenidos en las investigaciones producidas, notamos los aportes que pueden brindar las investigaciones inscriptas en la *tradición narrativa* al campo de la formación docente. Una tradición que, como afirman Connelly y Clandinin (1995) estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo. Estos documentos “vitales”:

- Describen *momentos y puntos de inflexión* en la vida de los individuos.
- Contienen *la visión y versión de los hechos* que otorgan “sus” protagonistas a la experiencia vivida, antes que lo que “verdaderamente” aconteció.
- Consideran la *experiencia vivida* por los sujetos, lo cual incluye una *selección* de sucesos, personas y situaciones en las que cada uno participó y su *interpretación*, mediada por las experiencias posteriores.

En el campo de la enseñanza, el uso de la indagación narrativa reivindica “la/s voz/ces” de los maestros y profesores al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos. Esta modalidad desafía las formas de investigación tradicional. Ornstein (1995) hablaba de “un nuevo concepto de investigación de la enseñanza”, basado en el lenguaje y el diálogo que incluye historias, narrativas y autobiografías.

Bajo esta perspectiva de producción del conocimiento, los docentes son los protagonistas centrales, quienes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje; de este modo, sus conocimientos y experiencias son respetados. Al tratar de conocer y comprender la enseñanza, suprimiendo la división atomizante entre quienes producen los conocimientos y quienes los “aplican”, “el cambio surge desde adentro, a través de una nueva descripción de la práctica (...) que sirve para expresar lo que hacemos y por qué lo hacemos” (Mac Ewan, 1998:50).

La tradición narrativa permite, de este modo, producir conocimiento acerca de los maestros y la enseñanza que no es posible a través de otro tipo de acercamiento pero además, a diferencia de otras aproximaciones, posibilitan lograr un “insight” en la práctica por parte de los sujetos implicados.

Quizá sea el sentido “emancipador” atribuido a los estudios narrativos sobre la docencia, lo que explique su proliferación actual en el campo educativo, mediante la utilización de metodologías diversas que van, desde narraciones autobiográficas escritas por los mismos profesores, pasando por biografías, estudios de casos o historias de vida elaboradas por terceros, así como estudios en profundidad realizados en escuelas y contextos concretos. Existe en estos estudios el reconocimiento de que la indagación centrada en lo que cuentan o relatan los docentes (acerca de sus conocimientos, habilidades, trayectorias, experiencia) puede ser uno de los aspectos centrales para alcanzar la transformación de las escuelas y, podríamos agregar y preguntarnos, ¿de la sociedad?

Referencias bibliográficas.

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2008-2010):** *UBACYT F096 (2008-2010): Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional.* Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad de Buenos Aires
- Arfuch, L. (2002):** *El espacio biográfico.* Buenos Aires, FCE.
- Bullough, R. y Baughman, K. (1996):** "Narrative reasoning and teacher development: longitudinal study"; en: *Curriculum Inquiry* 26. Oxford, Blackwell Publishers.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1995):** "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona, Laertes.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003):** *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jara, O. (1994):** *Para sistematizar experiencias.* Costa Rica, Alforja.
- Jay, M. (2009):** *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal.* Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J. (1998):** *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona, Alertes.
- Mac Ewan, H. (1998):** "Las narrativas en el estudio de la docencia"; en: Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Amorrortu.
- Magrassi, G. y Roca, M. (1990):** *La historia de vida.* Buenos Aires, CEAL.
- Ornstein, A. (1995):** "The new paradigm in research on teaching"; en *Educational Former.* Vol. 59, nº 2.
- Perrenoud, P. (1994):** "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una posición discutible". Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Disponible en: http://www.google.com.ar/search?hl=es&q=perrenoud+1994+saberes+de+referencia&btnG=Buscar&meta=lr%3Dlang_es&q=f&oq=
- Sennett, R. (2003):** *El respeto.* Barcelona, Anagrama.
- (2009): *El artesano.* Barcelona, Anagrama.