

# Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005

Título: El docente como investigador de su  
práctica

**Mesa Temática: nº 23**  
Pertinencia institucional: ninguna

**\*Buela, Ana Laura. Docente de Enseñanza Media, egresada del  
IPA.** Luis Alberto de Herrera 4386, apto 103. Tel: 336-04-97. E- mail:  
[abrilrem@adinet.com.uy](mailto:abrilrem@adinet.com.uy).

**\*de Torres, Magdalena. Docente de Enseñanza Media, egresada  
del IPA.** Charrúa 2535, apto 003. Tel: 709-70-29. E mail:  
[malade@adinet.com.uy](mailto:malade@adinet.com.uy).

**\*Rak, Gabriela Paula. Docente de Enseñanza Media, egresada del  
IPA.** Gonzalo Ramírez 2017, apto 102. Tel 418-22-83. E-mail:  
[gabyrak@adinet.com.uy](mailto:gabyrak@adinet.com.uy).

## INTRODUCCIÓN

Esta ponencia busca compartir con ustedes una experiencia de trabajo de un grupo de profesores de Historia de Enseñanza Media en Uruguay. Quienes suscribimos formamos parte de “**Andamios**”, un grupo de trabajo compuesto por jóvenes profesores de Historia, que, desde el año 2002, viene llevando a cabo una experiencia de *registro, narración y teorización* de nuestras prácticas de enseñanza.

Los integrantes del grupo tenemos una experiencia de aula que va desde los cinco a los diez años aproximadamente. Nuestras reuniones mensuales son precedidas de un trabajo de narración y teorización que cada uno debe elaborar y enviar para que el mismo sea leído por el resto. El encuentro, consiste, básicamente en un intercambio y devolución de los trabajos enviados y previamente leídos.

“Andamios” está coordinado por la Prof. de Didáctica de la Historia, Ana Zavala, a quien varios tuvimos como docente en el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA), durante nuestros años de formación. Si bien el trabajo de narración y teorización de la práctica es esencialmente individual, pues en el salón de clase es *uno con sus* alumnos, creemos que el espacio de intercambio que hemos construido contribuye a profundizar y a mejorar el proceso de explicitación y concientización de nuestra práctica.

A los efectos de organizar nuestra exposición, abordaremos primero un punto al que hemos titulado “**Por qué el docente cómo investigador de su práctica**”. En él fundamentamos, apoyadas en algunos autores ineludibles como Lawrence Stenhouse, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Donald Schön entre otros, la búsqueda en la que nos hallamos en la actualidad.

Estos autores fueron posiblemente los primeros en referirse a la docencia como una tarea de investigación, algo que aún es difícil de aceptar, sobre todo desde el ámbito académico. El Profesor, al que se veía (¿se ve?) como un “práctico”, “jugaba en la cancha” con las “teorías” de otros, los investigadores de la educación. Wilfred Carr fue uno de los primeros en quebrar esta concepción. Sostuvo que el profesor es un práctico y un teórico a la vez, pues la distinción entre teoría y práctica es falsa. Según éste, debemos “*estar tan interesados en las teorías de los “practicantes” como en sus prácticas*”, ya que “*la labor de la práctica educativa y la labor de la teorización deben desarrollarse conjuntamente*”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Kemmis, Stephen en Carr, Wilfred, “Hacia una ciencia crítica de la educación”. Página 10.

En segundo lugar, trabajaremos sobre los **relatos históricos** que ofrecemos a nuestros alumnos. ¿Qué historias les contamos sobre la Historia que queremos enseñar? ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre lo que nos cuentan los historiadores y lo que les contamos a los estudiantes?

Por último, nos referiremos a las **narraciones de nuestras clases**. Como detrás de lo que hacemos siempre hay teorías, ideas que sustentan nuestras prácticas, entonces, nuestros esfuerzos están dirigidos a encontrar esas teorías y poder llegar a explicitarlas. Dicho más fácilmente, *qué* es lo que hago en la clase, *por qué* lo hago y *para qué*. Este ejercicio de narración es el que nos permitirá llegar a un nivel de teorización en el que efectivamente nos e n c o n t r e m o s –en el sentido más profundo de la palabra-, nos lleguemos a ver y reconocer en nuestros dichos y en nuestras acciones.

Nuestra práctica expresa lo que somos, y la teoría o teorías<sup>2</sup> que guían esa práctica fueron elaboradas también por nosotros, de manera que interpretamos un doble rol: somos autores y actores a la vez. Un papel de lo más complejo, al que se le suma la dificultad de la narración. Porque somos los **autores, actores y narradores de nuestra práctica**. Se combinan así pues dos prácticas distintas aunque relacionadas: la de dar la clase y la de contarla, para ir buscando las respuestas al “*qué*”, “*por qué*” y “*para qué*”.

En eso estamos con “Andamios”; en pleno proceso de construcción narrativa, en pleno rodaje de esta película. No hay un “fin” que culmine una historia, simplemente queremos compartir con ustedes esta experiencia de trabajo, que aún tiene mucho por andar.

---

<sup>2</sup> Manejamos el concepto de teoría no como paradigma, como “Teoría científica”, sino como ideas que sustentan nuestras acciones. Más adelante desarrollaremos este concepto.

## ¿Por qué el docente como investigador de su práctica?

La investigación sobre la práctica, no es sobre cualquier práctica, sino sobre la “propia práctica”, y en este caso sobre nuestras prácticas como enseñantes. Si la educación es una forma de poder, lo que pase en ella no es menor para la sociedad, menos aún cuando la Enseñanza parece estar en crisis.

Desde el momento en que se detectan problemas tales como deserción, índices elevados de repetición, falta de interés de los estudiantes sobre lo que se enseña, etc; se ha tratado de dar desde la psicología primero, la sociología después, y finalmente desde la didáctica, respuestas y un análisis “comprensivo” de lo que ocurre en ese “coto cerrado” del aula, entre enseñantes y aprendientes. Todos estos estudios han significado miradas “desde afuera” de la práctica, creyendo que las *“opiniones adquiridas en la lucha intelectual del seminario post-grado o la conferencia internacional por invitación, producirá cambios en la práctica educacional de maestros que no asisten a ninguno de los dos sitios”*<sup>3</sup>, despreciando la posibilidad de que el enseñante deje de ser un objeto para constituirse en sujeto, que pueda dar cuenta de su práctica. La visión de muchos de estos investigadores está imbuida tanto del espíritu positivista del siglo XIX, como de las corrientes conductistas de la psicología contemporánea. Esta mirada supone que el sujeto de la acción no puede dar cuenta “objetiva y científicamente” de la misma, no le es posible tomar distancia y encontrar los mecanismos que informan el cómo y porqué de su práctica.

En la educación, esta separación en la práctica docente de la acción (práctica) y la teoría, tiene su origen en un proceso de transformación de la función docente. El siglo XX significó un punto de inflexión en el rol del mismo. En el siglo XIX el “maestro” era portador de un saber deseado y valorado por los demás, un intelectual que poseía autoridad para decidir qué enseñar, cómo y cuándo. Mientras que, en el siglo XX este rol cambia con la masificación de la educación, que llevó al desarrollo de los sistemas educativos estatales, haciendo que los maestros dejen de ser intelectuales y pasen a ser funcionarios del Estado. La masificación de la educación derivó necesariamente en la creación de institutos de formación docente, normalizadores de los mismos; se promulgaron programas oficiales y nacionales, así como se generó una feminización del rol docente. Esta última característica del cambio propio del siglo XX, da cuenta de un proceso de desprestigio laboral de la tarea aunque no necesariamente de un desprestigio

---

<sup>3</sup> Kemmis, Stephen en Carr, Wilfred. “Hacia una ciencia crítica de la educación”. Editorial Laertes. Pág. 10.

social. Dicha transformación irá evolucionando en un mismo sentido para los docentes de enseñanza secundaria.

Pero la masificación, además, supuso la necesidad de proveer a la práctica de la enseñanza de una teoría, la cual no parecía pertinente dejar en manos de los practicantes. Ello vino a acentuar la ya notoria subalternidad de los practicantes, mayoritariamente mujeres, en condiciones de franca desventaja familiar, social, laboral y económica.<sup>4</sup> En busca de esas teorías es que se inicia toda una tarea científica, que terminará vinculando a la enseñanza con el aprendizaje. Es así que aparecen ideas como enseñanza “constructivista” o “significativa”, cuando en realidad esos términos designan formas o mecanismos de aprendizaje y no de enseñanza.

Comenzó a suponerse que un buen aprendizaje dependía de proveer a los practicantes de más y mejores teorías que éstos llevarían a la práctica en sus métodos de enseñanza a desarrollarse en las aulas. En las décadas del '60 y '70, esas ideas comienzan a ser interpeladas por la realidad. La masificación, acompañada del deterioro de las condiciones económicas y sociales, conjuntamente con el agotamiento del modelo de Estado de Bienestar, trajo aparejada una crisis en el proyecto de enseñanza “para todos” que ese modelo conllevaba. Algo distorsionaba la “aplicación” de las teorías. Dos más dos parecían no ser cuatro.

A partir de ese momento, la Didáctica (teoría de la enseñanza), comienza a experimentar una interesante renovación. Schwab, profesor de Biología, es el primero en plantear la separación de lo “práctico” como una dimensión ajena a lo “teórico”. Un poco más adelante Stenhouse propone una idea revolucionaria: **los docentes deben investigar la enseñanza: “serán los profesores los que cambiarán la enseñanza, conociéndola”**.

Pero serán finalmente Wilfred Carr y Stephen Kemmis entre otros, quienes consolidarán una visión crítica de las teorías y las concepciones hasta entonces manejadas en la educación, proponiendo la posibilidad de la investigación por los practicantes de sus prácticas, como los únicos que pueden dar cuenta de la multiplicidad de factores que las atraviesan.

Ellos se preguntarán: ¿es posible separar una práctica de su practicante?, ¿puede comprenderse la práctica sin hacer referencia a la comprensión de quien la ejerce? Según las visiones anteriores a estos autores, una adecuada comprensión de la práctica requería la interpretación de un teórico (“un neutral”); pero si tenemos en cuenta que el valor, la importancia y el significado de la práctica *“no es algo que se revele a si mismo: es algo*

*que se construye*<sup>5</sup>, entonces la comprensión del practicante sobre su práctica pasa a ocupar un lugar central.

Desde esta nueva perspectiva, basada en Weber, **la práctica no puede separarse de sus actores; la práctica es algo construido**, por tanto, la práctica educativa debemos verla como una construcción social, histórica y política, a la cual podemos entender interpretativa y críticamente.

La práctica está marcada entonces tanto por la historia, como por la tradición y la ideología. Pero también está atravesada por los aspectos identitarios e idiosincrásicos del practicante, muchos de los cuales contribuyen a la construcción de teorías, no en sentido epistémico, sino de teorías sobre su práctica, que operan a modo de convicciones, y que le dan un significado a la misma. Es aquí donde encontramos, que tan importante como las prácticas de los practicantes, son sus teorías; la labor de la práctica y la de la teorización se desarrollan conjuntamente, sea en un plano más o menos consciente.

Es imposible separar una de la otra. Solo el practicante puede dar cuenta de la intención de su práctica, la que estará marcada por alguna "teoría", por ejemplo: ante un profesor que decide llamar a sus alumnos por orden de lista para que presenten sus tareas domiciliarias, su acción puede perseguir diversas intenciones, (1) seguir un orden que le asegure no olvidarse de ningún estudiante, (2) obligarlos a cumplir con las tareas porque saben que serán llamados de cualquier manera, (3) hacer una demostración de quien ejerce el poder, (4) ser justo y equitativo llamándolos a todos no por un orden especial, sino simplemente siguiendo el alfabético, etc. Detrás de todas estas intenciones posibles subyace una teoría sobre "qué es lo mejor", "por qué es lo mejor", "para qué lo hago", siempre en un contexto que tiene además un trasfondo histórico. Difícilmente si el observador no conoce mi intención, mi conocimiento sobre la clase y el trasfondo histórico de la misma, pueda comprender sencillamente mi práctica.

Hay por tanto elementos de los cuales solo puede dar cuenta el practicante, a través de un proceso de entendimiento de su práctica, al que debe llegar por medio de la "reflexión". Una reflexión que debe ser necesariamente crítica y considerar "*lo adecuado de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías*", tanto como "*lo adecuado de nuestras teorías a la luz de nuestras prácticas*"<sup>6</sup>

Esta visión se apoya en el concepto desarrollado por Donald Schön de "**practicante reflexivo**", en donde se combaten las concepciones que suponen que el

---

<sup>4</sup> Contreras, J. "La autonomía del profesorado" (1997) Editorial. Morata

<sup>5</sup> Carr, Wilfred. Ob. Cit.

<sup>6</sup> Carr, Wilfred. Ob.cit

que teoriza es alguien diferente del practicante, donde se realiza el rol de teórico sobre el de practicante, considerándolos además procesos necesariamente separados.

Para Schön la teoría y la teorización se entienden en términos de reflexión. La práctica es la síntesis del pensamiento y la acción, lo cual supone que estos son procesos públicos, en tanto relacionan un sustrato común de ideas teóricas, entendidas desde el marco de tradiciones de pensamiento, con actividades que son teorizadas y regladas bajo la forma de prácticas, donde tanto el pensamiento como la acción rompen la barrera personal y se constituyen en un elemento de construcción social.

Para Schön hay un saber práctico, que informa nuestra acción y del cual muchas veces no podemos dar cuenta conscientemente, pero que opera en nuestras prácticas. Cuando un abogado además de una buena formación académica, se desempeña muy bien en la práctica, por ejemplo defendiendo a un cliente, se dice que es “talentoso”. Esto que llamamos “talento” es un saber práctico, que es pasible de ser desentrañado, entendido y explicado, así como analizado críticamente. La idea de “talento” relega al saber práctico a un espacio de subalternidad, no como conocimiento, sino como aptitud que se tiene o no “naturalmente”. El autor desestima esta concepción y plantea que el saber práctico es un tipo de conocimiento, diferente del “teórico”, y que como tal posee resortes epistémicos. Es un saber tan relevante como el otro; del que debe y puede darse cuenta, así como transmitirse en la formación de futuros profesionales.<sup>7</sup> La acción evidencia tanto a nuestro saber teórico como al práctico.

La reflexión que subyace en la práctica, está orientada hacia la acción, tiene una intencionalidad, es social y política<sup>8</sup>, busca transformar, cambiar, mejorar. En este sentido la reflexión está marcada por unos márgenes históricos, pues siempre es importante en relación con un contexto. Pero la reflexión además no es un proceso meramente personal, sus frutos tienen un significado social, *“solamente podemos conferir significado a nuestras acciones por referencia a las formas de vida que compartimos con los demás”*<sup>9</sup>. Los otros habilitan nuestra reflexión y le dan un sentido más allá del proceso individual, lo enriquecen y recrean.

Es desde estas convicciones teóricas (ahora sí desde un punto de vista epistemológico), que nos paramos ante el desafío de comprender nuestras prácticas docentes, las teorías que las informan, sus implicancias, en una búsqueda por transitar el único camino que creemos posible para enriquecer y mejorar nuestra enseñanza. Lo

---

<sup>7</sup> Schön, Donald. “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”. Editorial. Paidós

<sup>8</sup> Kemmis, Stephen. “La investigación-acción y la política de la reflexión”. Cap.IV en: Pérez Gómez, “Desarrollo profesional del docente”. Editorial Akal. Madrid, 1999.

hacemos como colectivo, porque aún sabiendo que cada práctica tiene sus claves personales, no están aisladas como construcción social, ideológica, política e histórica del resto.

---

<sup>9</sup> Kemmis, Stephen. Ob.cit.



## El oficio de contar historias

Las clases de Historia están constituidas por relatos de distinta índole. Es por eso que consideramos importante profundizar en la dimensión de las narrativas, de los relatos dentro de las clases. ¿Cómo son los cuentos o relatos que forman parte de nuestras clases de Historia?

La primera distinción que debemos hacer es que nosotros somos profesores de Historia, no historiadores. Esto significa que nuestras clases se construyen a través de la historiografía; en el aula conviven consciente o inconscientemente con nosotros los historiadores. Hay profesores que estructuran sus cursos teniendo claro el apoyo historiográfico que utilizan y otros lo desconocen totalmente. En este último caso la tradición juega un papel bastante importante, en el sentido de que en algunas ocasiones repetimos muchas ideas sin saber de qué manera esas afirmaciones se vinculan o no a alguna historiografía. Expresiones del tipo *“en la época de Colón la mayoría de las personas creían que la tierra era plana y con límites definidos, lo que hacía creer que detrás de esos límites existían monstruos marinos, serpientes, etcétera”* constituye un ejemplo de una tradición de enseñanza que no encuentra respaldo historiográfico.

Nuestra práctica como profesores de Historia, tiene un paralelismo con la del historiador, en el sentido de que ambos construimos relatos; narraciones. Los historiadores narran la historia a través de los documentos y su imaginación creativa, y los profesores narran la historia y la historiografía a través de sus lecturas y su imaginación creativa al nivel de su público, que no son los eruditos.

Varios han sido los teóricos que se han interesado por los relatos, las narraciones o la escritura de la Historia. Según Michel de Certeau la historiografía moderna nace de la separación de un sujeto (historiador) que se supone sabe leer, y un objeto que se supone escrito en una lengua que no se conoce, pero que debe ser descifrada. Este discurso sobre el “otro” se construye en función de una separación entre el saber que provoca el discurso y el cuerpo mudo que lo supone. Esta separación realizada por el historiador a través de la escritura, busca la inteligibilidad, la interpretación de lo sucedido. *“Opera en el pasado, del cual se distingue, una selección entre lo que puede ser comprendido y lo que debe ser olvidado para obtener la representación de una inteligibilidad presente. Pero todo lo que esta nueva comprensión del pasado tiene por inadecuado (...) vuelve, a pesar de todo, a insinuarse en las orillas y en las fallas del discurso”*<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> De Certeau, Michel “La escritura de la historia”. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, México, 1993 (2ª edición). p 18

Como profesores, al construir nuestros relatos, también seleccionamos lo que debe ser “recordado” y lo que debe ser “olvidado”, a la luz de una mayor inteligibilidad o comprensión del presente. Seleccionar textos referidos a la *desocupación, la miseria, el robo y el crimen*, como las principales *consecuencias del alambramiento de fines del siglo XIX*, es una manera de hacer inteligible el presente, sobre todo cuando nuestros alumnos provienen de hogares muy pobres. En este caso, recurrir al pasado, es una buena forma de “echar luz” a su cotidianeidad. Los “olvidos”, muchas veces voluntarios, irrumpen la escritura o las narraciones de historiadores y profesores, respectivamente.

Así como vendrán nuevas escrituras (nuevas identidades para ser pensadas), nuevas narraciones se construyen dentro del aula. En el primer caso, provienen de la Academia, en el segundo, los mismos profesores las (re)elaboran. Veamos un ejemplo. En una clase se está hablando del crecimiento de las ciudades en Inglaterra debido a la migración del campo a la ciudad. Un alumno interrumpe la narración al preguntar ¿dónde se vivía mejor en el campo o en la ciudad? Así se construye en el aula una nueva narración donde se explican los motivos que hacen que muchos campesinos a fines del siglo XVIII se vean en la necesidad de vivir en los suburbios de la ciudad.

Siguiendo el planteo de Michel de Certeau, la ruptura entre pasado y presente, propio de la historiografía occidental, se relaciona con una forma particular de vincularse con el tiempo, o lo que es lo mismo, con la muerte. La ruptura entre pasado y presente, se hace a través de la escritura. En efecto escribir es construir desde una hoja en blanco, empezar a partir de un tiempo nuevo separado de lo antiguo. En Occidente “hacer Historia” nos lleva siempre a la escritura. *“Poco a poco todos los mitos de antaño han sido remplazados por una práctica significativa. En cuanto práctica (y no como discurso, que es su resultado), es el símbolo de una sociedad capaz de controlar el espacio que ella misma se ha dado, de sustituir la oscuridad del cuerpo vivido con el enunciado de un “querer saber” o de un “querer dominar” al cuerpo, de transformar la tradición recibida en un texto producido; en resumen, de convertirse en página en blanco, que ella misma pueda llenar”*<sup>1</sup>

### **Luz, cámara, acción...**

Si para los historiadores el “hacer Historia” conduce siempre a la escritura, no sucede lo mismo con los profesores ya que nuestras prácticas consisten primordialmente en *contar hablando*. Nosotros contamos para nuestros alumnos, los historiadores escriben para la Academia. Ahora cabría preguntarnos qué es lo que contamos y cómo lo

hacemos. Aquí entran en juego varias dimensiones que van desde los estilos personales, el grado de formación, el grado de concientización o teorización de nuestras prácticas.

Más allá de estas variables podríamos distinguir dos formas de contar historias. Una es la “Historia estructural”, y otra es la “Historia relato”. La primera se traduce en planteos donde la narración o el relato pasan exclusivamente por explicar una estructura. *“En la cúspide se encuentran los blancos (peninsulares y criollos), debajo los mestizos e indígenas y por último los negros”*, y la relación entre sus partes. *“Los indígenas trabajan para los blancos en forma forzada”*. En la “Historia relato”, la estructura no se percibe. *“En la época colonial la sociedad estaba integrada por españoles, criollos, mestizos, indígenas y negros (...) En Potosí los indígenas trabajan en las minas de lunes a sábado cavando y sacando los metales que luego entregan a los blancos”*.

La polémica entre la “Historia relato” y la “Historia estructural” de fines de los años setenta, sin haberse superado totalmente, da paso a nuevos planteos, que toman la Historia como una estructura narrativa que explica una cosa al contarla, por eso distinguir entre narración y explicación, acontecimientos y estructuras no sería tan sencillo<sup>12</sup>; al decir de Ricoeur: *“Toda historia, aun la estructural, adopta inevitablemente cierta forma narrativa”*<sup>13</sup>.

Desde esta perspectiva, todo lo que transcurre dentro del aula es narración, algunos pondrán el énfasis en la parte estructural, otros en los acontecimientos pero siempre se está narrando. Se puede describir *las estancias de comienzos del siglo XIX y así explicar la estructura económica de la época o explicar la estructura pre-capitalista recurriendo a la descripción de las estancias criollas*.

A veces no existe una sola narración, sino varias. En ese caso lo historiográfico inunda nuestras aulas, se “vivifica” a los historiadores y ellos son los que hablan, cuentan, interpretan. Cabe señalar que si bien lo historiográfico siempre está presente (consciente o inconscientemente), en este caso se hace explícito. Esas clases se estructuran en torno a los discursos de los historiadores; un ejemplo puede ser cuando abordamos las distintas posturas que intentan responder el problema de la nacionalidad uruguaya.

Otras veces, nuestras narraciones tienen que ver más con la enseñanza de la Historia que con la historiografía. Consignas del tipo “eres un burgués de la época feudal y debes contar dónde vives y a qué te dedicas” apuntan en ese sentido. Aquí la preocupación, en el momento de armar el relato o guión de la clase, tiene más que ver

---

<sup>11</sup> De Certeau, Michel. ob.cit pp 19-20

<sup>12</sup> Artagaveytía, Lucila en “El relato explicativo como acción mediada para representar el pasado”. Revista “Conversación” nº 5, Diciembre 2003

<sup>13</sup> Ob. cit p 45

con la enseñanza de la Historia que con la historiografía a secas. Estos ejercicios llamados de descentración consisten en poner al alumno en el lugar de un personaje histórico o grupo social, para entender el pasado. En palabras de S. Wineburg “...la identificación histórica contextual constituye la capacidad de lograr una apreciación informada de las condiciones o de los puntos de vista de otras personas del pasado. Depende de una interpretación imaginativa de los testimonios y de una habilidad para tomar conciencia de los anacronismos”<sup>14</sup>

Por tanto, somos autores y actores de infinidad de relatos. Algunos se construyen en torno a fuertes dualidades, como cuando la Historia se transforma en un asunto de buenos y malos; dependiendo del profesor la balanza se inclinará hacia un lado o hacia otro. A veces construimos relatos basados en héroes o grandes personajes históricos. En este caso la Historia se construye sólo a través de “grandes hombres”, dejando afuera infinidad de factores, situaciones y grupos humanos. Esa cuota de heroísmo se magnifica al narrar situaciones extremas vividas por los personajes. También hay relatos teóricos; en ellos la Historia no es un asunto de buenos y malos, o de héroes, sino de teorías que intentan explicar la realidad. El grado de complejidad dependerá de la teoría o teorías sobre las que se construya el relato<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Artagaveytia, Lucila. ob.cit p 49

<sup>15</sup> Idem, pagina 50

## **El docente autor, actor y narrador: una trilogía difícil de desatar**

*“Si contar historias es tan central para conducir la vida (...) y si el relato es el medio con el que construimos y comprendemos nuestra vida personal y profesional, entonces es evidente que tiene suma importancia ver cómo se cuentan las historias de la enseñanza, cuáles son contadas y quién las cuenta.”<sup>16</sup>*

La docencia es una tarea en donde uno no tiene escondite, siempre estamos expuestos aún cuando tratamos de ocultarnos. Eso lo sabemos los profesores y más aún nuestros alumnos que nos conocen cada gesto, el énfasis de nuestra voz cuando queremos resaltar algo o minimizarlo, etc.

Nuestro ser docente está compuesto por un sinfín de características que nos hicieron y nos hacen cada día. ¿Qué relación tenemos con la enseñanza? ¿Y con el aprendizaje? ¿Qué historia tenemos con la Historia? ...¿y con los adolescentes? ¿Qué profesores queremos ser? ¿Aquellos que alguna vez nos enamoraron? ¿Qué modelo nos moldeó?

La Historia es un gran Relato o varios relatos, pues también está hecha de historias privadas. Los historiadores nos brindan un relato de un determinado período de tiempo. Nosotros también lo hacemos. Les contamos cómo Luis XVI fue asesinado por los revolucionarios franceses, cómo los nazi-fascistas llegaron al poder, etc. Las clases de Historia son historias de personajes que no están en nuestro presente pero que viven en el aula. Y esas historias que contamos nos fueron contadas por otros; alguna vez leímos o escuchamos lo que nosotros les contamos a nuestros alumnos. Les decimos lo que nos dicen los historiadores a unos alumnos que después nos devolverán (o no) su interpretación del relato construido en clase, que tiene mucho más que “lo que dicen los historiadores”; tiene todos nuestros agregados; nuestro armado. Nuestra clase es en sí misma un libro que es “leído” por cada alumno de forma distinta<sup>17</sup>.

Pero por qué elegimos contar algunas historias, por qué escogemos a algunos personajes y olvidamos a otros. ¿Por qué dedicamos más tiempo a trabajar la revolución

---

<sup>16</sup> Graham, Robert, “Historias de la enseñanza como tragedia y novela” en Mc Ewan, Hunter- Kieran, Egan, “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”.

<sup>17</sup> Esta idea de la “clase leída” es trabajada por varios miembros del grupo, a través de lo que llamamos “Reelaboraciones”. En la segunda mitad del cuaderno de clase, los alumnos deben crear un relato en donde cuenten qué se trabajó en esa clase. La reelaboración es un trabajo diario, que se hace únicamente con lo

rusa que la revolución francesa? ¿Por qué llevamos esos textos a la clase y no otros? ¿Qué hay detrás de nuestros relatos? ¿Cómo fue que llegamos hasta ellos? ¿Qué historiadores viven en nuestros relatos de clase? Dar respuesta a estas preguntas es fundamental para comenzar a entender nuestra enseñanza.

A medida que vamos develando nuestra práctica docente, vamos (o al menos lo estamos intentando) haciendo inteligibles nuestras teorías. En este ejercicio de ir descubriendo las teorías que sustentan nuestra práctica docente se encuentra “Andamios” en la actualidad.

Cuando hablamos de teorías que guían la práctica de enseñanza no nos referimos a teoría científica, a un paradigma. Aludimos a aquellas simples ideas que nos llevan a actuar de una cierta manera y no de otra. Lo cual no quiere decir que seamos autores exclusivos de nuestras teorías; no tiene por qué tratarse de ideas propias. Nuestros “dioses”, los amigos, los profesores, nuestra idiosincrasia, etc., todo está presente en esas teorías que guían la práctica. Muchas veces –casi siempre- de forma inconsciente.

Por supuesto que existen teorías con mayúscula que también acompañan la práctica. Un profesor marxista dará sus clases de acuerdo a esa concepción y lo hará de forma distinta a un liberal.

Este ejercicio de concientización y explicitación implica coraje, pues uno se expone ante sí mismo y ante sus colegas, y no siempre encuentra una imagen agradable o no siempre uno se descubre haciendo lo que creía hacer. Entre el **dicho** y el **hecho** no siempre existe armonía, y cuando uno percibe la/s ruptura/s comienza un proceso de búsqueda en el que intentará modificar aquello que “no encaja”. Este proceso se llama **investigación de la práctica**. Y este proceso, a diferencia de lo que hacen los investigadores académicos que parten de un problema para llegar a una Teoría, en nuestro caso, se inicia después de haber teorizado. Primero es menester comprender lo que hacemos para llegar a visualizar las disonancias de nuestra práctica (problema) y luego vendrán o no las transformaciones.

La comprensión de nuestras acciones de enseñanza, se vuelve inteligible a la luz de la escritura. Mejor dicho, de *escrituras*, en donde cada docente va poniendo en palabras –va narrando- lo que hace, cómo lo hace y para qué. En este punto, nos acercamos al historiador. Si como decía Michel de Certeau, la ruptura entre pasado y presente, se realiza a través de la escritura, también ésta sirve para marcar un corte entre la clase pensada, la dada y la contada.

El filósofo francés Paul Ricoeur<sup>18</sup> (recientemente fallecido), basándose en la filosofía aristotélica, estudia la relación entre el tiempo humano y la narración. Según este autor el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, pues entre el tiempo y la experiencia humana media la narración. Es a través de ésta que se construye la identidad del sujeto.

*“Para Ricoeur la conciencia subjetiva, **la conciencia de sí, no puede ser alcanzada en su propia identidad si no es por el lenguaje**; dicho de otra manera, es en el lenguaje donde se inscribe y deposita la experiencia humana; la búsqueda del sentido se apoya en los signos, los símbolos, los textos para identificar la realidad de la conciencia. **Los textos funcionan así como polos de ese movimiento de reflexión mediante el cual el hombre devela su identidad.**”<sup>19</sup> (Subrayado nuestro). Ricoeur cree que “la acción es un texto, en la medida en que puede ser leída y decodificada (...) además, como texto expresa y construye a la vez la identidad del sujeto...”<sup>20</sup>.*

La teoría de la narración de Ricoeur –desarrollada por éste a través del concepto de mimesis que recoge de Aristóteles- nos sirve para entender nuestras acciones como sujetos actores, autores y lectores.

---

<sup>18</sup> Ricoeur Paul, “Tiempo y narración”. Ediciones Cristiandad. Madrid, 1957.

<sup>19</sup> Pampillo, Gloria, “Permítame contarle una historia”. Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1999. Página 64.

<sup>20</sup> Zavala, Ana, -Scotti, Magdalena, “Historias de la enseñanza de la Historia. Relatos que son... teorías” Publicación del Claeh.

## “Andamios”: un grupo en construcción

Más arriba hablábamos sobre la importancia de hacer inteligible nuestra práctica mediante la reflexión sobre la misma. Y, como ya dijimos, nuestra práctica tiene claves individuales pero también colectivas. El diálogo con nuestro yo y con los otros es imprescindible para mejorar nuestra enseñanza.

Apoyados en la concepción Ricoeuriana de la acción como texto, es que estamos buscando develar los *por qué* y los *para qué* de nuestra enseñanza. Contamos nuestras clases por escrito, convencidos de que así podremos ser conscientes de nuestras acciones y de las ideas que subyacen a ellas.

Trabajamos colectivamente en torno a los significados de nuestras clases; para lo cual concurrimos a cada sesión de trabajo con una narración en la que damos cuenta de algún momento de nuestra práctica de enseñanza. En términos de Donald Schön intentamos ser “practicantes reflexivos”.

El proyecto de fundar este espacio surgió a partir de algunos compañeros que, habiendo terminado nuestra formación en el IPA, no queríamos “perdernos en la soledad de las aulas”. Buscábamos, en aquel entonces, prolongar nuestras clases de Didáctica; conservar un ámbito en el cual pudiéramos seguir reflexionando sobre nuestro quehacer docente. Nuestro grupo no pertenece a ninguna institución académica y al no estar enmarcado en un ámbito formal, están ausentes ciertos comportamientos inherentes a la institucionalidad.

En estos años el trabajo de “Andamios” ha transitado distintos caminos. En un principio el énfasis estaba puesto en los registros de clase, en la acción. Cada uno contaba una clase o una serie de clases. Luego, le fuimos incorporando un análisis a esos registros meramente descriptivos. Dichos análisis tenían como objetivo, encontrar “un problema”. Pero ¿qué problema? ¿Cuál era la esencia del mismo?

Fuimos descubriendo que no era tan sencilla la tarea de visualizar la ruptura, la falta de armonía. Y según creemos –y en eso estamos- el problema emerge luego de un proceso de narración y teorización, procesos que aún no han acabado. Las disonancias, la distancia entre lo que creemos hacer y lo que efectivamente luego comprobamos que hacemos, se va haciendo visible en tanto vamos escribiendo. Cuando uno escribe, se lee y después lo leen, es factible que vayan apareciendo contradicciones. O confesiones: “yo en realidad no quería hacer eso, pero...”. O “yo hago tal cosa porque estoy convencido de que.....”.



En este año el trabajo se ha sistematizado mucho más, pues estamos abocados a la escritura de artículos individuales que compondrán un libro. El mismo tendrá como destinatarios a nuestros colegas. Si, tal como decíamos en otro punto, los historiadores escriben para la Academia, para otros historiadores, entonces lo que está faltando es que los docentes escribamos para otros docentes.

Sobre educación abundan libros escritos por sociólogos, psicólogos, pedagogos, etc, pero casi no existe bibliografía escrita por docentes que hablen de sus prácticas de enseñanza. Esto se explica porque la docencia no es considerada una tarea de investigación. Basta con analizar los planes de estudio de las universidades, para encontrarnos con la distinción entre “docencia” e “investigación”. A determinada altura de la carrera, el estudiante debe optar por una de las dos. El investigador trabajará con fuentes, en el archivo, mientras que el docente sólo dará clases, o sea, le contará a los alumnos lo que investiga y estudia el primero.

Esta concepción es tremendamente difícil de cambiar, no sólo en el ambiente académico –que por lógica será el más reticente- sino también en el propio seno de los docentes. Primero, porque implica un compromiso más grande del que muchos docentes están dispuestos a asumir. Segundo, porque –aún entre los profesores muy bien dispuestos a seguir formándose- predomina la creencia de que, para que sus clases sean mejores, basta con profundizar en el conocimiento de la disciplina que dictan, o conocer mejor las distintas teorías del aprendizaje. Son pocos los que ven provechosa esta tarea de narrar y teorizar sobre la práctica.

Los artículos sobre los que estamos trabajando actualmente se titulan “*Del dicho al hecho*”. Bajo esta consigna cada uno va contando su proyecto de curso al iniciarse el año lectivo, el guión que creyó posible para ese curso, y lo que finalmente ocurrió (y sigue ocurriendo) con todo eso que se pensó. En síntesis, cómo se articulan (o no) lo planificado (qué quiero hacer), lo profesado (cómo, por qué y para qué lo quiero hacer) y lo acontecido (lo que pasó en la clase).

## CONCLUSIONES

Como ya planteáramos anteriormente, el contexto actual de la educación es crítico. En este sentido y desde las autoridades de la misma, se ha tratado de buscar solución a los múltiples problemas que evidencian la crisis, con planes y reformas que se presentan como la solución más adecuada y definitiva a problemas tales como los índices de repetición, la deserción, la falta de interés de los alumnos, etc.

Estos planes, programas y reformas han chocado muchas veces con la resistencia de los docentes que no pueden apropiarse de un proceso que han hecho otros, que no les pertenece, y que aparentemente deberían simplemente “aplicar correctamente”.

Hay aquí dos temas claves. En primer lugar, la partitura no hace al pianista; por más buena que sea la pieza musical si el ejecutor es malo, el resultado será una buena sonata mal interpretada. El acento debe estar puesto en la formación de buenos profesionales de la docencia, que como tales, lo hagan en forma permanente, más allá de la duración de la carrera específica. Para ello el Estado debe propiciar un contexto que lo permita.

Por otro lado la práctica educativa se hace y deshace en las aulas, por tanto solo los docentes podemos transformar realmente la educación. El brazo del Estado por más prescriptivo que quiera ser, es demasiado corto, nunca llega tan lejos. Ello supone la asunción de un deber ético como profesionales; hacernos cargo de nuestras prácticas, entenderlas, desmenuzarlas, cambiarlas o mantenerlas, pero como procesos conscientes. Dejar de poner afuera, en los alumnos, el sistema, etc.; lo que supone nuestra cuota parte de responsabilidad.

Esto no implica desconocer que “el afuera” también juega; las aulas son el reflejo de la complejidad de la sociedad y allí nos enfrentamos a problemas que sin duda la educación por sí sola no puede resolver. Plantear lo contrario sería legitimar las visiones maniqueas que tienden a cargar la responsabilidad en un único elemento; por ejemplo: los únicos responsables son los docentes que no enseñan; la culpa la tienen los alumnos que no estudian; o la responsabilidad es del sistema educativo, etc.

Todos estos análisis obvian poner el énfasis en la complejidad que entraña el acto educativo, las instituciones educativas, así como las sociedades que les confieren a las mismas el mandato de enseñar.

Cada actor de esta compleja trama debe asumir su cuota parte de responsabilidad. La forma en que a nuestro entender debemos hacerlo los docentes, supone levantar, ante la incertidumbre de nuestro tiempo, las certezas éticas que informan nuestro accionar

como profesionales. Para ello es imprescindible asumirnos como autores y actores de nuestra práctica, una práctica que podemos y debemos investigar, confrontando nuestras teorías con nuestras prácticas.

El asumirnos como investigadores de nuestra práctica, supone también una lucha contra nuestros baluartes narcisistas<sup>21</sup>, un grado de exposición y de honestidad intelectual en el cual no queda “espacio para esconderse”. Somos nosotros con nuestras prácticas, así descarnadamente.

Por supuesto no es éste un camino sin escollos. Debemos pelear contra las concepciones que no admiten que existen teorías que sustentan las prácticas, que nos suponen meros ejecutores de elaboraciones que la Academia hace para nosotros. Es allí en ese mundo académico donde encontraremos algunas de las mayores descalificaciones a nuestro esfuerzo. A nadie escapa que es ese un espacio de poder nada fácil de abandonar.

Si en el mundo científico los interlocutores válidos de un físico son sus colegas, al igual que los de un matemático, o un biólogo; los interlocutores a los que estará dirigida la investigación sobre nuestras prácticas serán los docentes.

Otra de las grandes resistencias a vencer es la del Estado, que reivindica su mandato como director de las políticas educativas, aunque su real incidencia sobre la enseñanza en las aulas, es cada vez más ilusoria. Los recientes intentos de transformación educativa que han sido estimulados desde el Estado, han desconocido al docente como el actor principal de la enseñanza. En todos estos programas han participado psicólogos, economistas, politólogos, sicólogos, etc.; pero quienes tienen la tarea y el conocimiento de enseñar han sido eternos ausentes.

Al Estado se le hace difícil asumir que controla los presupuestos, salarios docentes, cargas horarias de asignaturas, planes de estudio y programas, funcionamiento institucional, etc, pero lo que sucede en el “coto cerrado del aula”, se le escapa.

Por último, debemos también vencer la resistencia que existe entre los docentes como colectivo, a definirse como investigadores. El cientista de la educación investiga, nosotros sólo damos clase. Desconocemos así que los únicos que podemos dar cuenta de nuestras prácticas, somos nosotros mismos.

Estamos convencidos de que la única salida posible para la renovación en la enseñanza, es que docentes bien formados ejerciten y extiendan la práctica de investigar sobre su tarea como enseñantes. En nosotros está el hacer de la crisis de nuestra profesión, una oportunidad.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Artagaveytia, Lucila, “El relato explicativo como acción mediada para representar el pasado” en Revista “Conversación” nº 5, Diciembre 2003
- Carr, Wilfred, “Hacia una ciencia crítica de la educación”. Editorial Laertes. Barcelona, 1990.
- Contreras, J, “La autonomía del profesorado”. Editorial Morata. Madrid, 1997.
- De Certeau, Michel “La escritura de la historia”. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia. México, 1993
- Kemmis, Stephen, “La investigación –acción y la política de la reflexión” en Pérez Gómez, “Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y practica”. Editorial Akal.
- Mc Ewan, Hunter – Egan, Kieran, “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”.
- Pampillo, Gloria, “Permítame contarle una historia”. Ediciones Eudeba. Buenos Aires, 1999.
- Ricoeur Paul, “Tiempo y narración”. Ediciones Cristiandad. Madrid, 1957.
- Schön Donald, “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.” Editorial Paidós. Barcelona, 1982.
- VVAA, “Corrientes didácticas contemporáneas”. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1996.
- Zavala, Ana – Scotti, Magdalena (compiladoras), “Historias de la Enseñanza de la Historia. Relatos que son teorías.” Publicaciones del Claeh.

---

<sup>21</sup> La expresión corresponde a la Psicóloga Noemí Allidieri.