

REVISIONES

Lectura y escritura: trazando historias en la formación profesional docente

Reading and writing: Drawing stories in teacher training

Leitura e escrita: Traçando histórias na formação profissional de professores

Mauricio Núñez Rojas,^a Pedro Poch Plá^b

^aUniversidad de Chile. Telf.: (562) 29787108. Correo electrónico: mauricio.nunez@u.uchile.cl

^bLiceo Confederación Suiza de Santiago Telf.: (562) 22224403.

Correo electrónico: poch.pedro@gmail.com

RESUMEN

Los procesos de profesionalización docente tienen como condición la adquisición de niveles crecientes de conciencia en los sujetos. Dicha conciencia se potencia en el uso del lenguaje a través del cual damos forma a la experiencia. Por este artículo queremos discutir, desde la presentación de una experiencia de formación inicial docente, la importancia de una neo-alfabetización que permita abrir los canales de la lecto escritura como estrategias de profesionalización para los profesores.

Palabras Clave: profesionalización docente, didáctica profesional, desarrollo de conciencia, lectura, escritura.

ABSTRACT

The processes of professionalisation have, as a condition, the acquiring of increased levels of awareness by the subject. This awareness is enhanced by the use of language through which we shape the experience. By this article we want to discuss, from the exposition of an initial teacher training experience, the importance of neo-literacy allowing the opening of reading and writing channels as strategies of professionalization for teachers.

Key words: teacher professionalisation, professional teaching, development of awareness, reading, writing.

RESUMO

Os processos de profissionalização de professores têm, como condição, a aquisição de níveis crescentes de consciência por parte dos sujeitos. Tal consciência se potencia no uso da linguagem por meio da qual damos forma à experiência. Discute-se, a partir da exposição de uma experiência de formação inicial de professores, a importância de uma neoalfabetização que permita a abertura de canais de leitura e escrita como estratégias de profissionalização para os professores.

Palavras-chave: profissionalização docente, didática profissional, desenvolvimento de consciência, leitura, escrita.

Uno de los grandes problemas que enfrentamos hoy en relación a la formación docente es la instalación de un cierto “analfabetismo funcional” (cf. Castro, 2001) consecuencia de las demandas que el sistema hace a los profesores, de exigencias que más que culturales e intelectuales son, la mayoría de las veces, técnicas. Entre las causas directas de este estado de cosas, hallamos la falta de prácticas de lectura y de escritura, propias de un gremio que, debiendo ser el promotor primero de la cultura, se encuentra más bien atochado y atargado por una vorágine eficientista, sin tiempo para pensarse reflexivamente ni tiempo

para pensar al otro, a aquél con el cual se ha de construir una relación pedagógica. Nuestro postulado de base es que, en la formación docente inicial y continua, la construcción del sujeto debe prevalecer por sobre los eficientismos, razón por la cual pedimos tiempo. *Donnez-nous du temps*, dice una poeta de Québec¹, buscando resarcir el daño infligido al sujeto por el tiempo robado, el tiempo que necesitamos, agregaremos aquí, para hacer de la educación una praxis.

En este artículo nos acercaremos, tanto desde su fundamentación teórica como práctica, a la experiencia de un curso que es parte del programa de formación inicial de profesores, alojado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. No es menor el hecho de explicitar dicha filiación dado que los enfoques que aquí se presentan surgen principalmente del mundo disciplinar asociado a las humanidades. Pero antes de dar cuenta de dicha experiencia, pongamos atención a lo que sucede en otros lugares a propósito de estas prácticas de lectura y escritura entre docentes en procesos de formación: lo que se hace, lo que se dice y lo que se propone al respecto.

1. ECOS DE OTRAS LATITUDES

En el año 2007, Santa Cruz de La Sierra (Bolivia) fue anfitriona de un encuentro organizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, cuyo tema fue la experiencia de lectoescritura y el lugar que ocupa en la formación docente. Tras dicho encuentro emanó una serie de recomendaciones, algunas de las cuales destacaremos para fines de nuestra reflexión:

- Las políticas educativas para la formación docente inicial y continua deben incorporar la lectura y la escritura de manera transversal en la malla curricular. (CERLALC/UNESCO, 2007: 5).

Se asume tras esta recomendación una función cognitiva del ejercicio de la lectura y la escritura que justificaría su incorporación en las mallas curriculares como sustento para la construcción de la profesionalidad docente. Dicha función, de alta complejidad, es una característica al menos claramente reconocida a la práctica de la escritura.

- El docente en formación y en ejercicio profesional asumirá la lectura y la escritura como parte central de su acervo cultural, del desarrollo de su potencial humano y como estrategia de inclusión social (CERLALC/UNESCO, 2007: 6).

Situar la lectura y la escritura como elementos nucleares en la práctica del sujeto docente pasa por entender al maestro como un intelectual y un pasador cultural (Zakharthouk, 1999). Pero en el modelo vigente, el profesorado ha sido reducido a un cuerpo técnico, que debe cumplir metas que nunca han sido socialmente consensuadas (tales como preparar a sus estudiantes para aprobar pruebas estandarizadas nacionales e internacionales). Si hacemos un giro, o más bien un cambio de paradigma, y comenzamos a ver a los docentes

¹ Laforce, M. (2000). *Des lilas à ciel ouvert*.

como intelectuales, entonces la lectura y la escritura debieran estar a la base de su experiencia cotidiana, de modo tal de permitirles situarse mejor en el mundo y desarrollar una comprensión más fina del otro, de quien han sido hechos responsables en su formación, así como de su propia dimensión personal y profesional. El documento emanado del encuentro en Santa Cruz propone al respecto algunas estrategias de desarrollo profesional tales como talleres de lectura y escritura, círculos de lectura y tertulias, estrategias siempre vistas como ejes transversales de los currículos. ¿Es, para el presente modelo educativo, plausible permitir y favorecer entre los profesores la apertura de espacios, y sobre todo de tiempos para la organización de tertulias literarias o científicas? ¿Es esto posible o imaginable en el presente paradigma de formación para la escuela eficaz?

- Propiciar la creación y el fortalecimiento de redes locales, nacionales e internacionales que propicien el intercambio y el aprendizaje entre pares (CERLALC/UNESCO, 2007: 7).

Si de construcción del conocimiento se trata, en especial cuando éste emerge de la práctica, todo conduce hacia la constitución de comunidades como el medio que dará forma a una construcción que es social y situada (Wenger, 1998). Es en la creación y el fortalecimiento de redes donde el reconocimiento y la valoración de la experiencia de los pares abre un espacio dialógico, real y auténtico, en el cual podremos situar las propias producciones escritas y someterlas a una hermenéutica colectiva (Martineau y Simard, 2001). Leer y escribir en el gremio docente deben ser entendidos como procesos cognitivos que favorecen la profesionalización por el acrecentamiento que generan en los niveles de conciencia del profesorado. Sin embargo, dado que los profesores comparten la responsabilidad sobre muchos sujetos, la comprensión “del otro” ha de ser co-construida. Así, lo que inicialmente pudiera entenderse como una debilidad, constituye una fortaleza mayor si se es capaz de romper con la cultura individualista dominante para avanzar hacia una cultura de colaboración (Hargreaves, 1994). Leer para nutrir el razonamiento, el pensar desde la metáfora y la analogía; leerse en una práctica de sostén mutuo (Rugira, 2005), leer para escribir, escribir para pensar, entendiendo en ello que el acto de escritura es un acto de pensamiento, que no se piensa para luego escribir, que escritura y pensamiento son una y la misma acción. Que, finalmente, se escribe para otro, para otros y con otros.

Vemos en estas tres recomendaciones lo esencial para la activación inicial de un trabajo sistemático de lectoescritura que llevaría a los profesores, en cualquier nivel educacional en el que se encuentren, a una experiencia de neo-alfabetización que les permitiría volver a nombrar el mundo (cf. Freire, 2002), brindándoles así la oportunidad de otorgarle sentido a lo vivido. Esta es una tarea pendiente para todos, especialmente en una civilización occidental que se halla y se siente un poco a la deriva. El que los docentes comiencen a dar y reconocer sentido a sus acciones será el inicio de un cambio para las futuras generaciones.

Un poco más al norte de Bolivia, desde la Universidad de Antioquia, en Colombia, escuchamos otros ecos de la misma preocupación. Un informe preliminar de una investigación llevada a cabo el año 1999 en la propia universidad y publicada en la Revista Signos, da cuenta, inicialmente, de las dificultades experimentadas en la implementación de un curso-taller de lectura y escritura, programado por la Facultad de Educación. Dicho curso, a pesar de haber estado orientado a la obtención de resultados prácticos de mejoramiento en las habilidades básicas de lectoescritura, mantenía aún un enfoque teórico

del cual difícilmente podía salir. Esto, según los autores, obedecía a una clara “intención de dotar al estudiante de algunas teorías sobre la lectura, la escritura y el libro”, explícitas en su programa (Castañeda y Henaos, 1999, “Introducción,” para. 8).

Frente al diagnóstico, los investigadores ofrecen un giro. Una propuesta eminentemente práctica; otro curso que ponía énfasis en la formación del estudiante “como lector y como productor de textos escritos [...] porque si la Facultad de Educación forma maestros lectores y escritores, éstos formarán niños y jóvenes lectores, productores de textos. Y si esto se logra, se mejorará la calidad de la educación en la región” (Castañeda y Henaos, 1999, “Introducción,” para. 8). Evidentemente, este curso debía apostar a la idea de una profesionalidad reflexiva y con ello a una cierta transformación del sujeto docente. Para ello, el curso se construiría en base a ciertos principios orientadores, tales como reconocer en la lectura y la escritura poderosos instrumentos de reflexión y de acción, y entender que el acto escritural es un proceso cognitivo que comprende un dialogismo propio, donde los esbozos y borradores circulan entre objetivos, destinatarios y múltiples correcciones en un ejercicio recursivo que caracteriza su producción de principio a fin (Chabanne y Bucheton, 2002). La transformación generada desde una experiencia como la aquí propuesta tiene un impacto en el desarrollo de la conciencia profesional, la que es potenciada por la oralidad y la escritura puestas como discurso público en una comunidad de pares.

En el nivel de prácticas instituidas, no podemos dejar de mencionar la experiencia del *National Writing Project* (NWP), estudiada y acompañada desde hace casi 40 años en los Estados Unidos por la profesora Ann Lieberman (Lieberman y Miller, 2006; Lieberman y Wood, 2006) y un equipo de colaboradores, y la de *Documentación Pedagógica y Memoria Docente*, desarrollada en Argentina en los albores del siglo XXI, inicialmente como un proyecto de desarrollo curricular forjado por el Ministerio de Educación y continuado por el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad de Buenos Aires. Este último proyecto, dirigido por el profesor Daniel Suárez, presenta la particularidad de ser una iniciativa que hoy se encuentra fuertemente apropiada por el gremio docente trasandino.

En ambos casos, las propuestas de formación están centradas en el desarrollo profesional continuo a través de prácticas de escritura que dan cuenta de las experiencias de los profesores. Ninguna de ellas se pronuncia respecto a la formación inicial. Podemos presumir que esto se debe a que la reflexión se realiza en base a las historias contadas, historias de práctica de las cuales los profesores en formación inicial suelen carecer.

Una característica central de la experiencia del NWP, y que veremos repetirse en el programa implementado en Argentina, es la constitución de redes, es decir círculos profesionales en los que se comparte visión y misión del desarrollo profesional. Dichos círculos toman la forma de verdaderas comunidades escriturales con un fuerte sentido identitario, lo que permite de suyo experimentar el reconocimiento y sostén mutuo que nace de los sentidos compartidos y de los saberes construidos colectivamente. En la experiencia argentina se conoce a dichos círculos como comunidades de atención mutua (Suárez, 2007). En estas comunidades, la escritura es mediada por la interacción en una comunidad de pares, lo que abre el espacio a la intersubjetividad y a la construcción de una mirada profesional colectiva sobre los problemas de la práctica docente. Dado que la escritura en soledad puede correr el riesgo de mantener las miradas parciales sobre lo vivido, la mirada individual puede resultar en anécdota. La mirada colectiva, en cambio, potencia la reflexión, la toma de conciencia y con ello la construcción de la experiencia profesional y el conocimiento.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

2.1 EL LUGAR DE LA CONSCIENCIA EN LOS PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Si volvemos al inicio de este escrito, veremos que el problema de la articulación teoría-práctica se encuentra en el corazón de cualquier vía de profesionalización. ¿Cuál es el tiempo, cuál el lugar para la construcción de una profesionalidad docente que comprenda dicha articulación? Paulo Freire nos ofrece interesantes pistas al respecto: “Pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella. La evaluación de la práctica como camino de capacitación teórica” (2002: 13).

Una práctica consciente no se agota en una conciencia práctica, es decir, en términos de Giddens (1987), en una capacidad de dar respuesta justa, por los propios actos profesionales, a los problemas del ejercicio docente. Más allá del juego lingüístico, el nivel de conciencia alcanzado por un docente sobre su propia práctica permitiría movilizar su razonamiento profesional, un razonamiento que es “activado, en último término, a partir de su curiosidad epistemológica” (Freire, 2002: 115-116): saber por qué hacemos (conciencia discursiva), saber por qué decimos (conciencia enunciativa), entender lo que sabemos y cómo lo sabemos (conciencia epistémica y metacognitiva), todo ello es resultado de un saber decir, explorado y explicitado por enunciados. Constatamos en este punto, una vez más, que el lenguaje construye mundos, y en este caso en particular, el lenguaje construye conciencia profesional. Sólo la activación de una conciencia de doble función, epistémica y metacognitiva, permitiría generar una base de conocimientos profesionales. Dicha conciencia, que se despliega por vía de la curiosidad y es potenciada por la explicitación verbal, oral y escrita, tendría un impacto real en los procesos de profesionalización.

2.2. EL LUGAR DEL *HABITUS* EN LA CONFIGURACIÓN DEL SUJETO

La toma de conciencia en la construcción de la profesionalidad docente, no se agota en su relación con el presente, aun cuando se trate de un presente relativo configurado por las experiencias profesionales (las que ciertamente pueden remontarse al pasado en las prácticas del profesor). La toma de conciencia interroga también aquellos esquemas generativos que Bourdieu (1979) llamó *habitus*, a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Muchos de esos esquemas anidan en el futuro profesor en los años de su propia experiencia escolar. Estos esquemas participan de una u otra forma en la configuración de una perspectiva personal, la que toma forma en el mundo de las creencias. En consecuencia, hacer del sujeto docente un sujeto consciente, exige también moverlo a mirar e indagar en dicho pasado, a fin de develar los esquemas que, arraigados *in illo tempore*, configuran en el presente su discurso, pero sobre todo su práctica. Al respecto, los escritos de Connelly y Clandinin han abierto toda una veta a trabajar con los futuros docentes, donde la autobiografía ocupa un lugar de privilegio.

We have tried to illustrate the ways in which the telling and writing, retelling and rewriting of teachers' and students' stories lead to awakenings and to transformations, to changes in our practices as teachers. We do not intend to convey that this is an easy process. We need to create spaces so teachers and students can begin to tell their stories and to have responses from many different voices in order to help them imagine new possible retellings (Connelly y Clandinin, 1994: 158).

3. PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL: EL SUJETO DOCENTE Y SUS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS

El programa de formación inicial docente ofrecido por el Departamento de Estudios Pedagógicos (en adelante DEP) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile es uno de los programas post-licenciatura que se ofrecen actualmente en el país. Como modelo de formación consecutiva, este programa tiene grandes ventajas asociadas no sólo al conocimiento disciplinario previamente adquirido por sus estudiantes, sino a la madurez con la que llegan a esta etapa de formación profesional. Pero también hay desventajas, la mayoría derivadas de los escasos tiempos para la formación práctica. En los tres semestres que dura la formación ofrecida por el DEP, las prácticas profesionales son trabajadas tanto en talleres de investigación como en los espacios de la didáctica, a fin de acercarlas lo más posible a la experiencia de prácticas reflexivas, que hemos de entender, a su vez, como recursivas (cf. Carr, 1997: 57).

La línea de talleres de práctica en nuestro programa de formación inicial docente tiene su foco en el desarrollo de competencias investigativas. En cada semestre se ofrece un taller de esta naturaleza. Éste propone a los estudiantes mirar primeramente los ámbitos de la institución, para luego entrar en y sobre la experiencia de aula y de los sujetos en relación. El énfasis está puesto en el rescate de la noción de experiencia, como algo a construir, y la valoración de la subjetividad de profesores y alumnos. Se trabaja en torno a la emergencia de la voz de los actores que le dan significado a sus vivencias en contexto. Para ello se aborda el trabajo, metodológicamente, desde la etnografía, las narrativas, la casuística y la investigación protagónica. El segundo taller tiene como foco el desarrollo de pensamiento casuístico. A través de él se pretende ampliar el desarrollo de la mirada investigativa sobre la propia práctica, potenciar el trabajo colaborativo, evidenciar la función cognitiva de la escritura recursiva e instalarla como práctica cotidiana en el futuro docente. Del mismo modo, se busca explicitar las perspectivas individuales y generar perspectivas más colectivas en torno a los problemas de la práctica, ampliando el espectro de historias que permitan fortalecer un tipo de pensamiento analógico natural en los docentes, para hacerlos avanzar desde allí hacia el desarrollo de un razonamiento de tipo clínico, donde el diagnóstico de los problemas escolares dé paso a un discernimiento profesional. Todo esto con el propósito de acercarse a las formas de pensar de los profesores, aprender de ellas y desarrollar el juicio pedagógico (Kleinfeld, 1992).

3.1. TODOS TIENEN HISTORIAS, TODOS PUEDEN CONTARLAS

Un elemento clave para iniciar este trabajo es partir de la valoración de la vida de los profesores en tanto experiencia. Freema Elbaz (1991) nos invita a ponernos a la escucha de la voz de los docentes. Para ella, la narración ocupa un lugar central en la enunciación de esta voz. Por su parte, Connelly y Clandinin (1994) nos proponen, más explícitamente, dirigir esta escucha hacia el “pasado” y dejar que la experiencia tome la forma de historias personales, resultado esto de entender la formación docente bajo la metáfora de una reconstrucción del sujeto. En ese sentido, asumimos que la formación del sujeto docente, no pudiendo renegar de la propia biografía, debe saber, inicialmente, asentar las capacidades reflexivas en la relación de éste con su propia historia.

La consigna inicial es, entonces, partir desde sí, desde la propia historia ¿por qué? La autobiografía nos entrega precedentes, modelos, devela creencias que configuran la

representación que tenemos de la vida en el aula y de los roles que en ella se juegan. Es necesario, por tanto, hacerse conscientes de dichas representaciones porque ellas forman parte de la perspectiva que se tiene de sí (en tanto profesores en formación) y de los otros (alumnos y profesores). Para eso se les pide a los participantes del taller producir un escrito inicial que dé cuenta de una figura marcadora en sus historias escolares.

Veamos aquí un ejemplo de escrito que permite explicitar las propias creencias sobre lo que se considera una buena educación:

Yo quisiera referirme simplemente a un profesor de castellano que tuve en octavo básico, a saber, Rafael Terreros. A decir verdad, él no era mi profesor designado, sino que me tocó asistir obligatoriamente con él a ciertas clases de reforzamiento los sábados debido a las inasistencias de mi profesora, que aún no podía superar la muerte de su hijo –que tenía aproximadamente nuestra edad, unos doce años-. Ahora bien, a pesar de que comprendíamos a la profesora –que muchas veces llegaba a la sala, pero no podía entrar debido al llanto-, indudablemente, la perspectiva de tener que ir los sábados a clases no era muy favorable a la hora de disponernos como estudiantes; sin embargo, este profesor, del cual ya teníamos noticias de ser una figura casi mitológica dentro del Instituto Nacional –lamentablemente, me enteré de que el año pasado se jubiló–, desde el primer instante, supo ganarse nuestro aprecio dado su singular despliegue en clases. Tenía una voz estentórea que estremecía los cuatro rincones de la sala. Si mal no recuerdo, sus primeras palabras fueron: “mi nombre es Rafael Terreros, con T de tierra y Terrooor”. Aseguraba también poseer un servicio de inteligencia SIRAT –servicio de inteligencia Rafael Terreros– para desenmascarar y hacer justicia a los “infames” que hacían trampas en los controles. Era absolutamente imposible no ponerle atención, aun cuando se estuviera demorando en la más tediosa regla ortográfica. Hasta se las daba de payador con nuestros apellidos al pasar la lista, y a cada cual le colgaba un verso gracioso. A nosotros nos enseñó a medir los versos, aun cuando esa materia nos correspondía mucho después. Hacía tanto tiempo que daba clases en el colegio, que conocía a todos nuestros familiares existentes que habían pasado por allí, y si no habían pasado, te inventaba algunos para que te sintieras en familia. Cuando yo di la prueba de ingreso al Instituto, por azar me tocó con él: al ver mi apellido, me preguntó si no tenía que ver con un tal Méndez, un desgraciado que arruinó un trascendental partido de fútbol del colegio haciéndose expulsar estúpidamente. Pero, por suerte, yo no tenía que ver con ese hombre. Como sea, si bien estas cosas nos impresionaban como niños, no era más que cierto manejo sutil de una autoridad que él sabía ganarse más por las propias clases que por estas singularidades. En efecto, su carisma, muy grande, no le llevaba, como a otros profesores que sabían obtener también la atención de sus alumnos, a descuidar su labor de profesor. Era muy buen profesor. Se aprendía con él, y no se olvidaba al día siguiente, pues cada nuevo conocimiento estaba tan cargado de referencias a otros problemas, o incluso a anécdotas o referencias traídas de la experiencia misma, que era del todo imposible no retener y comprender su significado. Mi “experiencia”, por tanto, si así vale llamarla, fue bastante buena y positiva. En general, mis experiencias en el colegio fueron positivas. Tal vez el único caso desagradable fue con el profesor de filosofía –o sea, justamente la disciplina que estudié–, puesto que no hacía clases y las horas de filosofía no eran más que tiempo libre para hacer lo que se nos ocurría. Todo lo contrario a don Rafael Terreros, quien verdaderamente era un profesor de vocación, que amaba lo que hacía. Yo creo que eso es fundamental: el amor por lo que se hace. Él lo poseía en alto grado. Profesor en formación inicial, 2010.

En este relato, la imagen del docente marca positivamente a su autor. Lo presenta como un modelo y lo confronta con otra figura menos feliz. Lo que resalta del modelo positivo es, en palabras del propio autor del relato, sus singularidades, pero por sobre todo su

autoridad pedagógica y disciplinaria. Cada referencia a la experiencia cargaba de sentido todo contenido disciplinar y, de este modo, resultaba “absolutamente imposible no ponerle atención”. En el juicio que se emite al final de esta narración, se resume el elemento central que viene a configurar la imagen que el autor ha construido, desde su experiencia escolar, sobre lo que es un buen profesor: “el amor por lo que se hace”.

Partiendo de la percepción y de la conformación de la memoria, la perspectiva se ve constituida por múltiples elementos que vienen de la propia historia de vida, de la práctica profesional, de nuestros marcos teóricos y de un dialogismo que se instala como carácter de los procesos cognitivos (Bajtin, 1995). En esta primera parte del taller buscamos hacernos conscientes de algunos de aquellos elementos. Es en la narración de la propia historia escolar que surge una figura, un arquetipo, que acompañará al profesor en la expresión de sus prácticas (muchas veces desde la sombra) por una aproximación empática o por la simple oposición a aquello que no se quiere llegar a ser.

3.2. EL RECURSO A LA LITERATURA

Un segundo momento de trabajo de este taller está marcado por el uso de textos literarios. Podemos ver que otras figuras arquetípicas pueden ser rescatadas desde la literatura universal. La búsqueda de arquetipos tiene que ver aquí con la intencionalidad didáctica de ofrecer experiencias vicarias a los futuros profesores, reforzando de este modo un pensamiento analógico. Dichas experiencias pueden ser tomadas desde prácticas reales, y de hecho eso hacemos en un tercer momento. Sin embargo se hace necesario en este punto explicitar por qué hemos optado por el uso de textos de la literatura universal.

Si volvemos un instante sobre la figura de don Rafael Terreros, podremos encontrar su correlato en la figura de don Gregorio, personaje literario de un bello texto de Manuel Rivas: *La lengua de las mariposas*.

La forma que don Gregorio tenía de mostrarse muy enfadado era el silencio. “Si vosotros no os calláis, tendré que callarme yo”. Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante. El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sistole y diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja, mi frío. (Cit. en Lomas, 2002: 124)

La figura de don Gregorio, como la de don Rafael Terreros, constituye, entonces, arquetipos que se instalan con gran facilidad en el imaginario de los que se forman para ejercer como profesores. Tal facilidad responde a una empatía con figuras que logran que los aprendizajes tengan sentido. Es una aspiración, un deseo profundo que nos habla de la naturaleza de los aprendizajes que perduran en el tiempo y de un reconocimiento que emana de la experiencia vital.

En los textos de la literatura universal podemos encontrar dicha experiencia vital narrada con maestría. Relatos que nos permiten identificar situaciones, personajes que despiertan en nosotros un razonamiento analógico, que nos interpelan y nos ponen en situaciones que exigen posturas éticas. Frente a la existencia de dicha riqueza “documental”, hay formadores que han visto en la literatura una oportunidad (Carr y Skinner, 2009).

For the real point is that in the case of a profession such as teaching –and perhaps also ministry– the kind of understanding of human motivation and association to which a reading of Jane Austen or Henry James may give one access is not of any less direct professional relevance than readings of Piaget, Maslow or Vygotsky (see Carr, 1997). On this view, it is no more than scientific prejudice to suppose that the kind of knowledge or insight that teachers need to better understand others is only to be sought through social or other scientific enquiry. Indeed, modern neo-Aristotelian virtue ethicists (see MacIntyre, 1981) have precisely identified the great literary narratives of human cultural heritage as a key source of insight into the minds, hearts and motives of others. (Carr y Skinner, 2009: 151).

Se trata, por tanto, de ver en la literatura un auténtico bagaje de humanidad, un referente que está allí, disponible para aguzar la mirada del ojo y del espíritu.

Conocemos algunos intentos por recoger de estas fuentes miradas y experiencias que ayuden al razonamiento docente (entre otros Cantón-Mayo, 2010; Coles, 2004; Kooy y Wells, 1996; Larrosa, 2008; Lomas, 2002). Dichos esfuerzos, aún aislados, de algunos académicos, nos hablan de una función formativa reconocida a este tipo de narraciones, las que comienzan a valorarse en varios puntos del planeta. Así aparecen arquetipos del profesor, de los alumnos, de la vida en las aulas, como los surgidos de la antología hecha por Carlos Lomas, donde se recogen textos de autores tales como García Lorca, Camus, Unamuno, Vargas Llosa, Prévert, Cervantes, Machado, Saramago, entre muchos otros.

Otro de estos esfuerzos, resultado de una experiencia formadora a nivel de postgrado en la Universidad de Harvard durante veinte años, da como resultado una compilación de textos del bagaje literario universal: *Teaching Stories*. Aquí, la antología recoge a autores como O’Conner, Wolff, Baxter, Tolstoy, Chekhov, entre otros. En la experiencia de formación que conlleva la publicación de este libro, lo que resulta relevante es que la compilación se realiza en el contexto de un seminario de magister donde profesores en ejercicio se encuentran con sus propias experiencias docentes a partir de aquellas ofrecidas por los grandes autores. La evaluación hecha por una de las profesoras participantes es clave para comprender el potencial de este trabajo:

No hay grandes teorías en este seminario, ni paradigmas, ni conceptos, sólo nuestros recuerdos, nuestras observaciones y la participación, nuestra preocupación... nosotros mismos, como los escritores que hemos conocido a través de sus obras y que se han convertido en parte de nuestra forma de ver las cosas, respondiendo unos a otros (...). Estos escritores en sus aulas nos han dado nuestras aulas: para recordar, conocer, anticipar lo que viene y estar con nosotros en los años venideros. (Coles, 2004).

Lo que aquí se ha de rescatar es la resonancia que dichas historias tienen en el itinerario profesional de los docentes, permitiendo así generar reflexión profesional a partir de su lectura: la de los textos y la de la propia vida como texto. En los momentos de ausencia o pérdida de sentido, pérdida de ruta que viven los profesores, y que no es algo inusual y, por cierto, muy humano, las historias de la literatura, como dice Larrosa, “ocupan el lugar de nuestra inquietud, el hueco esencial y tembloroso en el que se alberga nuestra ausencia de destino” (2008: 192). La valoración de las narrativas literarias ya es un gran logro. Sin embargo, tal y como señaláramos al comienzo de este escrito, la falta de una práctica lectora en el gremio docente dificulta una aproximación reflexiva al patrimonio de la literatura universal. Gabriela Mistral denunciaba en sus “Pensamientos Pedagógicos” la

falta de lectura en el gremio: “la maestra que no lee tiene que ser mala maestra: ha rebajado su profesión al mecanismo de oficio al no renovarse espiritualmente” (Del prólogo de Roque Esteban Scarpa a *Magisterio y Niño* de Gabriela Mistral, p.12).

Volviendo a la propuesta del taller, el recurso literario es sujeto a interpretación. Nuevamente la lectura personal es resultado de la perspectiva que acompaña a dicha lectura, y tenemos, en consecuencia, múltiples registros que ponen más énfasis en un aspecto que en otro. No obstante, la selección de los relatos tiene una importancia fundamental. En toda selección hay intencionalidad, y es en la selección de ciertos relatos literarios que podemos ofrecer a los profesores en formación arquetipos humanos reconocibles en el espacio de la propia experiencia. Un ejemplo está dado por el trabajo de lectura hecho sobre un capítulo de *Siddharta* de Hermann Hesse: “El barquero”. Veamos a continuación un extracto de un escrito de un estudiante a propósito del trabajo con dicho capítulo.

Si bien la lectura realizada de Siddharta la consideré, en un principio, innecesaria, tal vez por lo pueril que pensé, podía resultar, debo destacar que fue en su análisis durante las clases que comprendí la relevancia de la narración como método de aprendizaje. La elección del capítulo en que Siddharta comparte con Vasudeva, en este sentido, no fue hecha al azar, ya que representa simbólicamente este hecho.

El capítulo nos habla principalmente del tránsito que simboliza el río y sobre la decisión de Siddharta de quedarse a contemplar dicho tránsito. Si bien no formó parte de la lectura en el curso, resulta relevante señalar que Siddharta ya había cruzado el río con la ayuda del barquero. En ese primer tránsito, no se preocupó de la relevancia que supone dicho cruce. A su vuelta al río, y su decisión de quedarse con Vasudeva, se percató de la forma en que la vida (simbolizada por el río) fluye sin ser nunca consciente de ella. Vasudeva supone el andamiaje, en términos Vigotskyanos, que facilita el desarrollo de las competencias propias que suponen el escuchar y el hacer consciente la forma en que se vincula la experiencia pasada con la presente, así como también la forma en que la experiencia de otros adquiere cierto sentido para uno. Profesor en formación inicial, 2010.

Resulta interesante constatar que *El Barquero*, en su versión francesa, es traducido como *Le passeur*. De vuelta al castellano, “El pasador” es la expresión que Jean-Michel Zakhartchouk (1999) utiliza para escribir a propósito del profesor como un “pasador cultural”, un sujeto que al modo del barquero del Medioevo o, por qué no, del Barquero de Caronte, permite a otros pasar la frontera, que en nuestro caso es cultural, para forjar una nueva comprensión del mundo, una nueva identidad. Esta figura es presentada a los profesores en formación con el propósito de despertar en cada cual, de otro modo, la construcción identitaria. ¿Qué supone la figura del Barquero que ayuda a dicha construcción? Volvamos brevemente sobre el escrito del profesor en formación: “Vasudeva supone el andamiaje, en términos Vigotskyanos, que facilita el desarrollo de las competencias propias que suponen el escuchar y el hacer consciente la forma en que se vincula la experiencia pasada con la presente”.

Hasta aquí hemos hecho un primer trazado de los pasos que conducen, en la metodología propuesta, a la construcción de la profesionalidad. Una metodología que apunta a la recursividad entre lectura y escritura. Una metodología que busca en la cultura letrada, la vida, la de otros así como la propia.

Si los textos propuestos en la primera parte son tomados de la literatura universal en busca de arquetipos humanos, en un segundo momento son tomados y seleccionados de las vivencias propias de los docentes, narradas y escritas por sus protagonistas y orientadas

a ofrecer, a través de los relatos producidos, una cierta experiencia vicaria, es decir, experiencias que sin haber sido vividas personalmente por los lectores de dichos relatos, sirven como referentes en la construcción identitaria, poniendo a los sujetos en situaciones reflexivas y llevándolos al posicionamiento personal y colectivo frente a los dilemas éticos que en dichos relatos suelen surgir.

3.3. LA LECTURA DE CASOS ESCOLARES REALES Y EL ROL DE LA EXPERIENCIA VICARIA

Al inicio de este segundo momento de formación, se ofrece a los estudiantes una serie de relatos con vocación de casos. Estos suelen ser relatos de experiencias muy bien elaborados, que han sido objeto de seguimiento y del mismo procedimiento de escritura recursiva. Sin embargo, seguimos hablando de relatos con vocación de casos ya que éstos reciben su calidad de tal, en último término, de parte de los lectores, es decir, es en el lector en quien un relato tomará la categoría de caso, es en el lector en quien el relato expuesto llegará a ser representativo de algo.

Los relatos seleccionados dan cuenta de situaciones en contexto de práctica real. Muchas de las historias abordadas por estos relatos hablan de incidentes críticos (Tripp, 1993) o de shocks biográficos (Desgagné, 2005) que pueden ser vividos en cualquier momento de la vida profesional. Dichas experiencias, que configuran en parte la identidad del docente, son del orden de lo ético y van desde situaciones que afectan la responsabilidad profesional por “un otro”, como por ejemplo los casos de inclusión escolar y la respectiva atención a la diversidad y a la convivencia escolar, hasta otras en las que sin haber una responsabilidad directa, son asumidas como problemáticas en la medida que afectan el desempeño escolar de los alumnos. Situaciones que en un amplio espectro son vistas como lo inesperado, aquello a lo que jamás se pensó hacer frente, aquello para lo cual no se fue formado.

Emilia es una profesora de ciencias que lleva ejerciendo la docencia algo más de 15 años en diferentes establecimientos educacionales. Su experiencia la ha enfrentado a situaciones de conflicto que se han convertido, a su tiempo, y pese a su reconocido mal genio, en fuente de respeto y tolerancia. Nada pareciera preocuparle, más allá de lo normal, o nada parecía preocuparle, hasta que apareció ante ella Cecilia. Fragmento de de un relato de profesora en taller de estudio de casos.

El extracto precedente habla precisamente de esa experiencia de shock y continúa, en voz de la docente, dando cuenta de una situación que la marca con un antes y un después. Nunca se nos ha preparado para hacer frente a la muerte ni tampoco al desaliento de los otros o de sí mismo. Jamás se nos habló siquiera de la diversidad real. Los discursos universitarios sobre trabajo con la diversidad en el aula han hecho su aparición hace no muchos años, y siguen aún siendo teóricos. Cada relato, escogido intencionadamente, pone a los profesores en formación ante un dilema, una responsabilidad y una experiencia que ayuda a formar una parte del juicio profesional (Kleinfeld, 1992).

Hasta aquí, esta segunda sección vuelve sobre la lectura, una lectura que dialoga con la experiencia práctica que comienzan a tener los profesores en formación. En este punto comienzan a aparecer situaciones con las que se establecen analogías, forma primera de razonamiento en los docentes y que aún es necesario nutrir por la vía de la lectura de nuevos casos. De esta manera, el postulado es: mientras más casos se llega a conocer, más

se amplía la perspectiva con la que se mira e interpreta el mundo escolar. Casi en forma paralela, se da lugar a la etapa final del trabajo de taller, pasando de la lectura inicial de casos, contenedores de experiencia vicaria, a la escritura de un caso evidenciado en la propia práctica y, por tanto, constituyente de la propia experiencia.

3.4. EL TRABAJO DE ESCRITURA DE CASOS

Este trabajo final es lento y riguroso. Marcado por el carácter recursivo, intenta desarrollar en los sujetos un tipo razonamiento pedagógico que llamaremos de naturaleza diagnóstica.

La idea de un razonamiento “diagnóstico” se sostiene en una fenomenología particular a la observación del hombre por el hombre en la que se reconoce la primacía de la percepción (Sournia, 1961; Benko, 1969), una forma de enfoque del mundo, de naturaleza falible porque la percepción no está libre ni de presunciones ni de prejuicios.

En esta concepción, el resultado del diagnóstico (ya sea designado como diagnóstico o identificación de problemas) debería mantenerse siempre como una hipótesis, formulado necesariamente en términos de probabilidades y en el reconocimiento de la ambigüedad que lo caracteriza (Sournia, 1961; Danvers, 1992). En consecuencia, un diagnóstico puede ser en cualquier momento puesto en tela de juicio, y de acuerdo a su ubicación (en el tiempo) probar cambios en su formulación. Para esto, la comunidad de pares es fundamental; colaborando a la transición de los cambios en el texto, ella favorece el sentido último de la escritura de casos: la elaboración del diagnóstico de un problema escolar que, en la mayoría de los escritos finales, se transforma en discernimiento profesional (Núñez, 2009).

Así, los relatos de los profesores en formación son exigidos, en sus respectivas versiones intermedias, para ofrecer a cada lector la máxima transparencia en el significado de sus enunciados. Podemos reconocer en el proceso al menos tres tipos de demandas hechas por los lectores (pares): de explicitación, de información y de un posicionamiento personal que es resultado de una mirada reflexiva sobre el evento o el sujeto en cuestión. Inicialmente se solicita explicitación sobre los enunciados del propio relato con preguntas que buscan abrir los significados implícitos en el texto: ¿Qué significa que no te entiende? ¿No te sigue, no se interesa o simplemente no te escucha porque está centrada en sí misma? ¿Qué significa que un curso sea acogedor? ¿Cómo se expresa tal característica? ¿Qué es preparar el entorno escolar para acoger? ¿Qué es integrar la diversidad? ¿Qué quieres decir cuando hablas de timidez?

Un segundo nivel de demandas se focaliza en la necesidad de información complementaria para alcanzar una mejor comprensión contextual del caso. En este punto, las preguntas están orientando a los respectivos autores hacia un ámbito de indagación propio de un enfoque clínico: ¿En qué medida hay una aceptación recíproca entre el grupo curso y la alumna? ¿Qué disposición ves tú de parte del curso, así como de la niña, por hacer lo que mejor convenga a todos? ¿Qué dicen los otros colegas al respecto?

Por último, las demandas de tipo reflexivo constituyen un tercer nivel de cuestionamiento que nace de la necesidad de situarse como sujeto en el análisis que se realiza: Cuando decimos que ella no pide ayuda, ¿qué queremos decir por “pedir ayuda”? ¿Qué significa eso para nosotros? ¿Significa pedir ser tratada de forma diferente a causa de una dificultad física, o bien pedir ayuda sólo para aprender a vivir esa diferencia? ¿Cómo considerar los escritos de los alumnos? Es decir, ¿cuándo lo que dicen en sus escritos es verdad y cuándo es sólo literatura? ¿Cómo discernir?

Es importante destacar que en el juicio de los pares, lo que se genera es un proceso hermenéutico colectivo (Martineau y Simard, 2001) y que en dicho proceso la palabra escrita es igualmente solicitada a los comentaristas. Las preguntas y/o comentarios surgidos en esta etapa del trabajo deben pasar igualmente por la formalización, dado que ello contribuye a tener y a ofrecer claridad respecto a lo que, desde el punto de vista del lector, falta en el relato para convertirse en un caso potencialmente significativo para otros profesores.

Otra observación sobre la importancia del ejercicio escritural es la función primordial que el escrito cumple en la toma de consciencia (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012), y esto es así porque el ejercicio es recursivo y permite volver una y otra vez sobre los enunciados y, a través de ellos, sobre las vivencias que son reconstruidas y resignificadas (Connelly y Clandinin, 1994) hasta hacer de nuestra práctica verdaderamente una praxis. De hecho es común encontrar en los escritos de los profesores frases que aluden a esta función, frases del tipo: “Al detener mi escrito aquí me encuentro ante dos observaciones... Al revisar este escrito, puedo concluir que... Escribiendo me doy cuenta que...” Pareciera ser, entonces, que el ejercicio escritural entre los docentes potencia el desarrollo de la profesionalidad, si entendemos por tal un proceso continuo de toma de conciencia (cf. Freire, 2002).

Para finalizar, veamos algunos extractos de un texto producido por otro profesor en formación inicial. El texto se titula “Dibujando palabras en el Silencio: experiencias didácticas en el trabajo integrado con estudiantes sordos”. En este escrito, su autor, entonces estudiante del programa de formación de profesores en la especialidad historia, geografía y ciencias sociales, da cuenta de un problema que comenzaba a presentarse en forma reiterada entre los profesores en prácticas iniciales: la inclusión escolar. Él se ve enfrentado a las demandas de la inclusión de alumnos sordos en un aula de especialidad técnico-profesional. Su relato es extremadamente rico en detalles, fino en los diagnósticos, muy crítico y reflexivo en la propuesta sugerida. Por razones de extensión (el relato completo cuenta 17 páginas) tomaremos sólo algunos párrafos, corriendo con ello el riesgo de sacarlos de contexto, para evidenciar la naturaleza del producto escritural.

Tengo la absoluta claridad que la integración, en contextos como éste, camina mucho más por la vereda de la autoconstrucción social en torno a la relación con pares, que por la vereda de la responsabilidad pedagógica en manos de los docentes. Independiente de la constatación de esta realidad, la pregunta que no puede dejar de rondarme es ¿cómo aprende un sordo? O mejor aún ¿cómo aprende un sordo en un contexto social vulnerable, a través de la utilización de un lenguaje que ya de por sí genera muchos problemas, como el de la lectoescritura? Incluso un poco más allá ¿cómo aprende y cómo se enseña historia a estudiantes sordos de contextos sociales complejos a través de la lectoescritura? Eminentemente es un problema didáctico. Lo complicado es que a priori, creo que la salida no es solamente didáctica.

Para mí, la didáctica es la que vuelve tridimensional el proceso educativo, y que de alguna manera debe ser entendida como una responsabilidad compartida. Si hubiera que situar responsables, en una imagen que raya en lo caricaturesco, podríamos decir que la enseñanza es responsabilidad del profesor, el aprendizaje del estudiante y la didáctica ¿de quién es responsabilidad? ¿O seguiremos pensando que la didáctica está supeditada al gobierno de la enseñanza? ¿Que sólo ella puede dictar sus pautas y diseñar sus estrategias? No creo que la didáctica anteceda a la enseñanza o al aprendizaje, pero sí, que es una realidad que existe autónoma –mas no independiente– de los otros dos procesos; es el puente mediador, por el que transitan los otros dos procesos, por eso pienso que es una responsabilidad compartida. La

riqueza, y a la vez lo complicado de la didáctica, es que no funciona como estrategia en el papel. Mucho se puede decir sobre educación, mucho se puede pensar y escribir sobre cómo hacer una clase, pero poco es de lo que se puede hablar sobre lo hecho, que es lo que está ahí y dispone al educador a mirar –ojalá con ojo crítico– sobre su propia práctica, no como si fuera un pintor que mira su obra concluida, sino como un hacedor permanente de pinturas que no terminan nunca. La didáctica se vive, y es más que una aplicación técnica. Comienza en el momento que se piensa lo que se va a enseñar y no termina cuando se cierra la puerta del aula, no es ni siquiera un momento dentro de la clase, es la práctica pedagógica misma.

En parte importante del escrito se puede tener acceso a concepciones epistemológicas como la aquí expuesta. Ellas constituyen el soporte sobre el que la vivencia va adquiriendo el tono de la experiencia. Resulta así fundamental permitir que dichas concepciones, arraigadas en el espacio de las creencias personales y en otros elementos constitutivos de las perspectivas con las que los sujetos miran su mundo, puedan ser explicitadas.

(...) Honestamente, mi nivel de conocimiento sobre el mundo de los sordos seguía siendo, con suerte, precario; situación que verdaderamente era un problema, ¿cómo hacerlo cuando no estaba Jenny, que era la única profesora de diferencial para cuatro niveles que compartían las mismas horas de clases? Cómo lidiar con la desesperación de no poder comunicarse con los estudiantes. ¿Existe didáctica cuando no hay comunicación?.

(...) En las primeras clases había podido observar cómo el trabajo con las imágenes resultaba ser de gran utilidad para sobrepasar esa limitante del habla. En la unidad de Feudalismo revisamos diversas expresiones iconográficas tanto de época como de representaciones posteriores, y –sorpresivamente– los estudiantes sordos eran precisamente de los más activos del curso a la hora de comentar o describir las cualidades de alguna imagen mostrada. Jenny, me decía luego, que las imágenes le eran muy cercanas porque constituían una forma más autónoma de conocimiento, ellos las podían desentrañar muchas veces por sí solos, al menos en las características explícitas. Trabajar la dimensión simbólica de la imagen con un sordo es también una experiencia que nos lleva al borde de la impresión; son en extremo detallistas, muy cuidadosos de las formas, y como que siempre están buscando algo que debe estar más allá de la imagen, figuras que sólo ellos piensan que hay y que le dan sentido a lo que ven, un ejercicio en el que creo intentan nadar en la cabeza de quién creó la imagen; los sordos del 3ºA buscaban en la imagen la razón de ser de ella misma. ¿Por qué tenía esto o aquello? ¿Por qué había un hombre o una mujer? ¿Por qué refleja tal o cual actitud? Y así se sumaban interminablemente las preguntas.

La profundidad en la observación hecha por el autor de este relato a la realidad de los estudiantes sordos es, en parte, resultado de la permanencia (por decisión propia, su trabajo de práctica se mantiene por tres semestres con el mismo grupo), pero claramente también por la agudeza de su mirada. Ésta va permitiendo en él el desarrollo de una comprensión mayor de la condición y de la cultura no oyente que contrasta poco a poco con la que inicialmente declara no tener. Sin embargo, más allá de la comprensión intelectual y declarativa que va desarrollando a propósito de dicha condición en un contexto de oyentes, hay un momento de inflexión, una situación que viene a marcar un antes y un después en la relación didáctica que busca establecer con sus estudiantes sordos, y que surge de otro nivel de comprensión más vinculado a la emoción y los afectos.

(...) Un día de consejo de curso, y mientras jugábamos al “bachillerato” con algunos estudiantes oyentes, Max se acercaba insistentemente a mirar con cierta distancia el jueguito ese, como sin

entenderlo. Haciendo explícita esa distancia con las palabras escritas. El trazo gráfico de la fonética no es un juego para los sordos, es una dificultad. Pero su cercanía quería decir algo más. Quizá invitarme a jugar de otra manera. De todos los sordos, creo que con Max se generó una afinidad más intensa, de complicidad en los gestos y en las conversaciones que estaban por venir. Max tenía veintitún años y había estado preso en la cárcel... sordo, pobre y preso... Era uno de los pocos que recibía más estimulación en su casa, debido a que tenía una hermana que iba a la Universidad y que al parecer le ayudaba bastante.

Cuando me retiré del bachillerato, ante la protesta de mis compañeros de juego, fue para ir a sentarme con Max, a él le había quedado grabada esta imagen de las letras puestas en un casillero, entonces comenzó a hacer algo parecido. Una a una iba dibujando las letras del alfabeto, me las mostraba e inmediatamente las representaba con las manos. El chico sordo, de llamativa corpulencia, comenzó a enseñarme el lenguaje de señas. Y así fuimos repasando el abecedario, una y otra vez, con cada letra, a cada una, una seña distinta. Max escribía letras al azar y yo debía realizar la seña precisa en el momento, si me equivocaba o titubeaba me ganaba una mirada de regaño y la risa inmediata del resto de los sordos que se habían integrado ya al grupo. De las letras al azar saltamos a las palabras, y esas me las evaluaban con notas. Me saqué muchas malas calificaciones, y me gané muchas risas de ellos.

El trabajo de escritura de casos conlleva una dimensión indagatoria que tiene por objeto dar luces sobre los procesos vividos y así abrir nuevas interpretaciones, y con ello nuevas posibilidades de acción. ¿Qué factores sería posible indagar en tal proceso? En relación directa con los estudiantes, éstos deben hacerse preguntas acerca de su historia escolar y de vida, su desarrollo biológico, su desarrollo cognitivo, incluidos los tipos de inteligencias que manifiestan (ver Gardner, 1993), su madurez intelectual, su capacidad de trabajo, así como sus estrategias, motivaciones e intereses y, a continuación, cuestionar su relación con los temas de estudio, las lagunas en los conocimientos de base; describir sus rasgos, relaciones y comportamiento, su percepción de la escuela, de la familia, de la comunidad, su relación con los adultos, así como con sus compañeros, sus contextos socioculturales, entre otros (ver Kagan y Tippins, 1991).

En relación con la escuela, deberíamos cuestionar las políticas escolares, las ideologías que sustentan el proyecto de la escuela, en fin, el contexto curricular, el plan de estudios y los enfoques pedagógicos de los docentes (un cambio en este nivel podría ser el origen de la manifestación de una dificultad escolar). Dona Kagan, en un artículo publicado por el Clearin House en 1988, sugiere otro factor a tomar en cuenta: el factor clase. Éste funcionaría como un parámetro de comparación donde un problema manifestado por un estudiante sería identificado en relación con el modelo de sus compañeros de clase (Kagan, 1988: 320-324).

Por último, y yendo más allá en el análisis, uno debe preguntarse acerca de los objetivos societarios de la educación (las demandas y expectativas) (véase Hédoïn, 1999; Silvestre, 2003; Wörner, 1977).

En este caso, el autor del texto indaga en todos los niveles descritos ya desde la contextualización inicial del relato. Miraremos ahora un momento particular, en relación a una apuesta didáctica que realiza hacia el final de su proceso de práctica. Allí, el profesor practicante recurre, además de su propia observación, al menos a dos fuentes: la profesora de educación diferencial, que lo acompaña en el trabajo de aula de integración, y lo que la literatura especial dice respecto al tema del trabajo con sordos.

Nuestro narrador, frente a contenidos de Historia del siglo XX, decide hacia el final de su práctica trabajar con textos escritos, lectura y escritura, de modo de no romper de

forma tajante con una práctica que traía el profesor titular del curso, pero procurando al mismo tiempo dar más espacio a la expresión de la voz de los estudiantes. En ese contexto, el silencio de los sordos era doblemente sentido. Hay que recordar en este punto que este profesor en formación realizaba su práctica en un liceo técnico-profesional (o vocacional), donde en el grupo que atendía, los sordos eran minoría y formaban parte de un proyecto de integración desarrollado por el liceo. Si su relato gira en torno al trabajo con los estudiantes sordos y al desarrollo de una didáctica especial, esto no es expresión de olvido de los estudiantes oyentes y de su responsabilidad también ante ellos, sino del problema mayor que representaba para él el hacerse cargo de la inclusión escolar sin tener preparación para ello. Éste fue, en apariencia, el desafío mayor de su práctica y su razón de escribir.

(...) Jenny me decía que el problema no era tanto el texto, ya que como su base era tan mala, siempre la lectura iba a ser una complicación. La cuestión era poder plantear preguntas ad-hoc a su desarrollo cognitivo, para así poder evaluar las complicaciones del texto y la lectura. Rafaela Gutiérrez, que ha investigado el tema de la escritura en estudiantes sordos de secundaria, propone que “la expresión escrita es un instrumento fundamental de acceso a la información y la comunicación social, que incide en la integración socio-escolar y laboral, la cual se encuentra muy poco desarrollada en las personas sordas, en general, debido al déficit experiencial y comunicativo como consecuencia de la interacción entre sujeto y entorno social (Domínguez y Velasco, 1999; Fernández y Pertusa, 1996)”²

(...) Jenny dice que todos los sordos están en distintos niveles cognitivos, que por ejemplo Christian, Horacio y Max manejan mucho más vocabulario que Juan Carlos, Jonathan y Wladimir, y que por tanto intente integrarlos entre ellos al trabajo conjunto; que si pueden, que desarrollen los materiales en parejas y que se reúnan quienes tienen más facilidad con las palabras con quienes les cuesta más.

Así, y haciendo caso de las recomendaciones de Jenny fui haciendo compartir el trabajo a los estudiantes sordos. En un texto, las primeras preguntas a un sordo, creo que deben ir avanzando desde elementos muy generales y simples a cuestiones más específicas y de opinión personal. Generalmente yo partía preguntando si habían logrado comprender el texto para que lo respondieran con un lacónico sí o no. Posteriormente preguntábamos por las palabras incomprensibles, para lo cual se facilitaban diccionarios para su consulta. Luego un par de preguntas de índole más bien explícito en el tema, para finalizar con reflexiones y opiniones.

Jonathan, que al decir de Jenny es el estudiante con más problemas de aprendizaje, redondeaba sus ideas sobre un testimonio de un bombardeo nazi de la siguiente manera: ‘Bombardeo mal porque nazi mata y bombardea toda persona muerta guerra nazi mal mucha muerte gente bien’. Horacio, por ejemplo, frente al ser inquirido por su opinión sobre las ojivas nucleares en un ejercicio creado a partir de la adaptación de una noticia, dice: ‘Estos todos muy problema en países pocos. Matan mucha gente. Mejor otra vez todos los países en la ONU para acuerdo porque derechos todas personas y otros países. Mejor todos países planeta no bamba mejor paz’.

Mientras Jonathan es muy concreto para referir su idea en torno a su propia concepción valórica sobre la guerra, Horacio incluso relaciona el hecho que se le pide con otros elementos trabajados de forma similar, dando cuenta con ello del avance en el trabajo a partir de la diferencia. Max y Juan Carlos construyen un juicio igualmente moral en torno al nazismo, basado en su apreciación personal sobre el tema (...) Max se esfuerza por hacer relaciones entre los

² Gutiérrez, Rafaela, “La estructura narrativa en los textos escritos por alumnos sordos de educación primaria: estudio de dos casos”, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Almería).

contenidos tratados, más la instalación de su propia opinión sobre el tema, lo que de alguna manera me proponía lograr. La mayoría de estas actividades fueron realizadas sin la presencia de Jenny, y cuando pudo estar, su misión fue más bien aclaratoria de las instrucciones. El resultado es producto del trabajo previo de Jenny con ellos.

En un ejercicio sobre los Derechos Humanos y la ONU, algunos estudiantes escribieron frases como: 'No, los nazis violaron derechos humanos, matar personas, niños, SORDOS, y viejos' (Horacio – Juan Carlos). 'Sí, acuerdo gusta declaración porque respeta personas, por ejemplo derechos humanos. Trabajo, colegio, discapacidad. Bueno' (Horacio-Juan Carlos) [...]

Podríamos llenar muchas más páginas de este caso con los ejemplos de escritura en sordos, pero prefiero dejarlo hasta aquí, porque lo que me interesa demostrar es la vinculación entre contenidos y el desarrollo de una voz propia, elementos que no podían ser visibles en las dinámicas anteriores.

A fines del semestre, acordamos con Jenny realizar una sesión más o menos extensa de contenidos especialmente preparados para ellos, donde repasamos casi toda la unidad abordada. Lo hicimos con imágenes, videos, mapas, y mucha explicación. Yo hablaba y Jenny interpretaba, nos deteníamos en cada pregunta y volvíamos atrás si era necesario. La integración, es también una responsabilidad pedagógica, nadie dentro de una sala puede quedar a la deriva del conocimiento, las fórmulas hay que ir las creando en el camino, o recogiendo de otras experiencias. Evidentemente hay muchos problemas no resueltos, pero nuestra responsabilidad dentro de una sala de clases es no negarle a nadie la posibilidad de aprender, y a nosotros, de aprender con ellos.

Alguna páginas más atrás decía que si bien el problema era didáctico –el cómo enseñar historia a un sordo– pensaba que su solución trascendía la didáctica misma. Al ir terminando este relato, creo que mi opinión inicial no varía demasiado. La didáctica de integración es ante todo una responsabilidad social, donde hay muchos involucrados: uno en su actividad docente es sólo una parte más, pero hay que empezar a entender la integración no como favor ni responsabilidad de quienes conviven con los estudiantes integrados diariamente; integración no puede ser solamente ir a la escuela a hacer amigos. Es una demanda de conocimientos, de preparación, de compromiso, de didáctica, de abrir ventanas para mundos nuevos.

Podemos ver en este relato a su autor desarrollando un nivel de conciencia de la práctica, una *praxis*, y un conocimiento específico vinculado al mundo de la educación especial y al trabajo colaborativo para alcanzar metas de inclusión escolar. Ha aprendido a volar con alas propias generando de paso bellas ideas de una didáctica donde la transposición es el resultado de la interacción, de desafíos conjuntos y de co-construcciones de sentidos. Él logra establecer comunicación, y una muy particular con sus alumnos sordos, y es entonces que surge una didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M.M. (1995). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Traductor). México: Siglo XXI.
- Benko, F. (1969). *L'arbre et la forêt. Essai sur le diagnostic macrosocial*. Paris: Éditions M.-Th. Génin.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Colección *Le sens commun*, éd. de Minuit.
- Cantón-Mayo, I. (2010). *Narraciones de Maestros*. Barcelona: Da vinci.
- Carr, D., & Skinner, D. (2009). Cultural Roots of Professional Wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, vol.41, n.2, 141-154. doi: 10.1111/j.1469-

5812.2008.00454.x

Carr, D. (1997). The Uses of Literacy in Teacher Education. *British Journal of Educational Studies*, n.45, 53-68.

Castaneda, L. y Henaos, J. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquía: Informe preliminar. *Revista Signos*, vol.32, n.45-46, 83-101. doi: 10.4067/S0718-09341999000100010.

Castro Kikuchi, L. (2001). *Diccionario de ciencias de la educación*. Ecuador: Ediciones El.

CERLALC/UNESCO. (2007). *Recomendaciones para el desarrollo y fortalecimiento de políticas y programas de formación docente en lectura y escritura*. Unesco. Recuperado desde http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/Recomendaciones%20Formacion_Docente.pdf

Chabanne, J-Ch., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.

Coles, R. (2004). *Teaching Stories. An Anthology on The Power of Learning and Literature*. New York: The Modern Library.

Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly*, vol.2, n.1, 145-158.

Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation: 500 ouvrages recensés 1981-1991*. Lille: Presses universitaires de Lille.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Collection Éducation-Recherche. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Elbaz, F. (1991). Research on Teacher's Knowledge: The Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies*, vol.23, n.1, 1-19.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF.

Gutiérrez, R. (2003). La estructura narrativa en los textos escritos por alumnos sordos de educación primaria: estudio de dos casos. Ponencia presentada en el Congreso La Nueva Alfabetización: un reto para la Educación del siglo XXI, Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación «Don Bosco», Universidad Complutense, Madrid.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.

Hédoïn, J.-P. (1999). Quelles compétences développer chez les enseignants et chez les personnels d'encadrement? Comment former? Publié dans les actes de l'université d'été à Paris, 12 et 13 juillet 1999, Paris. Disponible sur le site www.eduscol.education.fr/D0032/fgren01.pdf

Kagan, D. (1988). How Do Teachers Define Students at Risk? *Clearing House*, vol.61, n.7, 320-324.

Kagan, D., & Tippins, D. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and Teacher Education*, vol.7, n.5/6, 455-466.

Kleinfeld, J. (1992). Learning to Think Like a Teacher: The Study of Cases. In J.H. Shulman (Ed.), *Case Methods in Teacher Education* (pp. 33-49). New York: Teachers College Press.

Kooy, M., & Wells, J. (1996). *Reading response logs: Inviting students to explore novels, short stories, plays, poetry and more*. Toronto: Pembroke.

Laforce, M. (2000). *Des lilas à ciel ouvert*. Québec: Le Loup de Gouttière.

Larrosa, J. (2008). *Déjame que te Cuente*. Buenos Aires: Laertes.

Lieberman, A. y Miller, L. (2006). *La Indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Lieberman, A. y D. Wood (2006). Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes. En A. Lieberman y L. Miller, *La Indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 209-224). Barcelona: Editorial Octaedro.

Lomas, C. (2002). *La Vida en las Aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Martineau, S., et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Núñez, M. (2009). *Le raisonnement pédagogique dans l'identification des difficultés scolaires et son évolution en situation d'interaction professionnelle* (Thèse de doctorat, Université Laval). Recuperado desde <http://amicus.collectionscanada.gc.ca>

Núñez, M., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol.14, n.2, 10-24. Última visita 11 de marzo de 2014. Recuperado desde <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezet.html>

Rugira, J. (2005). *Se Former à L'Espérance*. *Educational Insights*, vol.9, n.2. Recuperado desde <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/articles/rugira.html>

Scarpa, R.E. (1979). Prólogo. En *Gabriela Mistral, Magisterio y Niño*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Silvestre, M. (2003). *Teaching Diagnosis, School Curriculum and the Quality of Education*. *Prospects*, vol.33, n.1, 19-28.

Sournia, J.-C. (1961). *Logique et morale du diagnostic*. Paris: Éditions Gallimard.

Suarez, D. (2007). *Formación Docente e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. La Construcción Social del Conocimiento Escolar*. Buenos aires: Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, UBA. Recuperado desde http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching. Developing professional judgement*. London-New York: Routledge.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Wörner, R. (1977). *Student Diagnosis, Placement, and Prescription. A Criterion-Referenced Approach*. Bloomington & London: Indiana University Press.

Zakharthouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.

