

NARRACIÓN DE LA EXPERIENCIA: PRÁCTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

Andrea Alliaud¹

Resumen

Planteamos este artículo asociando enseñanza, narración y formación. Los docentes son contadores e interpretadores de textos al enseñar. Menos frecuente es su posicionamiento como intérpretes, narradores y productores de relatos acerca de su experiencia vivida en la escuela. Sostendremos aquí que son esas historias las que tienen un alto poder formativo, tanto para quienes las producen como para sus posibles oyentes. Recuperar las experiencias pedagógicas para hacerlas comunicables a otros supone procesos de reflexión y promueve la creación e inspiración para quienes enseñan. Poner en circulación tales relatos, compartirlos, tensionarlos con los saberes formalizados en pos de ir conformando un relato común, constituye una alternativa que permitirá fortalecernos en nuestro oficio. En tiempos de complejidad e incertidumbre, los saberes de la experiencia, en tanto tienen que ver con lo que somos y con lo que hacemos, abren posibilidades, promueven creaciones y nuevas producciones. En tanto rompen con la lógica del pre-decir y el prescribir parecen fructíferos para encarar procesos transformativos en la docencia.

Palabras clave: Formación Docente; Experiencia; Narración; Enseñanza; Saberes Docentes.

Enseñar es contar

Ya en 1929 Gabriela Mistral reparaba en la virtud del “buen contar” como atributo que no podía estar ausente en los buenos maestros. Si yo fuese directora de una Escuela Normal –decía- no daría título de maestro a quien no contase con agilidad, con dicha, con

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente – investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Profesora de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE/OEI de Argentina. Fue Directora General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006-2007).

frescura y hasta con alguna fascinación. Contar es la mitad de las lecciones –añadía-, contar es encantar. Y contar no vale sólo para la historia. La zoología es un buen contar acerca de las criaturas (animales), la botánica, la geografía es siempre un buen contar para el geógrafo y un puro enumerar para el mediocre. La química es también contar: las propiedades de cada materia dan para relatos maravillosos -culminaba-².

Enseñar es contar y los maestros son contadores de historias al enseñar

Pero al enseñar, los maestros no son sólo contadores sino que también, y al mismo tiempo, son “interpretadores” de las narraciones o textos que se generan en situaciones de enseñanza particulares. En esas situaciones de clase (entendidas como textos), los maestros tienen que ir decodificando lo que pasa y decidir en función de ello. En forma constante, quienes enseñan interpretan lo que sucede (en lo inmediato o a lo largo de un tiempo) para, a partir de allí, resolver lo que es posible y deseable hacer en determinadas circunstancias. Hoy más que nunca los docentes tienen que poder “leer”, en el sentido de interpretar lo que va sucediendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que protagonizan. La suposición, la expectativa acerca de cómo es o debería ser el otro, se muestra cada vez menos productiva para poder generar situaciones de encuentro, comunicación y, por lo tanto, enseñanza con los alumnos.

Enseñar es interpretar textos de clases y los maestros son también interpretadores al enseñar

Menos frecuente es que los maestros sean (o se posicionen como) intérpretes. Contadores o narradores “públicos” de aquello que fueron contando e interpretando, en el proceso de enseñanza que protagonizaron a lo largo de su experiencia profesional o de una experiencia en particular. Una cualquiera. O no. Una que ellos elijan contar.

Sin embargo, son esas narraciones, esas voces, esos relatos producidos que trascienden lo que aconteció (pero que toman el acontecimiento vivido como materia prima del relato), las que tienen un alto poder formativo tanto para quienes los producen, como para sus posibles oyentes. Son esos relatos que se organizan a partir de acontecimientos,

² Ver: Mistral, 1979.

personajes, escenarios y situaciones, sensaciones pero que también incluyen interpretaciones y reflexiones, los que permitirán no sólo enriquecer las prácticas de sus productores, sino también las de quienes los comparten o se encuentran con ellos. Son esos “cantos de experiencia”³, que recuperan lo que se hizo, interpretándolo y haciéndolo comunicable a otros, los que favorecerán la reflexión y la producción entre los docentes⁴. Ese componente reflexivo y productivo, esa cualidad del saber ligada al hacer que ellos expresan, representa una fuente de aprendizaje para quienes enseñan, quienes producen y aprenden en ese mismo proceso en un tiempo sostenido.

Sostendremos en este escrito que aprender de la experiencia, de la propia, de la de los otros, enriquece lo que se hace. Siempre que esos procesos de aprendizaje lleguen a interpelar las estructuras de pensamiento que dan sustento a las prácticas, las representaciones, las visiones de los docentes. Como sostiene Pendlebury (1998) el “razonamiento práctico”, ligado a la apreciación situacional, se nutre mejor de historias que de razonamientos formales. Siempre que esas narraciones –añadiríamos- promuevan la imaginación, el descubrimiento de nuevos problemas, la creación, la producción del guión de la propia enseñanza. McEwan (1998) valoriza la narrativa entendiendo que al contar historias acerca de la enseñanza (tal vez) podamos aprender a enseñar mejor.

En las últimas décadas, distintos estudios se encargaron de resaltar la dimensión práctica del oficio de enseñar. Se inscriben en esta línea, desde el clásico trabajo de Schön (1992), que refería al “arte” por el cual los docentes son capaces de manejar aquellas zonas inciertas que presenta la práctica, hasta el de Perrenoud (1994) quien destacaba que las “competencias prácticas” no están hechas solamente de saberes formalizados y técnicas elaboradas, sino también de esquemas de puesta en práctica de esos saberes, y de esquemas de acción que resultan de la experiencia acumulada a lo largo del desempeño profesional. Más recientemente, el mismo Perrenoud (2006) afirmaba que más que brindar todas las respuestas posibles, una formación orientada hacia la práctica tendría que multiplicar las ocasiones para que los estudiantes forjen esquemas generales de reflexión y regulación.

³Parafraseando el título del libro de Martin Jay (2009) con el que el autor rinde homenaje a los poemas del mismo nombre escritos por William Blake publicados en 1794.

⁴Entendida como oficio, la enseñanza implica un proceso productivo que produce modificaciones o transformaciones en las personas. Desde esta concepción, la enseñanza no sólo se vincula con el procedimiento sino también con los productos, la obra (Ver Dubet, 2006).

Apoyados en estos antecedentes, distintos estudios locales (Alliaud, 2006; 2011, Alliaud y Suárez, 2008; Terigi, 2007) han reparado en los procesos de recuperación y conceptualización de los saberes que los docentes producen en los procesos de enseñanza que desarrollan. Los “saberes profesionales” son saberes trabajados, incorporados en el proceso de trabajo docente que sólo tienen sentido en relación a las situaciones de trabajo y que es en esas situaciones que son construidos, modelados y utilizados de manera significativa por los trabajadores” (Tardif, 2000: 11). Estos saberes constituyen un conjunto de representaciones y referencias a partir de las cuales los profesores interpretan y comprenden su entorno de trabajo, otorgan sentido a su tarea y orientan su enseñanza y práctica cotidiana. De allí la importancia de recuperarlos y trabajarlos, con la finalidad de incorporarlos a las instancias formalizadas de formación y desarrollo profesional docente.

Si bien estos saberes profesionales o “experienciales” que amalgaman técnicas, métodos, modos de actuar sirvieron siempre de guía y referencia para maestros y profesores, hoy más que nunca es necesario considerarlos con la finalidad de “multiplicar las ocasiones” (como decía Perrenoud, op. cit.) para que quienes enseñan o se están preparando para hacerlo, cuenten con la posibilidad de familiarizarse con escenas, saberes y haceres distintos, múltiples, diversos y, así, estar mejor provistos para poder operar/obrar/enseñar en la heterogeneidad escolar propia de los tiempos presentes. Son esos saberes de la experiencia finitos, particulares, subjetivos, fragmentados, personales, múltiples, ligados a lo que aconteció, los que tendrán más chance de provocar efectos entre los docentes quienes, aún reconociendo que saben, sienten que no pueden enseñar. Al menos hoy.

La experiencia como multiplicidad uniforme y continua de del conocimiento, tal como la concibió Benjamin, implica una infinitud de variaciones yuxtapuestas, continuas y suplementarias, antes que un sistema cerrado, dialécticamente superado. (Jay, op. cit, p. 375).

Más allá del momento en que fueron producidas y de la “celebridad” de su productor o intérprete, las narraciones y los relatos de experiencias pedagógicas, se basan en hechos vividos e interpretados que, a su vez, están sujetas a distintas re-interpretaciones. También en el interés por contar la historia propia aparece la necesidad de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia. De este modo, si bien la experiencia vivida resulta intransferible, puede ser comunicada a otros. “La experiencia puede ser asequible a los demás mediante el relato *post facto*, un proceso de elaboración

secundaria que la convierte en una narrativa dotada de significación” (Jay, op. cit, p. 20). “La narración encarna en la vida del relator para proporcionar a quienes lo escuchan lo acaecido como experiencia” (Bejamin, 1999, p. 119).

Para Arfuch (2002) esa cualidad autorreflexiva, ese camino de la narración, es el que será, en definitiva, significativa. Y esta visión o versión de sí que producen los sujetos, finalmente, los constituye. Cuando estas narraciones y relatos se comparten, suelen transformarse en la materia de las identidades grupales.

Ahora bien, ¿qué entendemos por experiencia? ¿De qué manera una experiencia puede llegar a ser formativa? ¿Qué vinculación podemos establecer entre la experiencia o el saber que se produce a través de la experiencia y las prácticas de enseñanza? ¿Qué relación existe entre los saberes de la experiencia y “el” saber formalizado? Trataremos de ir respondiendo estos interrogantes a lo largo de este trabajo, donde sigue siendo nuestra intención indagar en nuevas perspectivas que permitan enriquecer las formas de formar docentes, teniendo en cuenta la complejidad que suelen presentar las escenas escolares en la actualidad y la imposibilidad que éstas suelen generar para quienes enseñan.

Las voces de la experiencia

Es frecuente la distinción –planteada entre distintos autores- entre experiencia y acontecimiento. En este sentido, no todo lo que acontece o lo que vivimos puede considerarse una experiencia. La experiencia es algo del orden de lo común, de lo corriente, de lo cotidiano, que por alguna razón se vuelve “extraordinario”. Parece ser la significación otorgada por quien vivió algo en particular (por lo que produjo, por lo que “le” produjo), lo que transforma la vivencia en experiencia (Larrosa, 2003). Desde esta perspectiva, una experiencia sería aquello que alguien considera “valioso” de contar, de recuperar, por el significado proporcionado. Si nos solicitaran relatar algo acerca de lo que como docentes hicimos seleccionaríamos, dentro de un basto repertorio, aquello que nos conmovió, nos transformó, en tanto produjo algo diferente. La experiencia en este sentido se une al cambio.

Muchas veces, ante situaciones inesperadas o problemáticas, se llevan a cabo cursos de acción que producen transformaciones en las condiciones, en los resultados, en las prácticas de enseñanza y/o en las concepciones pedagógicas que veníamos sosteniendo.

Pensemos en *El maestro ignorante* de Jaques Rancière, donde se narra la experiencia vivida por Jacotot (hacia principios del siglo XIX, en los Países Bajos), a partir de una situación en la que este profesor tuvo que enseñar literatura a alumnos con quienes no compartía el idioma. Ante este dilema, Jacotot se vio en la necesidad de apelar a una forma de enseñanza que difería del todo a la que él mismo había utilizado durante sus treinta años como docente. Esa manera alternativa a la clásica “explicación”, surgida en principio del azar, produjo resultados superiores en los alumnos y en él una nueva manera de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No existen hombres sobre la tierra que no haya aprendido alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender ‘enseñanza universal. (Rancière, 2003, p. 26).

Para Richard Sennett (2009), la vivencia está asociada a la impresión emocional que produce un acontecimiento, mientras que la experiencia vuelca al sujeto hacia el exterior. Requiere más habilidad que emoción. Así entendida, la experiencia se asemeja a la artesanía, concebida por el autor, como la habilidad de hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlas de esa manera. Más allá de las recompensas, de los estados subjetivos y de las finalidades trascendentes⁵, el artesano se dedica a hacer bien su trabajo y esa dedicación o compromiso es ante todo con lo que se hace. Cuando la artesanía supera el trabajo mecanizado, y se desarrolla en alto grado, permite “sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad” (Ibíd., p.33). La experiencia entendida como oficio, enfatiza la dimensión de la habilidad (que no es lo mismo que la instrumentalidad). En el relato de Jacotot, podríamos decir que esta dimensión está vinculada con lo que la experiencia generó: la obra, el producto. Tal como lo cuenta Rancière, los alumnos del “profesor ignorante”, no sólo aprendieron francés sino que se expresaban y producían como escritores. En el relato de esta experiencia, la descripción acerca de lo que se hizo y cómo se hizo incluye una referencia a los resultados obtenidos:

El hecho era que estos estudiantes aprendieron a hablar y escribir francés sin la ayuda de sus explicaciones” (...) Aprendieron el francés del Telémaco de la misma forma que se aprende la lengua materna: “observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, adivinando” (...) “los alumnos

⁵ Sennett (op. cit.) reconoce que las condiciones sociales y económicas pueden interponerse en el camino de la disciplina y el compromiso que la artesanía requiere. Suponemos entonces que hay factores de esta índole que pueden favorecer u obstaculizar la producción de un buen trabajo.

aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. (Ibíd., p. 18 a 22).

Walter Benjamin (1989), por su parte, describe la experiencia como un recorrido. Como si fuera atravesar una región durante un viaje. Viajar, recorrer, atravesar algo. Partir y llegar a algún lugar. En este sentido, se asemeja a John Dewey (1949) cuando plantea que protagonizamos una experiencia cuando lo vivido sigue un curso que culmina en su cumplimiento. Para el autor es algo que se resuelve de modo satisfactorio, un problema que recibe solución, algo que queda de tal modo redondeado que su fin es una consumación, no una cesación. “Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia” (Ibíd., p. 34). Esta cualidad “totalizadora” de la experiencia indica un transcurrir en el que podemos reconocer un principio, un desarrollo y un fin. En el relato sobre la experiencia de Jacotot, se evidencia este recorrido que comienza con una situación problemática inicial y llega a su resolución, incluyendo lo que se hizo, lo que aconteció y también lo que “les” pasó a sus protagonistas.

No había dado a sus alumnos ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado ni la ortografía ni las conjugaciones. Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían y las justificaciones de sus desinencias. Ellos solos aprendieron cómo combinarlas para hacer, en su momento, oraciones francesas: frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro; pero sobre todo eran frases de escritores y no de escolares (Ibíd., p. 12).

Ahora bien, la experiencia no sólo es hacer, sino que es también pensar, reflexionar e interpretar lo hecho. La experiencia es fundamentalmente pensamiento y reflexión producida sobre y partir de lo hecho. Es acción y también reflexión. Una reflexión que, en la medida que se produce, enriquece lo que se hace. Para Dewey (op. cit.), la experiencia no es mera actividad es una fuerza en movimiento que supone cambio y es la base del pensamiento reflexivo, investigativo. La práctica, según el autor, se encuentra tanto al comienzo como al final de toda indagación educativa. Para Sennett (op. cit.) estos procesos reflexivos son posibles y necesarios durante la práctica del oficio. El artesano puede hacer una pausa y reflexionar sobre lo que está haciendo; esas pausas, dan cuenta del diálogo que todo buen artesano establece entre prácticas concretas y el pensamiento. “...este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (Ibíd., p. 21). En las fases superiores de la habilidad, hay – para el autor- una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el

reflexivo, el primero de los cuales sirve como ancla mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva” (Ibíd.:69). Volviendo al relato de Rancière, serían las reflexiones que se van originando sobre la experiencia vivida. Tal como hemos sostenido en otro trabajo (Alliaud, 2011), en esta instancia el texto suele despojarse de la situación que lo originó y enuncia principios que pueden servir de ayuda, guía u orientación para la enseñanza de otros.

En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará atontamiento a su coincidencia. (...) Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, el acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad” (Rancière, 2003: 23).

Así entendida la experiencia “autoriza”, otorga autoridad; siendo el “experimentado” no aquel que hizo mucho, sino quien tuvo la posibilidad de reflexionar a partir de lo hecho y, de este modo, capitalizar el saber producido en su quehacer para el mejoramiento del hacer, el suyo, el de los otros, el quehacer común. El experimentado se parece menos al viejo (al que mucho vivió) que al sabio (al que aprendió de aquello que vivió, recorrió) hallándose así en condiciones (autorizado) de contárselo a otros. En este sentido, la autoría de un relato, de una obra, autoriza:

Cada acontecimiento, en tanto que común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla su propia autoridad. Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y en el relato (Agamben, 2004, p. 9).

Mediante la narración, la experiencia cobra visibilidad, cobra existencia y esa existencia nos constituye. Para Larrosa (1995) lo que somos, el sentido de quiénes somos, depende de las historias que contamos y que nos contaron; pero a su vez esas historias están construidas en relación con otras historias, las que escuchamos, las que leemos y que de alguna manera condicionan la construcción de nuestra historia, de nuestra experiencia que se configura en relación con estas otras historias, relatos y experiencias. Uno construye su texto y al hacerlo se construye. Construye, da forma a su experiencia y a la vez contribuye a la construcción de la experiencia de otros. Las voces y experiencias de esos otros también nos constituyen.

En la medida que nos contamos y compartimos historias acerca de lo que hacemos, nos vamos haciendo, nos vamos enriqueciendo. Nos hacemos más “ricos”, más

experimentados. Nos volvemos expertos. Siempre y cuando esas historias nos toquen, nos convoquen, nos lleguen, nos provoquen en aquello que somos y hacemos. Nos desafíen. Nos hagan pensar, titubear. Nos aporten ideas o soluciones que podremos utilizar para afrontar los problemas que se nos presenten, y también nos inspiren a descubrir otros nuevos.

¿Qué se cuenta?

El contar que nos interesa resaltar aquí, no es el contar “heroico” de los grandes personajes, de los que todo les salió bien. No es el contar de los que lo saben todo y seguros deciden, enunciando en los relatos sus grandes aventuras y sus magníficos proyectos. No es el contar modélico, en el que aparecen sujetos acabados, “perfectos”, imponiendo un “deber ser”, que por sus mismas características inhibe, aleja y paraliza la acción. Es, por el contrario, el contar que surge desde el quehacer cotidiano, aquel que tiene la intencionalidad de transmitir, de legar algo que se considera valioso. Las narraciones, así entendidas, más que prescribir, suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones. En tanto convocan o interpelan, se prestan a infinitos usos:

Se asemeja a las semillas de grano que, encerradas en las milenarias cámaras impermeables al aire de las pirámides, conservaron su capacidad germinativa hasta nuestros días. (Benjamin, 1999, p. 118).

No es del todo frecuente que quienes hayan protagonizado experiencias pedagógicas le cuenten a otros cómo lo han hecho. Les hablen de los pequeños pasos, de las victorias concretas y limitadas (Sennett, 2003) y también de las eventuales derrotas. Es el relato sencillo, pequeño y terrenal de aquel que se muestra y que, al hacerlo, puede constituirse no en un modelo sino en un ejemplo posible (entre otros) abriendo, de este modo, una posibilidad desde lo concreto, desde la sencillez y la complejidad que plantea el hacer⁶.

Es el contador folclórico de Gabriela Mistral, quien “no usa el floridismo, no borda fiorituras pedantes; no fuerza con el adjetivo habilidoso el interés; éste brota honrado y

⁶ Es interesante considerar la distinción que suele hacerse entre ejemplo y modelo. Mientras el primero aparece como una descripción de algo que salió bien, el segundo toma la forma de prescripción y, como tal, tiene que ser imitado. He desarrollado este tema en “El maestra modelo y el modelo de maestra” (Ver Alliaud, 2009).

límpido del núcleo mismo de la fábula. El narrador folklórico es vivo a causa de la sobriedad (con la) que cuenta casi siempre alguna cosa mágica, o extraordinaria a lo menos, que está bien cargada de electricidad creadora” (Ibíd., op. cit, p. 79).

Es el narrador de Benjamin; “un hombre sencillo y *hacendoso* (el resaltado es nuestro) que llega a asemejarse a un santo de la manera más natural. Es que la exaltación mística no es lo suyo (...) Su modelo es el hombre que se siente a gusto en la tierra, sin entregarse excesivamente a ella” (Ibíd. op. cit., p.114).

Tampoco es el contar evaluativo, ni el que se realiza con tono de informe. Impersonal, burocratizado, fragmentado. No es un cronograma de acontecimientos ni un listado de acciones. Pensemos en las planificaciones o en las comunicaciones escolares. Quizás sean éstas las modalidades más frecuentes que asume la escritura en el quehacer de los docentes. Por el contrario, el contar narrativo describe, interpreta, expresa. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones, parecen ser ingredientes importantes de estas narraciones en las que tampoco se trata de explicar ni dar explicaciones. El contar narrativo, “no se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el ‘puro’ asunto en sí. Más bien los sumerge en la vida misma del comunicante (...). Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro” (Benjamin, op. cit., p. 119).

Al compartir, al hacer públicas las producciones individuales, se advierte que aquello que cada uno creía haber vivido de manera individual, como un suceso relativamente privado y exclusivo, también lo han vivido otros con características más o menos similares. Porque la experiencia es un hecho social y los relatos lo expresan a través de los rasgos comunes que presentan. Este primer nivel de análisis, en el que se pueden detectar rasgos comunes y también diferencias, permite comprender los significados producidos acerca de lo vivido y re-interpretarlo o re-significarlo en función de lo que se contradice o se complementa. Los relatos puestos a dialogar entre sí producen una nueva trama (un nuevo relato) y la construcción de una nueva experiencia.

En un segundo nivel de análisis, se advierte la necesidad de teorizar y re-conceptualizar las experiencias producidas o reconstruidas por los docentes. La práctica será formativa sólo en la medida que sea objeto de análisis, reflexión y contrastación con

los referentes del saber pedagógico formalizado. En referencia al poder de los razonamientos narrativos construidos en la experiencia profesional de los profesores, Bullough (2000) destacaba la necesidad de poner en diálogo los saberes prácticos de los docentes con la teoría pública. En el mismo sentido, Conle (2000) consideraba que en las narraciones de las prácticas está la “voz” del narrador, pero que es necesario conceptualizar la naturaleza de esas prácticas, para lo cual resulta imprescindible escuchar la “voz” de la teoría y ponerla a “conversar” con ella.

En la medida en que se producen, estos niveles de reflexividad ayudan a informar las prácticas, a reflexionar sobre ellas. Relatar lo vivido posibilita que se pueda reflexionar y tomar conciencia de aquello que “nos” pasó. Recuperar lo vivido, nos deja en mejores condiciones para afrontar el presente y re-organizar las respuestas frente al futuro (Bruner, 2002). “La experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento”, señala en su texto José Contreras Domingo (citando a Luigina Mortari), para quien la experiencia siempre está ligada al saber. El saber de la experiencia es, para el autor, aquel que se introduce en lo que sucede “para significarlo, para profundizarlo o para iluminarlo”, puesto que de lo que se trata “es de la relación pensante con el acontecer de las cosas”⁷.

Al sistematizar la experiencia, en el sentido que venimos expresando, se recupera y pone en circulación un saber que resulta fructífero para potenciar lo que se va decidiendo y lo que se va haciendo. Un saber que suma, que enriquece el proceso de producción individual y favorece la construcción pública, entendida como la formulación de un universal a partir de significados y vivencias particulares. Considerar las experiencias vividas, más allá de lo absolutamente personal y subjetivo, implica construir problemáticas de todos, destinatarias de decisiones o soluciones de la misma índole. Se abre así la posibilidad de ir produciendo un texto o relato común entre quienes comparten una experiencia que es de cada uno y a su vez de todos. Y he aquí, donde a mi parecer, se halla el aporte principal de los procesos de escrituración y objetivación de la experiencia, en esta posibilidad de apertura de un espacio común que contempla la expresión o voz individual, pero que, a la vez, la supera en función de una armonía colectiva, común, de todos.

Enseñar es contar. Enseñar es interpretar. Enseñar es producir narraciones sobre lo contado y lo interpretado. Enseñar también es la construcción de un relato común en el que

⁷ Ver: Contreras Domingo, 2011, p. 15.

se procura hacer algo en conjunto sin dejar de ser uno mismo. Para ello es necesario habilitar la propia expresividad de cada uno, en pos de la construcción un orden colectivo.

Conclusiones

Volviendo a nuestra preocupación inicial desinada a tratar de enriquecer la formación profesional para que los docentes puedan enseñar (entendiendo a la enseñanza en sus dimensiones productiva y reflexiva), destacamos la importancia de reacondicionar y poblar el espacio público, concebido no como el lugar para verter y compartir preocupaciones individuales sino como lugar de encuentro y diálogo entre experiencias privadas y asuntos de todos. El poder público se concibe aquí no desde su capacidad de oprimir sino desde su capacidad de posibilitar encuentros.

Resolver o afrontar las escenas escolares del presente no es fácil, digámoslo una vez más. De todos modos, en tiempos de debilidad institucional⁸ y de desconcierto, resulta una alternativa fortalecer y fortalecernos en lo que hacemos. No se trata, en este caso, de responsabilizar individualmente a cada sujeto. Es decir, no se trata de formar maestros fuertes, conquistadores, dotados de determinadas aptitudes personales que los hagan “resistentes” o atractivos. La alternativa no es la institución o el sujeto, sino que puede hallarse en un punto medio entre ambos polos: el de la construcción colectiva. Para ello es imprescindible vencer uno de los principales obstáculos de la organización laboral, referido a “las crecientes dificultades que hay para traducir los problemas privados a problemáticas públicas (Bauman, 2002, p. 57)

Lo expuesto en este trabajo, relativiza la concepción de talento, autoridad y saber, tal como suele ser concedida o concebida para unos pocos, los destacados. No habría en esta línea de pensamiento (o mejor no se privilegiaría) la excepción de la individualidad, sino que se repararía, más bien, en las potencialidades de todos. Retomando a Sennett (2009), todos los seres humanos pueden llegar a ser buenos artesanos y para eso más que reparar en lo que distingue, hay que destacar esta capacidad de producción que tenemos todos. “Adaptando este espíritu de la Ilustración a nuestra época, quisiéramos que la

⁸ En el sentido que le da Dubet, op. cit.

habilidad compartida en el trabajo nos enseñara a autogobernarnos y a conectar con otros ciudadanos en un terreno común” (Ibíd., p.330).

La propuesta formativa que se desprende de estas consideraciones lleva a generar espacios colectivos en los que sea posible compartir experiencias pedagógicas, a través de narraciones y relatos. Más específicamente consiste en propiciar citas o encuentros entre saberes, haceres y docentes. Desde esta apuesta, se trata de favorecer un “*encadenamiento de experiencias*”⁹, reparando en la influencia que lo vivido, protagonizado y producido en situaciones de enseñanza puede tener en la formación para enseñar. El imaginar situaciones con docentes “encadenados” entre experiencias y relatos, se aleja del pasaje de información “objetiva” sobre hechos y acciones que los que saben les transmiten a los que no. El encadenamiento planteado, más que dejar docentes atrapados en los decires o hazañas de otros, tendería a producir lazos, es decir, docentes encontrados entre haceres, saberes, y pareceres.

De este modo, las experiencias vividas se legan, alentando nuevas producciones. Máximas, consejos, moralejas y hasta indicaciones prácticas que promueven acciones, reflexiones y nuevas narraciones. Se trata del saber de la experiencia que se recupera y dispone con la intención de volver sobre lo que aconteció, recuperar lo valioso de la propia experiencia y ponerla a disposición de otros en pos de la construcción de una experiencia común.

Como lo hemos sostenido en otros trabajos¹⁰, no es una respuesta lo que aquí se propone, sino una manera de concebir la formación profesional de los docentes, otorgándole una entidad peculiar a ciertas formas de producción, transmisión y circulación del saber pedagógico. Un saber que, al estar ligado a la experiencia, puede ser interpretado desde la situación particular de cada uno. Un saber que tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos, que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está por venir. Un saber que abre posibilidades, que promueve producciones, creaciones; que rompe con la lógica del prescribir y del predecir. Un saber que nos une a otros a partir de lo que nos pasa. Un saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma:

⁹ Se ha tomado prestado el término de John Dewey (1929). Ver Alliaud, 2006 y 2011.

¹⁰ Ver Alliaud, 2006 y 2011.

Una experiencia no puede limitarse a duplicar la realidad previa de quien la sobrelleva y dejarlo, por decirlo así, en donde estaba antes; es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo para que el término sea significativo. (...) algo digno del nombre experiencia no puede dejarnos, repito, donde comenzamos. (Jay, op. cit, p.21).

NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA: PRÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Resumo

Este artigo relaciona ensino, narração e formação. Os docentes são contadores e intérpretes de textos no processo de ensino. Pouco frequente, no entanto, é que se apresentem como intérpretes narradores e produtores de histórias acerca de suas experiências na escola. Defenderemos aqui, que são essas histórias que têm um alto poder formativo, tanto para aqueles que as produzem como para seus possíveis ouvintes. Recuperar as experiências pedagógicas para torná-las comunicáveis aos outros requer processos de reflexão, promove a criação e servem de inspiração para aqueles que ensinam. Colocar em circulação tais relatos compartilhá-los, confrontá-los com os conhecimentos formalizados, em busca da conformação de uma história comum, constitui uma alternativa para o fortalecimento de nosso ofício. Em tempos de complexidade e incerteza, os saberes da experiência, por estarem implicados com o que somos e com o que fazemos, abrem possibilidades, promovem criações e novas produções. À medida que rompem com a lógica do predizer e do prescrever podem se tornar produtivos para o enfrentamento dos processos de transformação da prática docente.

Palavras-chave: Formação Docente; Experiência; Narração; Ensino; Saberes Docentes.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. 3. ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004.

ALLIAUD, Andrea. Experiencia narración y formación docente. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 31, n. 1, p. 7-22, jan/jun. 2006.

ALLIAUD, Andrea y SUÁREZ, DANIEL. Pedagogos, docentes y relatos de experiencia: Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. **Proyecto UBACYT F096 (2008-2011)**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 2008.

ALLIAUD, Andrea. La maestra modelo y el modelo de maestra. En: ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao. **Los gajes del oficio**. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Granica, 2009.

ALLIAUD, Andrea. Narraciones, experiencia y formación. En: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, DANIEL (Orgs.). **El saber de la experiencia. Narrativa**. Investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/ CLACSO, 2011.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidad Líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BENJAMIN, Walter. Magia y técnica. Arte y política. En: **Discursos interrumpidos I**. Madrid: Taurus, 1989.

BENJAMIN, Walter. El narrador. En: **Para una crítica de la violencia y otros ensayos**. 2. ed. Madrid: Taurus, 1999.

BRUNER, Jerome. **La fábrica de historias**. Derecho, literatura, vida. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BULLOUGH, ROBERT, V. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: BIDDLE, Bruce J.; GOOD, Thomas L.; GOODSON, Ivor F. **La enseñanza y los profesores I**. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós, 2000.

CONLE, Carola. Thesis and narrative or “What is the inquiry in narrative inquiry?” En: **Curriculum Inquiry**. Ontario: Institute for Studies in Education. v. 30, n. 2, p. 189-214, summer. 2000.

DEWEY, John. **Escuela y sociedad**. Madrid: Francisco Beltrán, 1929.

DEWEY, John. **El arte como experiencia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

DEWEY, John. **Cómo pensamos**. Buenos Aires: Paidós, 1989.

DUBET, François. **El declive de la institución.** Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.

JAY, Martin. **Cantos de experiencias.** Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En: Seminario Internacional **“La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”** (Conferencia). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación/ Organización de Estados Iberoamericanos, 2003

MCEWAN, Hunter. Las narrativas en el estudio de la docencia. En: MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Org.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.

MISTRAL, Gabriela. Contar. En: **Magisterio y Niño.** Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1979.

PENDLEBURY, Shirley. **Razón y relato en la buena práctica docente.** En: MCEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (Org.), op. cit.

PERRENOUD, Philippe. Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. **Géneve:** Faculté de psychologie e de sciences de l' education et Service de la recherche sociologique (Traducción). 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.** Barcelona: Graò, 2006.

RANCIÈRE, Jaques. **El maestro ignorante.** Barcelona: Laertes, 2003.

SCHÖN, Donald. 1992. **La formación de profesionales reflexivos.** Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SENNETT, Richard. **El respeto.** Barcelona: Anagrama, 2003.

SENNETT, Richard. **El artesano.** Barcelona: Anagrama, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério En: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

TERIGI, Flavia. Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En: BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela. **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: del estante editorial, 2007.

Data de recebimento: 05/10/2011

Data de aceite: 21/11/2011