

ENSEÑAR EN TIEMPOS DE CAMBIO: LA “CONSTRUCCIÓN” DEL BUEN ENSEÑANTE Y DE LA BUENA ENSEÑANZA. Más preguntas que respuestas¹.

Ana Diamant Wainberg.

Universidad de Buenos Aires.

1.- ¿ENSEÑAR?

¿Hacerlo bien?, ¿En escenarios variables?, ¿En condiciones diversas?, ¿Reconociendo marcas experienciales como docente y como aprendiz?, ¿En relación con campos de conocimiento específicos?, ¿En el marco de una institución regulada?, ¿Revisando las variables de la transmisión?, ¿Reconociendo múltiples subjetividades?, ¿Atendiendo a los resultados de la evaluación?, ¿Considerando las culturas institucionales?, ¿En relación con pares?

Enseñar. Una tarea compleja. Invita a pensar en una urdimbre en la que se enlazan deseos y expectativas, decisiones y depositaciones. Una trama que teje en contexto, profesión, vínculos, contenido disciplinar, oficio de docente y oficio de estudiante, grupo, impronta institucional, reflexión y práctica. En su conjunto participan en el establecimiento de contratos pedagógicos y didácticos vinculantes entre el sistema educativo, la institución escolar y la sociedad, resignificados una y otra vez entre cada docente y cada grupo de alumnos en una suerte de pacto fundacional (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1995)

Enseñar, ser docente. Encontrar un hilo – como el de Ariadna – que ayude a recorrer los laberintos de una configuración que pone al enseñante en escena, en relación/tensión con el aprendizaje, la evaluación, el saber, el poder, las demandas, las creencias, los contenidos, las ideologías, las condiciones laborales. Así se constituyen procesos de autoría (Litwin, 2008) que hacen actuar de un modo particular los dominios del conocimiento, las actitudes, los postulados de la buena enseñanza, las trazas didácticas recuperadas, los posicionamientos ideológicos, los atributos de lo pedagógico en línea con la consolidación de procesos identitarios que no siempre siguen un camino ordenado (Diamant, 2012).

Enseñar en contexto. Reconocer la presencia de la inmediatez, la imprevisibilidad, la multiplicidad de tareas, la implicación personal, la perspectiva ética, la cultura, el atravesamiento del contenido, los “gestos de oficio”, la transformación de la práctica en objeto de análisis. En la conjunción, ponen de manifiesto acciones y principios ideológicos que constituyen un hecho educativo determinado, en un espacio y un tiempo, configuran textos, escenografías, actuaciones y auditorios (Saranson, 2002) y ubican a las personas – enseñantes y aprendientes - en una posición particular respecto de sus responsabilidades, las expectativas sociales y su relación con la disciplina.

Enseñar en el aula. Determinar y asumir una geografía ritual constitutiva de lo cotidiano, de las actividades académicas y sociales organizadas material y simbólicamente, articulando conocimientos, contenidos de la enseñanza, concepciones de aprendizaje, acciones, creencias, costumbres y ceremonias. Todos actos de un discurso que conlleva el imperativo de poder cambiar sobre la marcha, que hace a la vez a funciones estructurantes y a funciones creativas, que responde a necesidades propias del sistema y de sus actores, que establece un límite a la organización y a la información a través de la cual se establecen estructuras de sentido para desarrollar la acción de enseñar y dar testimonio de haberlo hecho; un verdadero cerco cognitivo (Castoriadis, 1991).

Enseñar en tiempos de cambio. Internarse desde la figura del enseñante en el análisis de narrativas ideológicas, históricas, sociales, institucionales y laborales, asumiendo que en su conjunto determinan perspectivas teóricas y prácticas complejas en relación con la enseñanza y los aprendizajes, en los modos de hacer y de validar lo hecho, en las formas de legitimar las maniobras de transmisión y de valorar sus resultados como vehículo para la transmisión de la cultura en sentido amplio, como transposición (Chevallard, 1995) y transferencia, y no sólo dentro de los límites escolares, considerando la cultura letrada y la vida social en sentido amplio, porque el docente que enseña para el cambio en tiempos de cambio “no tiene razón porque es el docente y porque posee un diploma; el docente tiene razón si sabe explicar, sabe hacer entender, sabe interceptar la inteligencia del otro; y ve cuando el otro entiende porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro, como una luz, un brillo; y el otro encuentra un gran placer en el hecho de entender y en el hecho de desarrollar su inteligencia” (Merieu, 2013).

2.- EL BUEN ENSEÑANTE O ¿QUIÉN ENSEÑA BIEN?

Cada enseñante se constituye en una matriz de identificaciones – para sí y para los demás – que a su vez funciona como *habitus* (Bourdieu, 1997) de la profesión docente, conformada por la propia subjetividad, las representaciones sociales del contexto socio histórico al que pertenece y en el que le toca actuar, la índole de la disciplina que enseña, la perspectiva con la que supone qué serán capaces de hacer sus estudiantes a partir de su impronta. En su autoría didáctica (Litwin, 2008) se articulan también principios morales y epistemológicos considerados valiosos y supuestos valiosos por y para quien aprende, en la que predominan más las perspectivas idiosincráticas que los propósitos instrumentales, con el aporte de la traza de maestros, de la socialización laboral y de la formación docente institucionalizada y acreditada.

Rescatar trazas – marcas singulares de la enseñanza en el aprendizaje - de un docente, es poner en cuestión con diferentes niveles de reconocimiento, pasado – haber aprendido - y futuro – querer enseñar para que otro aprenda. Tensiona aprendizajes implícitos y explícitos, formales y no formales para el ejercicio de una profesión. Refiere al entramado de habilidades entre maestros y estudiantes para tejer el intercambio desde enseñar y aprender, orientados por un conjunto de dispositivos didácticos ordenadores como la estructura del sistema, los lineamientos curriculares, la normativa escolar, los planes de estudio y las regulaciones para la formación y el ejercicio docente. Articula un conjunto de imperativos y un diseño imaginario de recuperación e inauguración de recorridos didácticos para la instalación de las bases de intercambios de códigos, ideas, habitualidades, que como un legado, se ofrecen, se donan, para ser traducidos de saberes a conocimientos internalizados y en prácticas.

En el registro testimonial de la traza del buen enseñante, suele destacarse que lo es – entre otras cosas - porque recupera elementos de la clase anterior para iniciar la siguiente, porque usa bien el pizarrón, porque dispone de recursos tecnológicos pertinentes, porque hace preguntas que obligan a pensar, porque contextualiza la bibliografía, por los dispositivos que pone en juego al desarrollar sus acciones. Hay en esa consideración una intención de catalogarlo, ubicarlo en una serie, asignarle atributos y ubicarlo en relación con otros, con el material de la enseñanza y con el saber disciplinar.

Los textos narrativos cuando aluden a experiencias personales - las de aprender y las de formarse profesionalmente lo son en grado superlativo - generalmente refieren a ritos de pasaje, que marcan el itinerario de un estado incierto y carente de identidad a otro mediante el cual se integran a un colectivo y adquieren identidad social. También ritos que postulan repeticiones y renovaciones y ritos de intercambio y comunión que actúan como amalgama de los grupos de pares. Hacen visibles imágenes más o menos borrosas que se resignifican en el tiempo y en actuaciones, que permanecen “apenas para dar sostén, para acompañar, para habilitar aquello que alguien hará con los sentidos (...) es presentación e invitación a conocer aunque no se disponga de ningún saber ya predispuesto” (Skliar, 2011). Muchos de estos saberes anclarán en el *habitus* y otros serán descartados por no resultar eficaces. En este sentido, prepararse para enseñar podría suponerse como el ingreso a una comunidad imaginada (Anderson, 1991), sostenida en base a la donación, resultado de la interacción con un enseñante/mostrante de algo, de un texto, una escritura, un gesto, una acción, (Skliar, 2011) de alguien hacia otro, que con el paso del tiempo y de la experiencia queda desleído de su formato original, pero, tramado en nuevos sentidos y comprensiones reactualizadas (Diamant & Cazas, 2013).

Por otra parte, la formación para el ejercicio de la profesión docente es parte de una larga tradición desde la conformación de los sistemas educativos nacionales, desde que existen las instituciones escolares reguladas y se constituyeron los programas de acreditación específicos, sostenida básicamente en la idea de la importancia del conocimiento sólido de la materia que se enseña y de la consideración de la formación pedagógica como un aporte débil y superficial (Davini, 1995).

Esta posición es rebatida a nivel internacional por autores que destacan que no resulta suficiente conocer el saber disciplinar para enseñarlo, destacando que dominar los conocimientos de la disciplina es indispensable, pero no alcanza para enseñar bien, que se necesita algo más, que la función del docente no se reduce a irradiar información, que hay saberes adicionales para poder enseñar con éxito, para ayudar a aprender (Molinari, Carinaux, Clérico; Ruiz, 2005).

Son muchas las investigaciones (OEI, 1999; UNESCO, 2001; OCDE, 2005)ⁱⁱ que muestran la correlación positiva entre la formación docente y el éxito en los aprendizajes de los estudiantes, que destacan que cuanto mejor están formados pedagógicamente y didácticamente los enseñantes, mejores son los resultados que se obtienen a partir de sus intervenciones (Diamant, 2012).

Para dar mayor sostén a la afirmación respecto de la relación formación profesional – alcance de las acciones docentes, resulta interesante detenerse por un momento en uno de sus términos, el de la formación permanente. Da cuenta de la adquisición y el desarrollo de algunas competencias en el transcurso de la formación inicial, de otras que se adicionan al momento de la inserción profesional y de nuevas que se van complejizando en el docente experto. Así se perfila la formación como un continuo, que permite identificar y afrontar desafíos cada vez

más sutiles: desde aprender a anticipar el desarrollo de una clase hasta darse cuenta que sus estudiantes aprendieron. Para esto, el currículum funciona como norma organizadora, la institución escolar como espacio de contención y los colegas como figuras especulares. Será la interpretación, en sentido amplio, de los resultados de la evaluación la que dará densidad a la experiencia, otorgando, a más del sentido pedagógico, un sentido político a la tarea de enseñar y una clave histórica respecto de que quienes eligen la docencia no llegan a esta instancia “vacíos”, que lo hacen con marcas, huellas y modelos de su propio recorrido escolar (Alliaud & Antelo, 2009) que se transparentan en narrativas – aunque no siempre dichas – que tributan riqueza al campo de la enseñanza de una disciplina.

Esos relatos explícitos o implícitos – son un componente potente desde la formación inicial, a los que se van incorporando otros en el tiempo y con mayores niveles de potencialidad comprensiva, a más de la profusión de soportes tecnológicos que propone la modernidad contemporánea. Las voces, gestos y contenidos de los relatos de aquellos que hacen escuela cotidianamente, que reflexionan sobre lo cotidiano, que se preguntan por los estudiantes y se animan a contar sus conjeturas y conclusiones, conforman una polifonía sobre la tarea de enseñar, desvelan aspectos muchas veces ocultos para los estudiantes de la formación docente que ofician a la vez como articuladores temporales y experienciales y como estímulos para el uso de la libertad que proponen los intersticios de la prescripción curricular” (Frigerio, 1995).

Así es como el docente formador se ofrece como transmisor no sólo de saber, también de modos de hacer y de validar lo hecho, como una suerte de autoridad legitimada porque se hace creíble, “un ‘pasador’, un mediador (...) sin el cual el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras con qué pensar el mundo y dar sentido a los hechos con que topa” (Meireu, 1998), se incluye en la tarea institucional, no sólo desde su rol profesional, sino desde el alumno que fue o que sigue siendo y es inevitable que recupere, con mayor o menor grado de conciencia marcas, imágenes ya experimentadas (Abraham, 1986).

La manera particular con la que cada enseñante despliega y organiza sus acciones con el propósito de mediar para que otro aprenda, los criterios con los que selecciona los contenidos, las prácticas con las que favorece los procesos de construcción del conocimiento, constituyen configuraciones didácticas (Litwin, 2008), entramados con múltiples dimensiones entre los que se tejen supuestos teóricos, procesos mentales, estilos vinculares y sin dudas convicciones ideológicas traducidas en modos de negociación, con tantas formas de “dar” clase como personalidades docentes, concepciones sobre la docencia y circunstancias en el aula que puedan presentarse e interpretarse (Diamant, 2011).

La diversidad de memorias sobre un mismo enseñante o sobre una misma experiencia de enseñanza y de aprendizaje amplifica un hecho didáctico en una pluralidad de mundos y de tiempos particulares (Bourdieu, 1997) y tanto cristaliza imágenes como las transforma ubicándolas en nuevos escenarios. Cada protagonista, cada grupo, cada generación aporta y elimina algo y lo que sobrevive, se traslada históricamente a otras generaciones y simultáneamente a otros grupos formando corrientes de opinión, invitando a tomas de posición y asignando posiciones valorativas en contexto, que en otros espacios podrían resultar diferentes.

Volver al registro – propio o espejado- de la figura del enseñante y sobre todo del considerado buen enseñante, narrarlo o simplemente “pensarlo”, impone la revisión de una construcción internalizada, mediada por el tiempo, las valoraciones y las propias experiencias. Ayuda, en términos prospectivos a penetrar un campo de riqueza sorprendente en el que se reacomodan contenidos en contexto de producción y de transmisión; tiempos del acontecer y consideraciones propias del relato en las que cada narrador integra la parte de la historia que ha resguardado por significativa – exitosa o frustrante – que ha sobrevivido como residual a las maniobras de la memoria, entre recordar y olvidar significativamente. Es conformar un “intertexto” posible de ser transferido con la perspectiva del reuso didáctico, transponiendo visiones y experiencias a material de enseñanza en por lo menos dos direcciones: como resignificación del relato de una experiencia en un nuevo contexto y como contenido de la enseñanza.

3.- LA BUENA ENSEÑANZA O ¿CÓMO ENSEÑA BIEN?

Pensar en bien enseñar, es hacer confluir principios morales y epistemológicos – prácticas y teorías – considerados valiosos por quien enseña, por la comunidad expuesta a la influencia de la enseñanza y por las regulaciones que rigen los procesos formales de enseñar y aprender. Es desplegar un conjunto de dispositivos docentes justificables, atender a contenidos considerados importantes (Fenstermacher & Soltis, 1998), cumplir con ciertas propiedades didácticas en las que predominan los procesos de autoría haciendo interactuar de un modo particular los dominios del conocimiento y los atributos de lo pedagógico.

Desde la perspectiva didáctica enseñar bien conlleva una serie de acuerdos en los que se articulan los conocimientos y las cualidades pedagógicas que el enseñante pone en juego a partir de maniobras de mediación, involucramiento, ejercitación, establecimiento de

relaciones, actuación corporal. Con su dramaturgia, delimita un escenario, asume roles, deja discurrir un argumento, transmite sensaciones que impactan en el otro, enseña dejando traza. Los objetivos explícitos, los contenidos seleccionados, los avales institucionales, las actividades elegidas y los criterios claros de evaluación se convierten en resguardo para unos, para otros y para la propuesta pedagógica, desde cada institución, portadora de un mandato social que tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para permitir y favorecer el cumplimiento de ese mandato.

El discurso de la enseñanza será luego interpretado por múltiples actores, a la luz de los resultados alcanzados, en la articulación entre marco teórico, modelos internalizados de la didáctica – como conjunto de teorías, de tareas y de sistemas - concepciones de aprendizaje y contenidos para la toma de decisiones de lo que se intentará suceda en el aula.

La situación didáctica posiciona al docente en un lugar de ordenador de mensajes (Feldman, 2010) que ponen en juego tanto aspectos de existencia real, como otros no directamente identificables pero que inciden y hasta condicionan el éxito de la enseñanza y del aprendizaje. En el orden de lo prescrito se articulan objetos y sujetos, mensajes explícitos, estrategias didácticas, vínculos visibles, contenidos del intercambio entre docentes y alumnos, normativas, ambientes y dispositivos tecnológicos. En tanto que entre los implícitos – de existencia real, aunque no necesariamente material - se actualizan imágenes de cada uno de los primeros, resignificadas desde las experiencias y expectativas personales, tanto de alumnos como de docentes. La intersección entre ambos admite la presencia de un “organizador” consuetudinario, no regulado que integra la cultura escolar, la social y la cultura docente, que para cada situación particular condiciona la actividad académica, otorga identidad a la tarea, determina la validación de saberes y acciones, tanto de índole disciplinaria como en relación a los roles, al oficio de estudiante y al oficio de enseñante. Así conviven lo que se anuncia con lo que “se sabe” que no existe, lo que no se nombra pero que se encuentra en la práctica, una especie de subcultura académico-burocrática, de alto valor significativo, en términos de aceptación, pero también, en algunas ocasiones, de perversión. Se trata de respuestas transferenciales a las situaciones de aula, a las manifestaciones de los estudiantes, a las actuaciones de colegas, que involucran, en términos valorativos aspectos de la historia personal, de los modelos vinculares que él a su vez estableció como alumno en relación con sus docentes, de los modelos de identificación apprehendidos. En la medida en que el docente pueda hacer consciente la incidencia de esta trama, estará facilitando el aprendizaje.

En un sentido genérico, enseña bien aquel que comunica con generosidad su experiencia, su saber acumulado y reinterpretado (De Certaux, 1996). Con esa misma concepción, aprende bien quien de algún modo incorpora a su propio acervo de saberes y experiencias, mediadas - en el caso de acciones deliberadas - por un otro habilitado que ya las ha incorporado. La responsabilidad de uno y otro está en la diferencia, en no desmentirla y en hacerse cargo de ella desde el lugar particular que ocupa. En quién enseña confluyen la responsabilidad de la transmisión y de la evaluación, la necesidad de sostener el deseo de saber por parte del otro, de dar contención para hacer más apacible la sensación de la diferencia, menos angustiante y transformarla en potencialmente productiva.

Enseñar bien, para que otro aprenda, es invitar a que se produzca una ruptura conceptual, idiosincrática, valorativa que dé acceso al nuevo conocimiento y en tanto tal, es conflictiva, desestabiliza certezas, introduce la duda, ayuda internamente a hacerse una pregunta, estimula a darse una respuesta. Exige un delicado juego entre la creencia preexistente y el establecimiento de puentes de confianza para la construcción de nichos para nuevos conocimientos. Impone la desestructuración de un tipo de relación – conceptual y emocional - para dar lugar a otra, intercambiando posiciones respecto de la “propiedad” de un conocimiento.

Enseñar bien es donar, aceptar una negociación comunicacional de intercambio, de fortalecimiento de la autoestima. Es poner de manifiesto – por parte de todos - capacidades maduras para ganar, perder, esperar; vinculadas a intereses y expectativas desde enseñantes y aprendientes. Y en este flujo, la responsabilidad fundamental es del docente (Goodson, 1992). Aprender también es negociar, con las mismas características con que se opera desde la enseñanza. Que esto sea posible y grato, también es responsabilidad del docente.

Si bien la “garantía” de éxito de la enseñanza y del aprendizaje es que ambas partes accedan a la negociación, las condiciones de ingreso a la misma no son simétricas y mucho menos de paridad en las responsabilidades. El enseñante ingresa al “teatro de operaciones” con la presencia de un auditorio cautivo que no siempre eligió voluntariamente ese espectáculo. Es más, puede no quererlo o no creerlo. Pero la “función” se da igual. Queda ubicado en su imaginario en el lugar histriónico del actor, y necesita de un alumno espectador – en lo posible participante - que le confirme su posición en el lugar del saber, de la posibilidad de transmitirlo y de la autorización para evaluarlo.

Así se instala una suerte de duelo vincular – un juego de relaciones transferenciales y contratransferenciales - que se dirimirá en la materialización del aprendizaje. Para que el alumno pueda aprender, re-crear a partir del estímulo del docente, es necesario que pueda - además de encontrar el espacio de interlocución - rescatar coherencia entre el discurso y la práctica que lo confirma, validar sus creencias y

saberes de modo tal que desde su fortalecimiento pueda abrir un espacio para la duda – preguntar y preguntarse sin que signifique amenaza - que impulse a una nueva respuesta.

Aprender exige que la propuesta de enseñanza deje espacios para la interpelación, para la objetivación serena y sin culpas de las carencias, para dejar en evidencia faltas, para poner en discusión el principio de autoridad. Para el docente que quiere enseñar bien, la estrategia es "desocultar", permitir que aparezca el conflicto cognitivo, dar cuenta de la generación del conflicto afectivo, con una doble vía de análisis, la que de por sí crea la situación didáctica y la que resulta de hacer de ella objeto de su actividad discursiva e interpretativa.

Al enseñar se está dando pruebas a uno y a los demás de qué se piensa. Se enseña para poder seguir pensando. Enseñar es pensar en el otro y con el otro, disyuntiva entre autoritarismo y democratización (Tenti Fanfani, 2005). Suponer la posición democratizadora, desactiva la suposición incuestionable de la palabra del docente, des-protege, expone, excluye la posibilidad de imitación para replicar, invita a compartir, a acompañar la incertidumbre propia y del otro, sin aplacarla con certezas ilusorias, a hacer tolerables las distancias y diferencias.

Los contenidos que se ponen en juego en la mediación actuarán como soporte circunstancial, referentes relativos y provisorios que no debieran ocultar territorios desconocidos tanto para el docente como para sus alumnos. Reconocerlos sería aprender. Y para aprender y acreditar formalmente el aprendizaje, alguien tiene que dar cuenta de la experiencia de haber enseñado. También se requiere la conciencia de la necesidad de aprender por parte del alumno, acompañado por la responsabilidad del docente de mantener siempre abierto el espacio del pensamiento, sin ceder a la propia tentación de ofrecer respuestas definitivas, surgidas desde su propia necesidad, o de la demanda del alumno de sentir aplacada su angustia y su necesidad de depender y agradar. Con estas premisas, se está esperando del docente que no se instale en un exceso de respuestas que "calmen", pero que tampoco exagere las incertidumbres, que genere opciones para que el alumno sea también explorador, y adquiera la posibilidad de descubrir, crear, conquistar el territorio de lo desconocido sin quitarle su lugar.

Así en la buena enseñanza, la del aprendizaje exitoso, confluyen semejanzas y diferencias que tienen efectos de transformación de unas y de otras y sobre los sujetos, que seguirán manteniendo distancias, posiciones y asignaciones de responsabilidades diversas. Se enseña y se aprende generando nuevas diferencias, reconociendo lo divergente dentro de la propia estructura conceptual o respecto de nueva información, desde la identificación, desde cómo se establecen las relaciones intersubjetivas (Abraham, 1987).

Se enseña y se aprende desde los conocimientos y desde los afectos, con un particular impacto sobre las personas involucradas y que por efecto del mismo hace que se redimensionen y resignifiquen contenidos, estrategias didácticas, actuaciones, y resultados.

El docente que se asume enseñante, lo hace desde su rol, con la experiencia y la interpretación de la misma acumulada desde el alumno que fue en algún momento, ocupando un nuevo lugar en un espacio conocido, que puede estimular a la recuperación de rituales, signos, actitudes, imágenes que sustentaban su antigua posición. En su conjunto, imponen reflexividad a la tarea, a la necesidad de escuchar, decodificar, de responder inédita y creativamente en cada una de las situaciones que se presentan.

Preparase para enseñar bien, siempre y sobre todo en tiempos de cambio, se hace recorriendo por un conjunto de actividades organizadas en dispositivos de formación y de adquisición de conocimientos con relación a necesidades laborales y por parte, incentivando un proceso activo en la persona en relación con las acciones de mediación, por las condiciones de pluricontextual, pluridimensional, histórica e inmediata, que caracterizan a la enseñanza y que para abordarlas requieren de una fuerte implicación personal (Maimone & Edelstein, 2004). Para formarse y poder operar exitosamente en estas condiciones, es ineludible el valor del contenido de la disciplina de origen, a la vez que adquiere relevancia la aproximación a estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias propias de la profesión de enseñar, de habilidades de análisis, reflexión y decisión frente a la compleja situación de la enseñanza, lo cual garantizaría su intervención estratégica en ámbitos educativos.

La formación de maestros y profesores para enseñar bien, no es ajena a dos principios: al hecho de que los esquemas prácticos de los enseñantes están relacionados con la propuesta curricular que imparten, y que esos esquemas prácticos incluyen una serie de esquemas teóricos, idiosincrásicos a veces para cada profesor, o semejantes en la medida en que participan de una misma cultura profesional, que actúan como apoyos racionalizadores de la práctica, son explicaciones, en clave de historicidad, que los profesores tienen para sus propias actividades e iniciativas.

4.- ENSEÑAR EN TIEMPOS DE CAMBIO O ¿POR QUÉ NARRAR LA ENSEÑANZA?

La alquimia entre memoria y narrativa produce una relación viva en el presente y con el pasado, es mucho más que una representación del pasado. (Ricoeur, 2004), hace pensar en futuro. La reconstrucción testimonial del pasado reciente es una operación selectiva que se hace desde el presente y los posicionamientos en ese presente, los intereses, las valoraciones del momento, no sólo participan de la recuperación del pasado, sino que inciden fuertemente, lo “ordenan” y en cierto modo determinan el mañana.

Las narrativas – en general y sobre la enseñanza en particular -construyen mitos, asumen formas épicas, destacan protagonismos, socializan interpretaciones. En algunas ocasiones, aún sin proponérselo, articulan valoraciones sobre conocimientos, sobre los postulados de la buena enseñanza y los atributos pedagógicos, construyen personajes – en este caso enseñantes – y desde ellos mecanismos de transmisión que con inclusiones y omisiones modelan formas de ser, de pensar, de actuar, fundantes de culturas, aventuras, episodios, cronologías y en algunos casos relatos “contra culturales” que estructuran imaginarios individuales, institucionales y sociales.

Las narrativas sobre la enseñanza fijan su atención en la discusión sobre las experiencias del pasado para echar luz sobre nuevas y resignificadas propuestas que conduzcan al éxito de las enseñanzas y de los aprendizajes y también lo hacen en relación con las particularidades en las que se desarrolla cada acción, cada diseño curricular, cada proyecto institucional, atendiendo a las características de las instituciones educativas y de los docentes como responsables de las mediaciones en el aula.

Constituyen matrices explicativas de contenidos y de protagonismos, recuperadas a partir de registros en memoria, modelan experiencias, asignan sentidos a acontecimientos pasados, proyectan a futuro, adoptan una estructura organizativa de acuerdo a significados atribuidos en la que se sitúan intenciones y consecuencias en una trama representativa de una acción (Ricoeur, 1999) y de los intentos por describirla lingüísticamente. Las experiencias de aprendizaje son parte del repertorio de este tipo de relatos cuando se trata de historias o biografías académicas, con categorías tales como presencia del enseñante, impacto, acompañamiento, contención o sus opuestas. Ayudan a delimitar un campo, a analizar una “manera de andar” que pertenece además a las “maneras de hacer”. Estas “maneras de hacer” constituyen las múltiples prácticas a través de las cuales los estudiantes se reapropian del espacio organizado por los docentes involucrados en la producción sociocultural.

Las palabras traducen imágenes “guardadas” en las memorias que adquieren así una dimensión multidireccional, que son una trama de oposiciones y coincidencias, que reproducen desde lo individual aportes para la construcción de una totalidad para la que habrá otras totalidades en tensión. Así, un relato se transforma en texto fundador, generador de otros, creador de personajes, “validador” de eventos.

Desde los relatos se historiza, recuperando escenas que posicionan a quién recuerda y a otros, haciendo de este ejercicio una actividad colectiva, a partir de registros, algunos íntimos, otros públicos, individuales y sociales, determinados culturalmente (Jelín, 2002). Proponen la historia de la historia, construyen con múltiples registros en interpretaciones de eventos que no siempre – casi nunca acontecieron tal como son contados.

Al revisar internamente una experiencia y narrarla, se la está evaluando y la información que provee esa evaluación marca líneas de explicación y de acción. El relato es un “intertexto” que delimita con una frontera un campo de conocimiento y por ende de posible transferencia (Martín Barbero, 2002) con perspectiva de reuso: hace del testimonio un recurso didáctico, una objetivación. En el caso particular de los testimonios sobre enseñanzas y aprendizajes, profundizan experiencias hechas contenido, presentan versiones vivenciales, marcas que aportan al debate sobre las mediaciones para que alguien aprenda y sobre las condiciones de la enseñanza. Y esos aportes – itinerarios particulares - tributan a una memoria colectiva, institucional y social ya que es en esos contextos que se adquieren, manifiestan y sitúan los recuerdos.

Es sabido que las narraciones no son neutras, no son la descripción de lo sucedido, sino un texto que al tiempo que se forma, da forma a una realidad, que están gobernadas por convenciones que desbordan tanto la lógica de los tiempos como la de los acontecimientos, por eso son insumos particularmente ricos para planificar el porvenir. Intentan mantener el pasado y el presente aceptablemente unidos. Son una amalgama entre producto idiosincrático y cultural que mientras construyen escenarios, ubican actores y argumentos, completan informaciones singulares con voces y notas polifónicas. La profesión docente, el rol, el contenido disciplinar, los dispositivos didácticos, los vínculos, el lugar del alumno, la impronta institucional, la tarea grupal, la normativa son ejes temáticos que desde el ayer configuran nuevas vetas sobre una urdimbre amplia y compleja hacia el mañana. Aluden a representaciones colectivas y a prácticas compartidas por un grupo, una generación o una cohorte, a estilos comunicacionales, culturas institucionales, redes vinculares, lugares ocupados y asignados, procesos y conflictos, modelos de identificación, formas de aprender y enseñar, acontecimientos y personas que dejaron marcas. Son una matriz que da forma a una realidad y a la experiencia, están gobernados por convenciones, formas de reinventar el ayer y también de inventar el mañana. Transforman el mundo que se conoce colocando a otros actores, los de hoy en aquellos posibles escenarios. Traen a

sujetos y objetos que no están presentes ni para hablantes ni para oyentes, colaboran con la construcción de memorias colectivas al interior del sistema educativo, en el convencimiento de que las evocaciones no son individuales sino que comparten marcos de referencia, experiencias e ideas resultantes de una cultura de época y fundantes de lo que vendrá.

En momentos de acelerados cambios en los sistemas y en las instituciones escolares, en los que coexisten diversos posicionamientos ideológicos, diferentes temporalidades, variadas formas de relato y múltiples posibilidades de registro, el pasado reciente hecho archivo, como lugar de trabajo, se constituye en una usina al futuro en lo que a la formación y al ejercicio de la docencia refiere. Recuperar narrativas de enseñar y aprender, promueve la creación de materiales para el análisis y la interpretación, ayuda a consolidar políticas de profesionalización y de ejercicio de ciudadanía. A su vez genera un conjunto de contenidos y de recursos pedagógicos y didácticos que ponen en diálogo pasado, presente y futuro, preguntas y respuestas que exigen, de alguna manera, optar, responsabilizarse y reconocerse en un itinerario común con pares y entre generaciones. Por ello resulta importante hacer de lo educativo un hecho narrativo, por sus implicancias sobre la escuela, sus habitantes, la comunidad próxima y la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.

Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.

Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. Londres: Verso.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.

Castoriadis, C. (1991). *Ciencia e Inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Chevallard, Y. (1995). *La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad. Iberoamericana.

Diamant, A. & Cazas, F. (2013). *Los primeros psicólogos de la UBAⁱⁱⁱ y los saberes para el ejercicio de la profesión docente*. En XX Anuario de Investigaciones. Buenos Aires, Facultad de Psicología: UBA.

Diamant, A. (2012) *Training the Good Professor. Narrative texts about the teachers/professors of the first psychologists at Universidad de Buenos Aires (1957-1966) in didactic viewpoint*. Buenos Aires: IOHA.

Diamant, A. (2011). *Hablar de Maestros. Narrativas que recuperan “propiedades” didácticas en formadores universitarios de los ’60 en la UBA*. En Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, Facultad de Psicología: UBA.

Diamant A; Feld, J; Salles, N. (2006). *Propuestas pedagógicas en una experiencia de cátedra. Los recursos vinculantes de la didáctica*. En Memorias II Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR Paradigmas, métodos y técnicas. Buenos Aires, Facultad de Psicología: UBA.

Diamant, A. & Molinari, A. (2012). *La tarea de enseñar. Desentramando sentidos aprendidos. Prepararse para enseñar psicología*. En Memorias, VI Jornadas Nacionales sobre Formación del Profesorado “Currículo, investigación y prácticas en contexto/s”. Mar del Plata, Facultad de Humanidades: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Frigerio, G; Poggi, M; Tiramonti, G. (1995). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Goodson, I. (1992). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro Educación.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maimone, M. & Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella – La Crujía.
- Martin Barbero, J. (2002). *Reconfiguraciones comunicativas de la socialidad y reencantamiento de la comunicación identidad*. En Actas del Coloquio franco-mexicano Sociedad Francesa de Ciencias de la Información. México, Sociedad Francesa de Ciencias de la Información.
- Merieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Merieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes Psicopedagogía.
- Molinari, A; Cardinaux, N; Clérico, L; Ruiz, G. (2005). *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires: Dto de publicaciones; Facultad de Derecho, UBA.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado*. Madrid: Arrecife.
- Saranson, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XX.

ⁱ Este trabajo recupera y sintetiza producciones anteriores, algunas ya publicadas y otras presentadas en diversos eventos académicos. En ellas, reflexiones compartidas con otros colegas a quienes agradezco especialmente.

ⁱⁱ Véase entre otros: OEI 1999, *Declaración de la Habana*; Schwartzman, Simón, *El futuro de la educación en América Latina y el Caribe*, documento presentado a la UNESCO, Santiago de Chile, 2001.

ⁱⁱⁱ Ca 1960