

# GESTIÓN DEL CURRÍCULUM, DOCUMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y NARRATIVA DOCENTE

Daniel H. Suárez

*¿qué podemos hacer cada uno de nosotros sino  
transformar nuestra inquietud en una historia...?  
Jorge Larrosa*

## Una experiencia de gestión curricular

El propósito de esta clase es compartir un relato sobre la experiencia de llevar a la práctica una propuesta de **documentación de experiencias pedagógicas a través de la narración de docentes de educación básica** (EGB / escuela primaria) de todo el país. Específicamente, me interesa comunicar algunas ideas, tensiones, prácticas y resultados implicados en un proceso de gestión y desarrollo curricular y de escritura pedagógica que tuvo como eje la generación de espacios, tiempos y condiciones para que los docentes escribieran, leyeran y reflexionaran sobre sus **historias de enseñanza**<sup>1</sup>.

A través de este texto/clase, por tanto, espero hacer públicamente disponible “**lo que sucedió**” en el transcurso de un proyecto de trabajo orientado a habilitar estrategias poco habituales para reconstruir la dinámica y las producciones escolares; para registrar, acopiar y difundir los saberes y afanes cotidianos de quienes hacen día a día la enseñanza escolar; y para interpelar y posicionar a los **docentes como actores centrales** de la construcción escolar del currículum **y como autores calificados** en la tarea de dar cuenta narrativamente de sus experiencias de enseñanza. Y que, además, tuvo la peculiaridad y la complejidad de haber sido diseñado desde un Programa de la Subsecretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación de la Nación<sup>ii</sup> y gestionado en conjunto con las administraciones educativas provinciales<sup>iii</sup>, involucrando activamente a diversos sectores y actores de los sistemas escolares jurisdiccionales, fundamentalmente a docentes, coordinadores de CAIE<sup>iv</sup> y equipos técnicos provinciales, durante el año 2001.

Esta es la historia, entonces, de un proceso que hizo escribir y leer a docentes acerca de una parte significativa de lo que hacen y saben, de aquello que, también en parte, define lo que son y lo que podrían ser y hacer. Se trata de una experiencia de gestión de un equipo técnico de un ministerio nacional que, lejos de desenvolverse libre de conflictos, estuvo limitada y tensionada, atravesada por debates y condicionada en más de un sentido. Por eso, mediante este relato también pretendo mostrar “**lo que nos sucedió**” en tanto gestores y actores de un proceso que se desarrolló convocando a diversos niveles, sectores y actores de los sistemas escolares, cada uno con sus propios intereses y tensiones, muchas veces diferentes a los nuestros. Sin embargo, el texto (como cualquier otro) está escrito desde la perspectiva de su autor, presenta una selección intencionada de elementos y discusiones, y no necesariamente manifiesta los puntos de vista de la totalidad de los actores involucrados.

## El Proyecto de documentación de experiencias pedagógicas

*¿Qué queríamos hacer?, ¿cómo lo queríamos hacer?...*

Desde el comienzo, durante el diseño y el desarrollo del proyecto de documentación pedagógica a través de narrativas docentes pretendimos responder las siguientes preguntas:

¿Cómo y en qué medida es posible generar formas de documentación pedagógica que permitan re-construir, de manera significativa y comunicable, los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los docentes y alumnos?

¿Cómo gestionar el currículum en todos sus niveles para que las experiencias de enseñanza que tienen lugar en las escuelas y que poseen sentido para los docentes y los alumnos puedan ser documentadas, legitimadas y dispuestas para su circulación, reflexión y transformación colectiva?

¿Qué operaciones hay que llevar a cabo desde el Estado y las administraciones educativas para poner en el centro de la construcción curricular las experiencias de enseñanza que desarrollan los docentes y los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, reconstruirlas y contarlas?

En definitiva, ¿qué hacer para que algo diferente suceda con aquello que, efectivamente, saben y hacen los docentes en las escuelas?

Sólo en el sentido de que **“algo diferente suceda”** con el currículum y los docentes, el proyecto de documentación pedagógica pretendió ser “innovador”. No queríamos imponer verticalmente una “nueva ola” de innovación a las escuelas, ni proveer materiales didácticos actualizados a los docentes, ni proponerles estrategias para la “buena enseñanza” construidos por especialistas, ni evaluar o medir los alcances y desvíos del desarrollo curricular respecto de su diseño-norma. Queríamos, más bien, **innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes** y a otros actores escolares para la construcción escolar del currículum y de mejores prácticas de enseñanza.

Se trataba de poner en el centro del escenario curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, y de experimentar estrategias de gestión que permitieran registrar, sistematizar y hacer públicamente disponible aspectos “no documentados” de los procesos de desarrollo curricular que, más allá de cualquier pretensión prescriptiva y de control, tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas principales son los docentes<sup>v</sup>.

La cultura escolar está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información sobre las prácticas escolares y el currículum. La planificación de los docentes, los proyectos escolares, los informes de supervisores y directivos, los cuadernos de los alumnos, los cuestionarios y planillas, los procesos de evaluación (el “boletín de calificaciones”, las pruebas de evaluación de la calidad, las hojas de concepto del desempeño docente, los cuadernos de actuación), entre otros, son soportes de **modalidades convencionales de documentación** que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. A través de ellos se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de los actores escolares. Sin embargo, la mayoría de las veces están estructurados y se desarrollan con arreglo a requerimientos administrativos, de gestión y de control para el gobierno centralizado de la actividad de las escuelas, y dejan de lado cuestiones significativas, vitales, de los procesos de desarrollo curricular que producen los directivos, docentes y alumnos con sentidos muy particulares, contextualizados, locales<sup>vi</sup>.

Por eso, desde el inicio, al plantear los objetivos de esta línea de trabajo intentamos explicitar qué se ganaba y qué se perdía dando curso a **formas narrativas de reconstrucción de las experiencias de enseñanza escolar** y promoviendo estrategias de documentación pedagógica apoyadas en ese soporte:

*“...no es factible encontrar propuestas que brinden herramientas para diseñar y analizar esas prácticas desde el registro de la propia experiencia. Y es importante reconocer que la documentación de la propia experiencia docente constituye, al igual que los otros instrumentos, una instancia de trabajo que formaliza las decisiones que un docente o un conjunto de docentes toman en el proceso de desarrollo curricular y, a la vez, permite volver sobre lo enseñando para ajustar esas decisiones. Por tanto, es fuente válida para dar cuenta del currículum real, esto es, lo que efectivamente se enseña y se aprende en las escuelas. Por esto, la documentación de la experiencia docente adquiere sentido en tanto permite, entre otras cuestiones: realizar un análisis reflexivo y sistemático de los propios procesos de enseñanza ya realizados para adecuar y modificar los aspectos necesarios; comunicar las experiencias realizadas a otros colegas de la misma institución a fin de analizar la propuesta de enseñanza en el contexto de la propuesta institucional curricular; socializar las experiencias en otros ámbitos con el propósito de generar discusión y enriquecimiento profesional.*

*En este sentido, el registro, intercambio y análisis de la experiencia constituye una herramienta valiosa para el fortalecimiento docente en tanto permite realizar un proceso reflexivo, individual y/o colectivo,*

*sobre la tarea de enseñanza. Por otra parte, brinda información sobre lo que se enseña en las escuelas y en las aulas constituyendo una de las más importantes fuentes de información para la definición de políticas curriculares y de capacitación a nivel nacional y provincial". (La Red de CAIE en el Desarrollo Curricular, 2001)*

Al estimular entre los docentes procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias de enseñanza, esperábamos no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos curriculares distintos a los habituales, sino también hacer posibles **experiencias de formación horizontales entre docentes** que significaran el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de enseñanza. Nuestra propuesta, entonces, era habilitar **otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre el currículum**, y hacer posible **otras relaciones entre los actores de los sistemas escolares** que permitieran comprender y problematizar algunos aspectos significativos de los procesos de construcción curricular en las escuelas, que las estrategias hasta entonces vigentes no tenían presentes. Esto significaba, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en el desarrollo escolar del currículum y la innovación de la enseñanza, y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit<sup>vii</sup>.

A través de las redes de docentes y escuelas trazadas por la circulación pública de estos documentos curriculares, pretendíamos contribuir a constituir, en el mediano plazo, una **comunidad de escritores/lectores docentes de experiencias pedagógicas**. Esto es, una comunidad plural que no quedara atrapada por las prescripciones y controles de las "buenas escrituras y lecturas", sino que se basara en las relaciones horizontales de sus miembros y en la que fueran posibles diferencias y disidencias en las comprensiones e interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido: el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. Queríamos crear condiciones, en suma, para que nuevas formas de "alfabetización docente" fueran posibles, para que los docentes escribieran y leyera textos pedagógicos y curriculares en sus propias palabras, en su mismo lenguaje, entre ellos.

#### *El terreno donde nos movimos: límites y tensiones*

A pesar de que el proyecto estaba orientado a reconstruir parte del currículum escolar desde la perspectiva de los docentes, no podía ni pretendía ignorar ni minimizar la importancia, regulaciones y efectos prácticos de los **marcos curriculares vigentes**. Más allá de cualquier crítica o evaluación de sus efectos prácticos sobre las prácticas escolares, la formulación de los diseños curriculares jurisdiccionales ha implicado un esfuerzo considerable por parte de los sistemas educativos provinciales. Además, constituyen el mandato público para la enseñanza. Por eso, en cualquier proceso de gestión estatal, los marcos curriculares vigentes y sus registros escritos tienen que ser considerados como documentos curriculares de "primer orden": ellos sintetizan, delimitan y comunican las **expectativas y responsabilidades públicas de la escolarización** sobre la formación de los alumnos.

Sin embargo, en el plano concreto del proceso de gestión curricular que nos proponíamos, la decisión de considerar los diseños jurisdiccionales como marcos curriculares de primer nivel implicó que se actualizaran una serie de **tensiones provocadas por los procesos de reforma curricular implementados en la última década**. Estas tensiones dibujaron los contornos del territorio en el que nos movimos y, al mismo tiempo, definieron el horizonte de posibilidad de nuestra propuesta.

En efecto, a pesar de los "niveles de especificación curricular" y la "autonomía escolar" que prometían en sintonía con la retórica de la descentralización, los procesos de construcción curricular promovidos por la reforma educativa de los '90 adoptaron una modalidad de implementación de tipo *top-down*. Como en casi todos los países en que se implementó, esta modalidad de gestión de la reforma terminó restaurando el **control centralizado** de elementos estratégicos y definitorios del currículum, y cristalizando la pretensión de **imponer verticalmente la mejora y el cambio** a las escuelas y los docentes. De esta manera, la innovación de las instituciones escolares y la enseñanza supuso una direccionalidad que traccionó "de arriba hacia abajo" a los distintos actores del sistema escolar hacia **nuevas posiciones**, y que los interpeló de manera diferenciada de acuerdo a las expectativas y roles prefigurados por el propio discurso de la reforma y de los especialistas.

Esta “re-territorialización del campo curricular” (Tiramonti, 2001) generó de hecho **nuevas condiciones de enunciación y nuevas posiciones de sujeto** para la producción y recepción del discurso curricular. Básicamente, se establecieron dos posiciones claramente diferenciadas. Por un lado, configuró un espacio de referencia autorizada, legitimada con arreglo a criterios técnicos, para los nuevos diseñadores de normas curriculares: los **especialistas disciplinares**; por otro, relegó a una posición subordinada a los receptores de las prescripciones curriculares y ejecutores de la enseñanza: **los docentes**<sup>viii</sup>. En el mismo movimiento, trazó una **nueva gramática para el currículum** que precisó no sólo la forma de organizar la definición de prescripciones para la enseñanza, sino también la forma en que deberían pensarla, proyectarla y actuarla los docentes. Como resultado de la aplicación de los criterios oficiales de clasificación del contenido de la enseñanza, las “áreas curriculares” tradujeron la realidad escolar en clave disciplinar; fraccionaron la organización de la enseñanza según sus propias lógicas y límites; delimitaron los campos, expectativas y alcances del trabajo curricular de las escuelas; y se erigieron en el patrón de medida de lo que debían hacer los docentes y las escuelas para adecuarse a los nuevos parámetros de la innovación educativa.

Como resultado de este desplazamiento, **los docentes** fueron confinados al **lugar de la carencia** o de la desactualización del saber culturalmente valioso y, en consecuencia, **desautorizados** en tanto actores de la construcción curricular de las escuelas. Según el modelo dominante, ellos eran precisamente la variable que había que “ajustar” para hacer posible la innovación. Por ende, la capacitación (o “reciclaje”) de los docentes fue planteada como la estrategia más eficiente y sistemática para transferir ese saber específico, producido fuera de la escuela por especialistas, y con el fin de solucionar el déficit. El diseño de esas estrategias de capacitación se asentó entonces en el desconocimiento, la desconsideración o la descalificación de los **saberes acuñados a través de la experiencia docente en las escuelas**. De esta forma, se echó por tierra todo ese cúmulo de experiencias y saberes de enseñanza que los docentes aprenden y desarrollan prácticamente en las escuelas y las aulas. Saberes tácitos, silenciados o negados que, más allá de sus bondades, actualización y pertinencia, se entroncan con la tradición pedagógica y la cultura escolares, es decir, con el conjunto de reglas básicas que gobiernan efectivamente la vida escolar y el aprendizaje de los alumnos y sólo a partir del cual es posible vehicular algún cambio en los sistemas escolares y la enseñanza (Bolívar, 1996).

Como puede inferirse, en el desarrollo del proyecto de documentación de experiencias pedagógicas tuvimos que enfrentarnos de forma recurrente al **dilema** de cómo reconstruir el sentido normativo y público de los marcos curriculares vigentes y promover, *al mismo tiempo*, un modelo de desarrollo curricular que evite las modalidades de interpelación tecnicista y descalificante de los “modelos de ajuste normativo”. Por eso, y más allá del esfuerzo por resolver conceptualmente el proceso de documentación como forma específica de desarrollo curricular<sup>x</sup>, en el momento de diseñar los dispositivos de trabajo debimos resolver un conjunto de interrogantes, sólo en principio técnicos, que hicieron que transitáramos una y otra vez sobre el terreno resbaladizo y conflictivo de esa tensión: ¿cómo dar cuenta (al menos en parte) del conjunto de decisiones, discursos y prácticas que los docentes producen y reproducen para interpretar, llevar adelante y recrear las orientaciones de los marcos curriculares vigentes, y hacer posible la enseñanza escolar?; ¿de qué manera reconstruir y hacer públicamente disponible ese espacio y ese tiempo del desarrollo curricular que tiene lugar en las escuelas y las aulas?; ¿por qué considerar “documentos curriculares” a los relatos de enseñanza escritos por docentes?; ¿cómo identificar y seleccionar experiencias que valieran la pena ser contadas y docentes que quisieran y pudieran escribirlas?; ¿cómo contratar y gestionar los procesos de escritura, lectura, reflexión y re-escritura de experiencias pedagógicas con los docentes?; ¿qué actores, instituciones y recursos disponer, qué espacios habilitar y promover, qué tiempos estipular, para que los procesos de documentación y de escritura fueran posibles?.

## **Los CAIE, los actores del sistema escolar y el proceso de documentación de experiencias pedagógicas**

### *Etapas de trabajo y criterios para la selección de experiencias pedagógicas*

La definición de las **etapas de trabajo** y la delimitación de **responsabilidades y papeles de los diversos actores educativos** que involucraría la gestión del proceso de documentación fueron decisiones clave en el diseño del dispositivo de trabajo. Para ello, formulamos algunas **orientaciones para la organización, planificación y gestión del proceso de documentación**, y planificamos una **serie de “momentos”** a tener en cuenta para su desarrollo: la identificación y selección de experiencias; (luego) la contratación y desarrollo de

los procesos de escritura y reescritura de docentes; (finalmente) el acopio y edición local, provincial y nacional de los relatos-documentos.

Desde un principio quedó claro que los docentes-narradores serían los protagonistas principales de los documentos: eran los actores centrales de la experiencia de enseñanza a documentar y, al mismo tiempo, los autores del relato documentado. Pero para que los documentos narrados resultaran significativos, comunicables y transferibles a otros docentes, propusimos algunos **criterios que permitieran orientar la escritura de los docentes**. Además, formalizamos algunos **ejes de contenidos de enseñanza** que acotaran el universo de relatos posibles y otorgaran un sentido articulado y colectivo a la tarea.

Nuestra intención era evitar formas de convocatoria y relevamiento que alejaran las decisiones acerca de qué y cómo documentar de las instancias formales de los sistemas escolares. Estábamos lejos de pretender congelar la documentación bajo formatos administrativos y burocratizados. Pero tampoco queríamos impulsar concursos u otras convocatorias que interpelaran a los docentes desde algún centro, de manera individual y competitiva, ignorando las líneas de gestión de los sistemas escolares y las formas de hablar que tienen los docentes sobre sus asuntos. Necesitábamos que todos estuvieran convencidos y comprometidos con lo que iban a hacer, y no podíamos apoyarnos para eso en las tendencias re-centralizadoras que operaban en el terreno de la gestión del currículum.

A pesar del riesgo de recrear en la gestión del proceso de escritura de los docentes la tendencia prescriptiva de la especialización disciplinar del currículum, restringimos la identificación, selección y documentación de experiencias de enseñanza sobre algunos **ejes de contenidos de Lengua, Educación Artística y Educación Física**<sup>x</sup>. Al mismo tiempo, propusimos para el debate una definición de “**buenas prácticas de enseñanza**” a ser documentadas que eludiera, en la medida de lo posible, la fijación de parámetros normativos cerrados, pero que delimitara coordenadas precisas y operativas para orientar la búsqueda que debían emprender los coordinadores de CAIE con la asidua colaboración de los supervisores, directivos, docentes y otros referentes locales (Institutos de Formación Docente, capacitadores provinciales, actores comunitarios) de su zona de influencia<sup>xi</sup>.

#### *Los CAIE y la gestión de la documentación de experiencias*

Ya en el plano de la gestión del proceso de escrituración y documentación curricular, dispusimos que **los coordinadores de los 192 CAIE** del país, articulados en red, se constituyeran en los **principales gestores tanto del proceso de identificación, selección y relevamiento de experiencias** en las escuelas de sus zonas de influencia, **como de los procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de los docentes** que se incorporaran voluntariamente a la línea de trabajo.

Los CAIE estaban localizados en distintas sedes: Institutos de Formación Docente, cabeceras provinciales de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), bibliotecas, sindicatos y centros docentes y otras instituciones, de 192 localidades del país, seleccionadas por las autoridades educativas de cada provincia, y fueron diseñados como una **innovación institucional** al servicio de la innovación pedagógica y didáctica de las prácticas escolares. Cada CAIE contaba con un coordinador (y a veces con asistentes de coordinación), equipamiento informático y de video/audio, una biblioteca/hemeroteca y videoteca y una dotación de recursos didácticos, y tenía entre sus “misiones” la de establecer **vínculos de trabajo colaborativo** con las agencias y agentes locales de los sistemas escolares y con otros referentes sociales, culturales y educativos de su zona de influencia.

Los perfiles de los coordinadores de CAIE, así como los modos y procedimientos con que estas nuevas instituciones educativas se vincularían con las otras instancias institucionales de los sistemas educativos, fueron definidos en cada contexto provincial. Pero no dejaron de ser una preocupación para el equipo nacional, ya que las formas en que se resolvió en cada provincia la incorporación efectiva de los CAIE en la trama institucional, organizacional y de gestión de las escuelas, tuvo efectos prácticos en el desarrollo de las líneas de acción. En las distintas instancias de trabajo compartido con los coordinadores (seminarios federales y regionales), pero sobre todo en los primeros encuentros, éstos plantearon una serie de inconvenientes y conflictos vinculados, por ejemplo, con la “falta de información de los supervisores y directores” respecto de las líneas de trabajo de los

CAIE, la “superposición de tareas y roles con otras instituciones” de las administraciones educativas provinciales, cierta “competencia por la disponibilidad y uso de recursos y espacios” con otros actores escolares que compartían las instalaciones edilicias y el equipamiento de las sedes. Al relatar sus primeras experiencias de gestión, una coordinadora de CAIE comentó al respecto:

*“Podría enumerar otras experiencias relevantes y desarrollar alguna de ella .Sin embargo, me resulta importante transmitir la significatividad que tuvo la articulación con este CIE, institución sede del CAIE, puesto que pone de manifiesto situaciones que, en forma latente, es posible que se encuentren de manera semejante en otras instituciones educativas que se encuentran arraigadas en el tiempo, sometidas a cierto tipo de rutinización, y que reciben en su interior a otro centro. Se viven como ‘funciones muy parecidas’, que implican ‘superposición’ y que, no obstante, yo entiendo como funciones complementarias que implican trabajo en equipo.*

*Se generó entonces, en este contexto, una suerte de desconfianza, algo así como una tangencial competencia que me obligó a actuar con cautela, pausada y prudentemente. Aun así no me fue posible evitar el conflicto.*

*Curiosamente, me sentí profundamente acogida por el resto del equipo institucional, a pesar de no haber sido formalmente informados acerca de las funciones del Centro y de mi rol en particular. Al menos se mostraron íntimamente permeables a una propuesta dinamizadora.*

*Diversos incidentes críticos fueron ocupando lugar a lo largo de la experiencia, ‘malas interpretaciones’ evidenciaron ruido en la comunicación, códigos diferentes aparecían una y otra vez para obstaculizar de algún modo la tarea. La carencia de encuentros formales y reuniones de equipo para proyectar acciones conjuntas favorecieron al desenlace de conflicto jamás pensado y menos aun deseado”*

Para especificar el papel protagónico del coordinador de CAIE en la gestión y abrir el campo de sus posibles intervenciones en el proceso de documentación pedagógica, propusimos a la discusión una **serie de criterios operativos** que perfilaron el sentido de sus acciones con el desarrollo curricular de las escuelas y delimitaron el marco de sus relaciones con los distintos actores del sistema con los que establecería contactos, interacciones y acciones conjuntas. **El tipo de relación y la orientación de las intervenciones con los docentes-escritores** fueron, desde el principio, lo que intentamos trabajar con mayor intensidad. Pretendíamos que los coordinadores actuaran como **promotores, gestores y cadenas de relatos de docentes** y, dada la novedad de la iniciativa y del rol, no debían quedar dudas acerca del carácter que pretendíamos imprimirle a esa participación. Nos interesaba, sobre todo, que los coordinadores pudieran establecer una **relación empática, estimulante y de confianza con los docentes**, que suspendiera cualquier pretensión evaluativa del contenido de los escritos, y que facilitara la contratación de un proceso de trabajo conjunto en la que cada uno se responsabilizaría de su parte: el docente, de la escritura, lectura, reflexión y re-escritura de su texto; el coordinador, de la lectura atenta y comprensiva de los relatos, de la formulación de comentarios productivos e informados que abrieran la producción de los escritos y mejoraran su comunicabilidad, y de la disposición de espacios y tiempos para el trabajo compartido entre docentes de una misma escuela o de varias<sup>xii</sup>.

Respecto de la **planificación de la gestión del proceso de documentación**, dispusimos que, como primer paso, cada coordinador de CAIE realizara un cuidadoso **proceso de identificación y de selección** de experiencias a documentar. Para ello, tuvieron que relevar la mayor cantidad posible de “buenas prácticas de enseñanza” llevadas a cabo por docentes de las escuelas de su zona, consultando a supervisores, directores y docentes, indagando proyectos institucionales, recorriendo escuelas, preguntando en institutos de formación docente o a capacitadores provinciales que desarrollaran acciones en las escuelas, dialogando con padres y otros actores comunitarios. De esta forma, los coordinadores podrían entretejer relaciones con otros actores escolares y sociales locales, “construir su zona”, e interactuar con ellos en términos estrictamente pedagógicos, esto es, en el lenguaje que se utiliza en el sistema escolar para referirse a los procesos, prácticas y sujetos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje escolar.

El relato de una coordinadora de CAIE muestra este proceso de una forma muy clara:

*“Si mi objetivo principal era acercarme a las escuelas, “entrar” en ellas, no podría haber encontrado mejor justificativo que buscar docentes que se animen y quisieran contarnos a nosotros, a sus pares, alguna experiencia.. Eso pensé. Folletos, cartelitos, carteles, cartas, supuse que alcanzaría para sumar voluntarios...No! Nada más lejano. Mi inquietud surgía del perfil de las experiencias que nos solicitaban,*

de los veloces plazos para presentarlos. Entonces, volví al peregrinaje de conseguir un encuentro con los inspectores para que me ‘orienten’, ‘autoricen’, ‘se informen’ y/o ‘aporten’ sugerencias para esta tarea.

Después de la selección llego a la Escuela 20, zona de riesgo, conocida en el barrio por su ‘conflictividad’. Me encuentro con una joven maestra, prolija, suave en medio de un bullicio exagerado por violento, que se sonroja al escuchar de dónde vengo, porque la busco a ella... y se sonríe tímidamente al escucharse decir que sí, después del titubeo lógico que le debe haber producido recordar que trabaja a la mañana en una escuela del Gobierno de la Ciudad de Bs. As., a la tarde en ‘la 20’, estudia algo que no recuerdo para perfeccionarse, dos nenas chiquitas la esperan y un matrimonio en crisis, producto de la crisis y algún otro etc que prefiero ni acordarme.

Durante muchas semanas salió del colegio, besó a sus hijas y se acercó al Centro para tomar unos mates, leer lo que escribió, charlar, preguntar, repreguntarse, analizar (pasar por la razón), reflexionar de a dos, recordar (pasar por el corazón) y escribir. Escribir. Así, surgió su propia necesidad de leer sobre algunos temas puntuales, cuando reconoció lagunas en su formación o cuando reconoció que su práctica era más intuitiva y podía ser enriquecida. Un día me dijo: -Esto es mucho mejor que un curso de perfeccionamiento!-

Ese día supe cuánto nos sirvió esta experiencia. Era mucho más que un “curso” de perfeccionamiento.

En la Escuela 8, más céntrica, una maestra de 1er. Año, emocionada y casi con lágrimas agradeció que se la haya tomado en cuenta. ‘Estoy a punto de jubilarme...hice tantas cosas con los chicos!, siempre me pregunté porqué no puedo compartirlas con nadie! Se van a ir conmigo!, Sí, con los chicos, con los padres, con la escuela! Pero los otros maestros! Nunca nos dieron la posibilidad de decir con nuestras palabras nuestras experiencias’.

En este caso, yo me acercaba a la escuela en sus ‘horas libres’. Trabajamos sobre un interesante proyecto que había puesto en marcha unos años antes, motivada por una capacitación (la última que recuerda: psicogénesis). Rescato fundamentalmente nuestros diálogos, la reflexión sobre los supuestos en los que se basaba y cuánto los profundizamos, qué expectativas tenía, qué resultados esperaba y cuánto la sorprendieron los chicos”

#### *La participación de otros sectores y actores*

Como puede entreverse, para la gestión de la documentación de experiencias pedagógicas, resultó vital generar y sostener desde los CAIE la participación activa de todos aquellos que, con algún nivel de responsabilidad, tuvieran algo que ver con el currículum escolar y la enseñanza. Sólo de esta forma **la Red de CAIE se pondría al servicio del desarrollo curricular de las escuelas**<sup>xiii</sup>.

En efecto, en el proceso de identificación y selección de experiencias también intervinieron otros actores importantes. Algunos de ellos lo hicieron con un rol claramente definido por el dispositivo de documentación. Los **capacitadores jurisdiccionales, profesores de institutos formadores y otros referentes locales**, por ejemplo, colaboraron como **asesores** con el coordinador de CAIE, fundamentalmente en la tarea de analizar la correspondencia de las experiencias relevadas con los ejes temáticos propuestos para relevar y documentar prácticas de enseñanza en cada área del currículum. Asimismo, una vez seleccionadas las experiencias a documentar, gran parte de los capacitadores involucrados, en tanto especialistas en las áreas de conocimiento en cuestión, ayudaron al coordinador en el seguimiento del proceso de escritura, especialmente en lo referente a los contenidos de enseñanza y a los planteos didácticos de los docentes.

Para que los capacitadores planificaran su intervención junto con los coordinadores, resultó necesario asimismo que las **Cabeceras de Capacitación de las provincias** organizaran un circuito de trabajo que incluyera la participación de los **supervisores** como otro de los actores intervinientes en las distintas etapas del proceso. Los supervisores, en muchos casos, fueron considerados por los coordinadores de CAIE como “informantes clave” del dispositivo de relevamiento; pero en otros, tuvieron además una función claramente delimitada en lo que concierne al proceso de circulación local de las experiencias identificadas, seleccionadas y documentadas, a partir de la organización conjunta de encuentros, jornadas y mesas de discusión de experiencias documentadas.

Por su parte, los **directores** de las escuelas, además de haber sido “informantes clave” en la identificación de experiencias pedagógicas y de docentes escritores, cumplieron en muchos casos un rol estratégico en la habilitación de tiempos y espacios escolares para las entrevistas iniciales y algunos momentos de trabajo del coordinador y los docentes, y también para explicarles a estos últimos el propósito, sentido y destino de los relatos y las reglas de juego del proceso de documentación. En los casos en que los coordinadores de CAIE lograron establecer un buen vínculo de trabajo con los directores, haciéndolos sentir parte del proyecto de documentación, fueron considerados “facilitadores” de la tarea y estímulos permanentes para los docentes escritores.

### *La publicación y difusión de los relatos*

Una vez identificadas y relevadas las experiencias, los coordinadores acordaron con los docentes una primera escritura del relato y, luego de la lectura y primera preselección, les propusieron y acordaron un plan de trabajo para escribirlas. En los casos en que un grupo de docentes se comprometieron a escribir, recibir lecturas y comentarios y re-escribir el relato, y aceptaron finalmente dar a conocer su texto, los coordinadores les aclararon el alcance local, provincial y/o nacional que podría tener la publicación del documento. Del conjunto de relatos finales que recopilaba cada coordinador, sólo tres, como máximo, fueron remitidos al equipo nacional para su ulterior edición y publicación. Esta limitación obedecía a las restricciones que teníamos para procesar adecuadamente tanta documentación. El número posible de 576 documentos pedagógicos relevados, editados y publicados ya nos parecía excesivo para nuestras propias fuerzas. Descontábamos que en el año subsiguiente dispondríamos de mayores recursos, tiempo y dedicación, sobre todo para editarlos y publicarlos bajo distintos formatos y para utilizarlos como material documental y pedagógico en procesos de desarrollo profesional de docentes. Por otra parte, desde el principio formó parte del acuerdo con las jurisdicciones que la edición, publicación, circulación y uso local y provincial de parte o de la totalidad de los relatos documentados estaban librados a la voluntad política y capacidad técnica de cada jurisdicción educativa y, por supuesto, a la disponibilidad y creatividad de gestión de los coordinadores de CAIE.

### **Los Seminarios Federales y Regionales como momentos estratégicos del proceso de documentación**

Todos estos criterios operativos, acuerdos metodológicos y tramas de relaciones institucionales que, en conjunto, definieron el sentido del proceso de documentación de experiencias pedagógicas fueron planteados, discutidos y también parcialmente redefinidos en un **Primer Seminario Federal de coordinadores de CAIE** que desarrollamos en la sede del Ministerio nacional con las autoridades educativas, los equipos técnicos de currículum y de capacitación, los responsables de Cabecera de la RFFDC y de CAIE de las provincias y, por supuesto, con los 192 coordinadores de los CAIE. Si bien este Primer Seminario estuvo organizado para mostrar y discutir el conjunto de las nuevas líneas de trabajo de los CAIE, diseñadas para el año 2001, hubo un tiempo de trabajo específico para tratar temas relacionados directamente con las de documentación y desarrollo curricular.

En ese marco establecimos los primeros acuerdos sobre el tipo de participación que tendrían los CAIE en el proceso de documentación y sobre la manera en que se articularían sus acciones con las instituciones y prácticas educativas de cada zona. Cada provincia debía adecuar los lineamientos generales y los tiempos y ritmos de trabajo a los contextos locales y, para eso, debía ponderar la propia disponibilidad de recursos y actores así como tomar decisiones respecto de su inclusión en el proceso provincial de documentación.

En este Primer Seminario, entonces, pudimos lograr una primera comprensión de lo que significaba involucrar a los CAIE en un proceso de desarrollo curricular que se asentaba y motorizaba sobre la producción de documentos pedagógicos narrados por docentes; delinear en términos muy generales (y todavía un tanto vagos) una serie de etapas de trabajo compartido; y arribar a un conjunto de pautas y líneas de acción convergentes para lograr desarrollarlas en los tiempos y modos consensuados. Sin embargo, estuvimos lejos de ultimar detalles respecto de la compleja gestión provincial del proceso y, mucho más, de trabajar específicamente con

los coordinadores sobre aspectos conceptuales y prácticos vinculados con la gestión de la documentación y planificar concretamente la adecuación local/zonal del dispositivo.

Estos aspectos y cuestiones demandaron organizar una serie de seis encuentros de trabajo específicos y monográficos, los **Seminarios Regionales**, en los que el equipo nacional, los equipos provinciales y los coordinadores de CAIE nos dedicamos a planificar las fases de identificación, selección, escritura, relevamiento, lectura, análisis y pre-edición de las experiencias de enseñanza.

Los seis Seminarios Regionales se realizaron sucesivamente, de mayo a octubre de 2001, en distintas localidades del país. Cada uno implicó dos días de trabajo intensivo y convocó en cada caso a coordinadores, referentes y técnicos de distintas provincias. El primer Seminario Regional fue el realizado en la ciudad de **Corrientes** junto con representantes de todas las provincias del **NEA** (Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Formosa y Chaco). El segundo se llevó a cabo en **Salta** y convocó el trabajo de los representantes de las provincias del **NOA** (Salta, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán). Cabe resaltar que en este encuentro participó también un grupo importante de supervisores de la provincia de Salta y que sus contribuciones fueron, además de significativas y pertinentes, muy promisorias para la inserción institucional y el trabajo articulado de los CAIE en los distritos escolares de esa provincia. El tercer Seminario Regional se hizo en la ciudad de **Córdoba**, precisamente en la sede del sindicato docente de UEPC, y participaron, además de los locales, los representantes de las provincias de **Cuyo** (San Juan, Mendoza, La Rioja). El cuarto se realizó en la **Ciudad de Buenos Aires**, y asistieron coordinadores y referentes de la provincia de Santa Fe y de la Ciudad. Una novedad fue que en este encuentro de trabajo compartido también intervinieron especialistas disciplinares de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, aportando comentarios, observaciones, preguntas, sobre los ejes de contenido que proponíamos. El quinto Seminario Regional se llevó a cabo con coordinadores, referentes y equipos técnicos de las provincias de la **Patagonia** (Chubut, Santa Cruz, Río Negro, La Pampa, Tierra del Fuego) en la ciudad de **Trelew** (Chubut). Finalmente, los coordinadores de CAIE (40), equipos técnicos, referentes de Cabecera y equipos de especialistas disciplinares, especialmente los del área de Lengua, de la **Provincia de Buenos Aires** y el equipo nacional nos reunimos para trabajar en las afueras de la ciudad de **La Plata**.

Los Seminarios Regionales que desarrollamos con los equipos técnicos provinciales fueron, en realidad, las instancias de trabajo compartido que terminaron definiendo en concreto la puesta en marcha del dispositivo de documentación de experiencias. Si bien cada encuentro tuvo su propia dinámica de trabajo, todos ellos dieron cuenta de un doble objetivo. Por un lado, acordamos con los referentes de cada jurisdicción (autoridades políticas, responsables de las Cabeceras de la RFFDC, referentes de CAIE) un **plan de relevamiento y sistematización documental** y los **niveles y ritmos de participación** de los diferentes sectores y actores de los sistemas escolares provinciales. En todos los casos fue particularmente importante involucrar activamente a los capacitadores provinciales como asesores en contenidos de enseñanza de los coordinadores. Los perfiles profesionales de estos últimos, la mayoría de las veces, los habilitaban para coordinar y gestionar procesos complejos como el de documentación, pero no para profundizar en el análisis disciplinar y didáctico de los contenidos de enseñanza planteados en los relatos. Por eso, necesitaron apelar a miradas y recomendaciones especializadas para completar sus comentarios y devoluciones a los docentes narradores. Pero también, esta participación especializada fue en algunos casos una exigencia de las autoridades educativas provinciales para resguardar la adecuación de los ejes de contenidos para la identificación y selección de experiencias a los planteos pedagógicos y normas curriculares de las jurisdicciones. A través de estas reuniones técnicas obtuvimos, entonces, acuerdos básicos para implementar la línea de trabajo en cada jurisdicción y el establecimiento de reglas de juego y criterios de trabajo que facilitarían la incorporación activa tanto de los coordinadores de CAIE como de otros referentes provinciales.

Por otro lado, también decisivo, en los Seminarios Regionales propusimos una dinámica de trabajo directamente relacionada con la **formación de gestores de escritura de docentes**. Para ello, dedicamos gran parte del tiempo a comunicar y discutir con los coordinadores los supuestos y sentidos del proceso de documentación de experiencias de enseñanza a través de las narrativas de docentes como una modalidad específica de desarrollo curricular; a involucrarlos en procesos de escritura, lectura, análisis, comentarios y re-escritura de experiencias; y a planificar los procesos locales de identificación, selección y edición de experiencias pedagógicas. Para ello, con anterioridad a cada encuentro regional, solicitamos a los coordinadores que ellos mismos escribieran un breve relato (de no más de tres páginas) acerca de su propia experiencia de gestión en el CAIE (o de alguna

experiencia en particular vivida en el CAIE) y que los tuviera como protagonistas (les pedimos que lo escribieran en primera persona del singular). De esta forma, cada coordinador llegó al Seminario Regional con su propio relato y, estoy seguro, con un importante grado de involucramiento personal y profesional en cada texto.

Una de las primeras actividades que realizamos fue la lectura de estas narraciones en grupos de seis o siete coordinadores que comentaron y preguntaron sobre las experiencias-relatos de sus colegas, evitando evaluarlas y tratando de que fueran productivas para ampliar, profundizar, redireccionar, hacer más comunicables las escrituras. Lo que buscábamos, y creo que logramos, en esta instancia de trabajo era que **los coordinadores vivieran la experiencia de exponer(se en) su escrito**; que **el resto se dispusiera a colaborar con él, orientándolo con preguntas y comentarios en las posibles re-escrituras del texto**, tratando de no inhibirlo ni evaluarlo, y generando un clima de confianza y empatía en sus interacciones con el coordinador relator; y que **todos pudieran experimentar la complejidad de gestionar procesos de escritura y re-escritura** en los que el compromiso personal y el saber profesional se pusieran en juego a través de la centralidad que adquirirían en las narraciones. Para tratar de garantizar todo esto, los integrantes del equipo nacional participamos como moderadores en cada subgrupo de trabajo, estimulando las lecturas y, sobre todo, orientando los comentarios y preguntando nosotros mismos, siempre con la intención de ayudar al relator a re-pensar, re-formular su escrito para garantizar su comunicabilidad.

Esta manera de experimentar la propia escritura, de dar a conocer la propia experiencia a través de relatos propios y de reflexionar colectivamente sobre ambos aspectos, movilizó una serie de interrogantes y de debates conceptuales y prácticos que fueron muy valorados por los coordinadores, ya que les permitió vivir, a un mismo tiempo, la situación de exposición que vivirían en el futuro los docentes relatores que ellos mismos convocarían y la futura situación propia de ayudar a los narradores a mejorar, completar y re-escribir sus textos de experiencias. Y también permitió construir una serie de **criterios y modalidades de intervención en la gestión de relatos** para que éstos no cayeran, como les sucedió a ellos mismos, en modalidades de escritura despersonalizadas y formateadas en clave de “informes” o de “proyectos”. En síntesis, mediante este dispositivo de trabajo colectivo los coordinadores aprendieron a promover relaciones empáticas con sus interlocutores; a no evaluar y respetar las producciones escritas y experiencias ajenas; a escuchar, comprender y reflexionar con otros; a preguntar y preguntarse; a facilitar escrituras y re-escrituras; y, fundamentalmente, a valorar la forma narrativa de reconstruir la experiencia.

Otro de los resultados del trabajo con los coordinadores fue el de discutir y finalmente establecer algunos lineamientos compartidos para la confección de los **planes de escritura de los docentes escritores** y para acordar con ellos las instancias de trabajo conjunto. También para ponderar los tiempos, requerimientos y esfuerzos que demandarían las fases de identificación y selección de experiencias y docentes relatores y, sobre todo, para debatir y expandir las posibilidades de trabajo con documentación pedagógica en los CAIE: formas y estrategias para la circulación y difusión local de las experiencias narradas; modalidades individuales y colectivas de desarrollo profesional docente centradas en la reflexión sobre experiencias de enseñanza propias o de otros docentes; otras formas de documentación pedagógica, sus potencialidades y límites.

Como ya mencioné, los Seminarios Regionales se desarrollaron sucesivamente en distintos momentos del año. Por razones vinculadas a las urgencias de la gestión y a las propias limitaciones (de tiempo, recursos y técnicas) del equipo nacional, no fue posible realizarlos en los momentos y tiempos previstos. Esto afectó considerablemente la gestión nacional de la línea de trabajo y, dado el carácter estratégico que tenían para la planificación y gestión provincial de los procesos de documentación, también ocasionó demoras, retrasos y otros inconvenientes a los coordinadores de los CAIE. Para salvar estos problemas, resultó necesario escalar nuestras intervenciones, acompasar nuestros ritmos a los dispares procesos regionales/provinciales y complementar nuestra colaboración con los equipos provinciales a través de asistencias técnicas permanentes a través del correo electrónico.

No obstante estos esfuerzos, los tiempos de la gestión se fueron apretando hacia el final del año, complicando el nivel de nuestras interacciones con los equipos provinciales y, fundamentalmente, exigiendo que nuestras respuestas atendieran simultáneamente los diferentes frentes que se abrían a medida que los procesos provinciales de documentación se desarrollaban. La evaluación de todas estas cuestiones y de los resultados de los procesos de documentación, así como el tratamiento y debate acerca de los problemas vinculados con la edición nacional de la documentación pedagógica y la posible (y frustrada) continuidad y ampliación de la línea

de trabajo durante el año 2002, fueron tratados en un **segundo encuentro nacional de coordinadores de CAIE**, realizado en la sede del Ministerio nacional, hacia fines de noviembre de 2001.

### **El momento crítico: la recolección, selección y edición de relatos narrados por docentes**

Luego de la experiencia formativa en los Seminarios Regionales, los coordinadores de CAIE volvieron a sus provincias y localidades con algunas ideas más claras acerca del sentido de los procesos de documentación pedagógica que debían promover y gestionar con las escuelas de su zona; con algunas líneas generales y criterios de intervención específicos relativos a las fases de identificación y selección de experiencias y docentes narradores; con algunas herramientas metodológicas para la promoción y seguimiento de escrituras, reflexiones y re-escrituras de docentes; y con un panorama propio de las contribuciones e interacciones que deberían solicitar y establecer con otros actores y referentes educativos cercanos a sus sedes de trabajo. No obstante, cada una de estas instancias/momentos del trabajo de gestión demandó nuestro **asesoramiento y acompañamiento permanentes**, para lo que dispusimos una especie de línea de asistencia técnica “*on line*”, vía e-mail, con el conjunto de los 192 coordinadores.

A medida de que los coordinadores iban completando una primera fase de identificación y de preselección de experiencias docentes y lo acordaban con los referentes provinciales de capacitación y de CAIE, remitían al equipo central un **listado con las experiencias relevadas**, y también preguntas y reflexiones sobre el proceso emprendido. Esos registros contenían un breve relato descriptivo (una síntesis de un párrafo o dos) de las posibles experiencias a documentar, el nombre del docente que eventualmente la relataría, la escuela y el año en los que se llevó a cabo la experiencia de enseñanza, y los referentes provinciales y locales (capacitadores, IFD, etc) que habían participado como asesores del coordinador en la identificación y preselección de esas “buenas prácticas de enseñanza”.

Entre otras, tres cuestiones nos llamaron especialmente la atención: en primer lugar, el número de experiencias relevadas, que superaba ampliamente nuestras expectativas iniciales y también las de los coordinadores; en segundo término, los comentarios y reflexiones de los coordinadores acerca de la voluntad, buena disposición y compromiso de los docentes para escribir sus relatos; finalmente, que las experiencias relevadas desdibujaban los límites planteados por la especificación de ejes temáticos por área curricular. El éxito de la identificación local de experiencias demandó que maximizáramos nuestros esfuerzos para colaborar con ellos en la selección de aquellas que finalmente serían remitidas para su publicación nacional, y para que imaginaran y proyectaran formas locales, zonales, de difusión de la totalidad o de parte de los futuros documentos. No todos los relatos serían publicados por el equipo nacional (sólo se editaría el número de experiencias previsto inicialmente y en distintas etapas de edición), pero sí se podrían **generar procesos y circuitos autónomos de reflexión y trabajo en las escuelas** que, a través de los CAIE, podrían interactuar en redes en torno a la experiencia de enseñar a niños y el saber profesional docente.

Una vez definidas y acordadas las experiencias de enseñanza a ser narradas y documentadas a nivel nacional, los coordinadores contrataron los procesos de escritura, reflexión y re-escritura con los docentes escritores. Del listado original de experiencias identificadas pasamos a **otro listado, más acotado, de futuros posibles relatos de docentes que podrían ser editados, publicados y tener alguna circulación nacional**. A partir de ese momento, la asistencia del equipo central se multiplicó por el número de borradores que los docentes escritores produjeron sucesivamente mediante la gestión de escritura de los coordinadores de CAIE. Nuestro asesoramiento y comentarios por escrito se centraron entonces en los **procesos de escritura y re-escritura** que deberían emprender los docentes junto con los coordinadores. Leímos y comentamos en sus diferentes versiones (en algún caso llegaron a ser cuatro) alrededor de 300 relatos escritos. Y cada devolución a los coordinadores supuso ulteriores reuniones de trabajo entre éste y el docente narrador, y nuevas rondas de consultas y comentarios. De esta forma, hacia fin de año obtuvimos unos 300 relatos de enseñanza escritos por docentes con diferente grado de avance, de los que seleccionamos unos **40 para la primera edición y publicación electrónica a nivel nacional**. El resto serían editados con posterioridad, cuando esa primera publicación nacional ya estuviera circulando en el país.

Los criterios que utilizamos para definir este primer volumen de relatos fueron básicamente tres: el acuerdo con el coordinador de CAIE acerca de que el relato en cuestión estaba lo suficientemente pulido y trabajado; el aval de las autoridades educativas de las jurisdicciones, y la cobertura federal de esta primera muestra (queríamos que por lo menos hubiera un relato por provincia). En la actualidad ese primer capítulo de la documentación pedagógica producida por los docentes y gestionada por los coordinadores de CAIE se encuentra en la fase final de edición y será publicado a la brevedad en el sitio web del Ministerio de Educación de la Nación.

*“..., a pesar del calor agobiante de esos días, del ambiente tenso de las calles, de un fin de año que ya se presentía diferente, sentí la fortaleza inmensa de ese trabajo. Estaba ocupando dentro del sistema un espacio en construcción, aún no viciado ( no era la directora, no era la inspectora, no era la otra maestra que se va a ‘copiar mi proyect’)- .... Un espacio único, que me daba una oportunidad casi mágica, de ser de verdad un puente entre lo que verdaderamente pasa dentro de las escuelas y los niveles de gestión....”* (Ex coordinadora de CAIE, Provincia de Buenos Aires)

## Bibliografía

Bolívar, Antonio (1996), "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Brito, Andrea y Suárez, Daniel (2001), "Documentar la enseñanza", en *Revista El Monitor*, N°4. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Bruner, Jerome (1997), "La construcción narrativa de la realidad", en Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

Goodson, Ivor y Walker, Rob (1998), "Contar cuentos", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gudmundsdottir, Sigrun (1998), "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

McEwan, Hunter (1998), "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Pendlebury, Shirley (1998), "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Tiramonti, Guillermina (2001), *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Weiler, Hans (1996), "Enfoques comparados en descentralización educativa", en Pereyra, M. y otros, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

## Referencias complementarias

<sup>i</sup> Para consultar algunos resultados de este proceso, esto es, documentos curriculares contruidos a través de la narración de docentes que cuentan sus propias experiencias de enseñanza, consultar:

<http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones2002/expecaie/exped.html>

<sup>ii</sup> En el diseño de esta línea de acción, realizada en el año 2001, participaron la coordinación y parte de los equipos técnicos de los Proyectos *Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa* y *Currículum* del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación de la Nación. Los restantes integrantes del equipo central que participaron en la elaboración de los dispositivos y acciones de esta línea de trabajo fueron: Juan Ruibal (coordinador de Red de CAIE), Andrea Brito (co-coordinadora de Currículum), Liliana Dente y Nora Solari. Posteriormente, en la etapa final del proceso de documentación pedagógica del año 2001, se sumaron al equipo Alberto Iardevlevsky y Laura Isod.

<sup>iii</sup> La implementación del proyecto a través de los 192 Centros de Actualización e Innovación Educativa, financiados por el Ministerio Nacional e instalados en las provincias por decisión de sus administraciones educativas, supuso acordar la adecuación de sus líneas de acción a los contextos provinciales. En este proceso de contextualización participaron autoridades educativas provinciales y, especialmente, la Cabecera Provincial de la Red de Formación Docente Continua y el referente provincial de Red de CAIE.

<sup>iv</sup> La Red de CAIE (Centros de Actualización e Innovación Educativa) fue creada por la Secretaría de Educación Básica en el año 2000, en el marco del Programa Nacional de Innovaciones Educativas, con el propósito de aproximar recursos didácticos y equipamiento informático a las escuelas, y promover a través de ellos innovaciones en la gestión institucional y en las prácticas de enseñanza. En el año 2001, la coordinación de la Red se transfirió, como Proyecto, al Programa de Gestión Curricular y Capacitación, y su sentido se redefinió parcialmente con el objeto de *“ofrecer a los docentes y equipos directivos de instituciones educativas un espacio para el intercambio de experiencias y la construcción colaborativa de propuestas”* (La Red de CAIE en el Desarrollo Curricular, 2001). A partir de este redireccionamiento de la Red, se pretendió que los CAIE se vincularan más asiduamente con los procesos de desarrollo curricular y capacitación promovidos por el Ministerio de Educación de la Nación y, por supuesto, con las líneas de trabajo definidas y desarrolladas por las administraciones educativas provinciales. En la actualidad, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología dejó de gestionar y financiar centralmente los CAIE, y la continuidad o no de sus actividades fue decidida por las provincias.

<sup>v</sup> En un artículo que publicamos con Andrea Brito en *El Monitor*, dedicamos algunos párrafos para explicar el sentido del proyecto de documentación pedagógica como estrategia de desarrollo curricular. A pesar de su extensión, creo que vale la pena traerlos aquí, para ampliar las perspectivas sobre el sentido de la línea de documentación pedagógica como forma de desarrollo curricular:

*“Todos los días, en las escuelas, suceden cosas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares. Muchas de ellas están planificadas, anticipadas en proyectos institucionales o de aula; otras surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar, a partir del interés que pudo suscitar el docente o de la misma actividad que despliegan los alumnos bajo su coordinación. Lo cierto es que, en la escuela, los docentes y los alumnos comparten numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. De cierto modo, esas experiencias significativas para el docente y los alumnos expresan cualitativamente el sentido de la escuela.*

*Por eso, conversar con un docente supone una invitación a escuchar historias sobre la enseñanza. Seguramente, nuestro interlocutor nos relatará acerca de las características de las escuelas donde trabajó y, si logramos establecer un marco de confianza para nuestro diálogo, complementará su relato con historias que dan cuenta de lo que le sucedió a él y a los alumnos en el transcurso de las experiencias de enseñanza que en ellas tuvieron lugar (...). Si lo persuadimos de que nuestro interés se centra en conocer su trayectoria profesional, se animará a contarnos alguna clase que recuerda especialmente por el aprendizaje personal que obtuvo, las dificultades que encontró y las estrategias que elaboró para obtener ciertos aprendizajes en un grupo particular de alumnos (...). En fin, nos contará historias escolares que lo tienen como actor principal y nos confiará sus perspectivas,*

*expectativas e impresiones acerca de lo que considera una buena enseñanza, el aprendizaje de los chicos, su propio lugar en la enseñanza, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensaya, los criterios de intervención docente que utiliza.*

*A través de la sistematización de estos relatos podremos conocer buena parte de su recorrido profesional, sus saberes sobre la enseñanza, su experiencia laboral, sus certezas, dudas e inquietudes. Ampliando la mirada, si pudiéramos organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los docentes, obtendríamos una historia escolar distinta de la que habitualmente conocemos. Y en la medida en que pusiéramos el foco en las experiencias de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en la escuela, obtendríamos una versión, también inédita, de una parte importante del currículum que se construye cotidianamente en las aulas. En esta versión, conoceríamos la historia de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprimen un sentido particular a la enseñanza escolar.*

*A pesar del potencial que este material tendría para desarrollar la profesionalidad docente, gran parte de este bagaje de saberes escolares sobre la enseñanza no encuentra vías para ser comunicado, consultado, rescatado, reconstruido por sus protagonistas y por otros docentes. Llamativamente, las experiencias que dan vida a la función primordial de la escuela quedan encerradas en sus propias paredes o relegadas a un lugar marginal en la historia personal de los docentes. La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias, una porción importante de sus contenidos transferibles y transformadores de la práctica, se pierden o naturalizan en la cotidianidad escolar, o bien se transforman en anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional. Las reflexiones sobre lo que los docentes decidieron, planificaron, se cuestionaron y lograron se diluyen, pasando a formar parte de lo que, de todas formas y más allá de toda reflexión y proyección, sucede en las escuelas (...)*

*Lo que los maestros y profesores proyectan, hacen, reflexionan, resignifican, evalúan y reformulan cuando enseñan, forma parte de su tarea y saber profesionales. El registro, sistematización, publicación y difusión de estas prácticas y saberes constituye, por ende, un trabajo de fortalecimiento profesional de los docentes. Documentar experiencias pedagógicas llevadas a cabo por docentes permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseña, sus puntos de vista, supuestos y proyecciones. Y también habilita la comunicación y circulación entre los docentes de ideas, saberes, innovaciones, proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las tareas de enseñanza de la escuela. Documentar a través de relatos escritos por los mismos docentes implica recuperar y recrear reflexivamente lo que cotidianamente hacen, contar historias acerca de la enseñanza y del aprendizaje de los chicos. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de las prácticas de enseñanza de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla, así como atender las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares (...) La propuesta de documentar experiencias pedagógicas tiene como propósito diseñar, gestionar y difundir documentos narrativos escritos por maestros y profesores. Sus autores, protagonistas y destinatarios son todos los maestros y profesores del país. De esta forma, esta línea de trabajo pretende generar, dar forma y hacer públicamente disponible un conjunto de relatos escritos que cuenten "buenas prácticas de enseñanza". Para ello resulta necesario crear las condiciones institucionales y técnicas para que los docentes reflexionen y comuniquen, a través de la escritura, las experiencias de enseñanza que, por distintos motivos y a través de distintos caminos, han generado buenos aprendizajes en los alumnos". (Brito y Suárez, 2001)*

<sup>vi</sup> Cuando estas modalidades de registro y de circulación de información se articulan con modelos y procesos curriculares de tipo *top-down* en contextos de re-centralización del poder, la evaluación y la toma de decisiones en materia de enseñanza, esas modalidades de registro tienden a constituirse en instrumentos de anticipación y previsión para la aplicación periférica (en las escuelas), de los planes y patrones elaborados de forma central y especializada, o bien en herramientas de medición y calibre de los "desvíos" o "desajustes" de las acciones desplegadas por los ejecutores (directivos o docentes) en la base de la línea de aplicación (las escuelas). Para ello adoptan una perspectiva y un lenguaje claramente tecnicistas, e intentan despojar cualquier elemento subjetivo, personal, experiencial, de la información relevada; y además consideran esta supuesta neutralidad como una garantía de objetividad, eficiencia y rigor.

<sup>vii</sup> Esto es posible ya que:

“... las narrativas de los docentes nos enseñan a interpretar el mundo escolar, desde el punto de vista del protagonista que no sólo describe sino que explica e incorpora sus propias miradas y reflexiones. Estas narrativas organizan y otorgan sentido a lo que los docentes hacen diariamente en las escuelas, entretienen y comunican su sabiduría práctica. Y, al mismo tiempo, destejan las narrativas vuelve explícito lo implícito y nos permite comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Escuchar los relatos de los docentes es una vía posible para eso. Y en este recorrido, hay dos sentidos de la narrativa, no excluyentes. Uno es aquel que refiere a la organización de la propia experiencia, en este caso profesional. El otro sentido refiere a los relatos que pueden dar cuenta de esa experiencia. Es decir, la narrativa estructura la experiencia y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla. Ahora bien, ¿qué cuentan los relatos de experiencias?. Lo que un docente cuenta acerca de una experiencia supone que, cuando narra, elija ciertos aspectos, enfatice otros, omita, secuencie los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el docente-narrador, el relato transmite el sentido que el autor otorgó a su vivencia”. (La Red de CAIE en el Desarrollo Curricular, 2001)

viii En torno de estas posiciones curriculares polares, se generaron e intentaron instalarse nuevas pautas de gobierno y gestión del currículum, que podríamos denominar de “ajuste normativo”, y que tendieron a profundizar la escisión existente entre el diseño curricular, el desarrollo curricular y las prácticas de enseñanza. De acuerdo con este modelo, el diseño curricular se constituyó en el patrón que debería normar la “buena enseñanza”, así como orientar y condicionar las operaciones curriculares ulteriores. El desarrollo curricular, la capacitación de docentes, directivos y supervisores, y la evaluación de los rendimientos escolares tendieron a cumplir la función complementaria, subsidiaria, de “ajustar” las desviaciones y disonancias producidas en la periferia del sistema. En realidad, el desarrollo curricular quedó reducido en la mayoría de los casos a la producción centralizada por parte de equipos de especialistas disciplinares (ya sea desde la administración educativa provincial o nacional, o bien desde “centros” editoriales) de materiales didácticos “a prueba de docentes” o de “recomendaciones-prescripciones de segundo orden” para el trabajo docente de aula.

ix En la definición de “desarrollo curricular” que adoptamos y que propusimos para su discusión en los encuentros y seminarios de trabajo con las provincias, ensayamos una vía conceptual para intentar dar cuenta de estas tensiones:

“... en el marco de nuestra propuesta, el desarrollo curricular, en sentido estricto, consiste en un proceso de interpretación y resignificación que los directivos y docentes hacen de los marcos curriculares prescriptos (CBC, diseños curriculares jurisdiccionales, prioridades y proyectos curriculares) a través del cual se configura lo que efectivamente se enseña y aprende de dichos marcos curriculares en las escuelas.

Este proceso posiciona a los docentes y directivos como agentes del desarrollo del currículum en el plano institucional. Considerar a los docentes y directores como agentes del currículum implica reconocer que ellos poseen un saber profesional que conlleva recorridos profesionales particulares, con fortalezas y debilidades a partir de las cuales resignifican en un contexto institucional particular lo que los marcos curriculares prescriben. Además, es necesario tener en cuenta que las escuelas poseen su propia cultura, tradiciones pedagógicas y reglas de funcionamiento que también condicionan el desarrollo curricular (...)

Documentar experiencias pedagógicas en el marco del desarrollo curricular centrado en el aula y la escuela supone revalorizar el saber profesional de los docentes plasmado en las decisiones y acciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje que estos desarrollan en un contexto institucional particular para un grupo de alumnos determinado. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de las prácticas de enseñanza de acuerdo con los contextos en cuales se desarrolla. Además, la formalización que conllevan los relatos hace posible la transferencia de las experiencias realizadas con las adaptaciones propias de cada uno de los docentes que las elijan...” (La Red de CAIE en el Desarrollo Curricular, 2001)

x Los ejes de contenidos para el área de **Lengua** fueron cuatro: *Escritura: experiencias orientadas a solucionar problemas de redacción de los alumnos de EGB; Escritura: experiencias destinadas a andamiar la comprensión*

de textos en EGB 2; Alfabetización: experiencias destinadas a incorporar la diversidad cultural y lingüística como eje articulador de la propuesta alfabetizadora (EGB 1); y Literatura: experiencias destinadas a favorecer la reflexión sobre la literatura desde distintos marcos o enfoques (EGB3). Los ejes de contenido para **Educación Física** fueron tres: *Prácticas de enseñanza del bloque de la Gimnasia: el circo*; *Prácticas de enseñanza del bloque de la Gimnasia: educación física y salud*; y *Prácticas de enseñanza del deporte*. Y los de **Educación Artística**: **Teatro**: el Teatro y su entorno, el hacer teatral en la escuela, dentro y fuera del aula, y la enseñanza del teatro: del juego dramático a la representación teatral en el aula; **Plástica**: la tridimensión, el trabajo grupal en la producción plástica, la imagen visual y el entorno natural y social; **Música**: los procesos de creación musical en la escuela, disfrutar y aprender escuchando música y la música y el entorno natural y social.

<sup>xi</sup> En el documento de trabajo que propusimos para debatir con los coordinadores de CAIE y los referentes de las administraciones educativas jurisdiccionales, definimos las “buenas prácticas de enseñanza” de la siguiente manera:

*“Como buenas prácticas de enseñanza podrían considerarse a todas aquellas propuestas pedagógicas que, atendiendo a la diversidad de la población a las que se dirigen, llevan a cabo un docente o grupos de docentes y directivos de una escuela con el objetivo de plasmar los fines educativos definidos para el conjunto de los alumnos de un determinado ciclo o nivel de escolaridad. Esto es, ‘buenas prácticas de enseñanza’ serían aquellas que:*

- *se adecuan a la normativa y lineamientos curriculares vigentes para el ciclo o nivel en cuestión;*
- *están enmarcadas en procesos de desarrollo curricular tendientes al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos;*
- *son variadas, sistemáticas y se derivan de una definición institucional e individual en torno a qué aprendizajes se proponen producir y/o mejorar en los alumnos;*
- *contemplan la identificación y resolución de problemas de aprendizaje y de enseñanza a través de estrategias diversas;*
- *incluyen instancias de análisis, individual o colectivo, para la evaluación y mejora de la práctica de enseñanza”.* (La Red de CAIE en el Desarrollo Curricular, 2001)

<sup>xii</sup> Como puede apreciarse en la extensa cita que traigo aquí, no ahorramos esfuerzos en explicitar esta intervención estratégica del coordinador de CAIE como interlocutor y gestor de escritura de los docentes en el proceso de documentación pedagógica:

*“El coordinador de CAIE desempeña un rol fundamental en este proceso de documentación. Es el interlocutor de los docentes para la construcción del relato sobre sus experiencias y el gestor de la línea de trabajo (...)*

*Como interlocutor, el coordinador desempeña un papel importante acompañando a los docentes. Relatar por escrito y dar a conocer una experiencia pedagógica es un desafío para el docente, ya que implica un esfuerzo por reencontrarse con una propuesta de enseñanza significativa, revisar sus problemas, logros y desaciertos, y abrirla a otros docentes de modo tal que esa significatividad sea transmitida. El conocimiento profesional y la práctica de enseñanza se hacen públicos. En ese contexto, el coordinador del CAIE es clave en la construcción de la confianza de los docentes. Su aporte se orienta en el sentido de mostrarle a los docentes cómo este trabajo aporta a la propia tarea a través de la revisión de la experiencia y cómo constituye un instrumento de desarrollo profesional. En el proceso de construcción del relato de la experiencia, el coordinador ‘dialoga’ con el docente. Este diálogo tiene como propósito guiarlo en un proceso de explicitación de supuestos que subyacen a sus decisiones y acciones de la experiencia que se relata. La empatía con el docente es un factor de importancia para el logro de este objetivo ya que la conversación con el docente apunta a hacer surgir las premisas que sostienen su trabajo respecto de sus propósitos, los alumnos a los que atiende, las formas y acciones que eligió para desarrollar, entre otros.*

*Este diálogo se profundiza y adopta una luego una actitud más crítica. Esta actitud no refiere a aspectos evaluativos ni de juicio sobre el relato del docente, sino más bien a intervenciones que apunten a que el docente se interrogue sobre su propio razonamiento. Esto es, orientar a que el docente revise y mejore sus propias formulaciones, incorpore elementos que den cuenta de su lugar en la experiencia, de la significatividad que intenta transmitir. Se trata, entonces, de comprender que muchas de las*

*intervenciones del coordinador apuntan a dar cuenta de los supuestos que orientaron la tarea de forma explícita sin que esto implique un cuestionamiento a los docentes (...)*

*A medida que el trabajo avanza, el diálogo puede ampliarse a los otros docentes involucrados en la documentación de experiencias. La conversación compartida puede aportar distintas miradas e intervenciones que ayuden al docente relator en su proceso de construcción. A partir de las revisiones que el docente hace de su propia experiencia y de las confrontaciones con el coordinador y con otros referentes surgirán otras modificaciones en el relato. Estas modificaciones se irán reflejando en las distintas versiones de los escritos, a partir de instancias de revisión y ajuste (...)*

*El momento más adecuado para la intervención del coordinador es el de revisión del relato producido por el docente. Se trata del momento en el que se evalúa si aquello que se escribió es lo que efectivamente se quiso decir. El coordinador ha de ser el lector externo que acompañe al docente documentalista para que se descentre y pueda revisar con la mayor objetividad su relato. La idea es orientarlo para que soluciones problemas –si los hubiere- tanto referidos a la redacción como al contenido, con el propósito de que el texto tenga un valor comunicativo (...)*

*Con esto queremos decir que el coordinador interviene de manera respetuosa, toda vez que el docente lo solicite y aclarando que su rol es acompañarlo en la tarea de descubrir qué quiere o necesita modificar o clarificar” (La Red de CAIE en el Desarrollo Curricular, 2001)*

<sup>xiii</sup> Con el objeto de explicitar los modos y alcances de esta contribución, enumeramos una serie de posibles intervenciones de los CAIE en el desarrollo curricular de las escuelas de su zona:

*“... la Red de CAIE organiza y desarrolla su tarea para colaborar y trabajar articuladamente con los docentes y equipos directivos de las escuelas en la toma de decisiones propias de cada escuela. En este sentido, la Red de CAIE permite:*

- *generar y aportar a la consecución de proyectos curriculares específicos elaborados por una o varias instituciones;*
- *contribuir a la articulación de acciones pedagógicas entre varias escuelas en función de una problemática común;*
- *colaborar en la recuperación de saberes y experiencias de los docentes de las escuelas de la zona para su análisis y reflexión conjunta;*
- *favorecer la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas entre docentes de diferentes escuelas;*
- *colaborar en la recuperación de las prácticas institucionales propias de las escuelas de la zona, para su reflexión y posible mejora;*
- *fortalecer la tarea profesional de los docentes de las escuelas del área de influencia facilitando recursos y espacios para la discusión;*
- *articular las acción de otras organizaciones locales para la realización de proyectos curriculares definidos en una o varias escuelas;*
- *ofrecer un espacio para la consulta de alumnos y padres de la comunidad local en relación con los aprendizajes escolares”.* (La Red de CAIE en e Desarrollo Curricular, 2001)