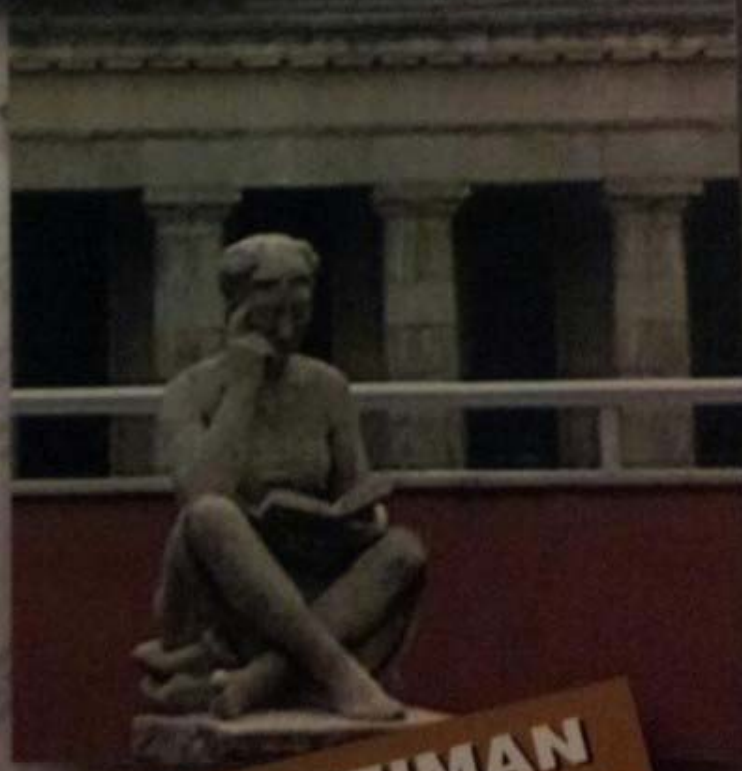


Serie

Cuadernos de Cátedra

# ¿Qué debatimos hoy en la didáctica?

Las prácticas de enseñanza en la educación superior



**JORGE STEIMAN**



**UNSAM**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN

## CAPÍTULO 4:

### LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA

#### ***Bienvenidos a Kokura: De un relato que entrama relatos pensando acerca de la narrativa en el campo de la Didáctica***

En el presente capítulo intento plantear algunas reflexiones acerca del uso de la narrativa en las aulas. He trabajado fundamentalmente sobre las hipótesis de Phillip Jackson y Sigrun Gudmundsdottir a partir de las cuales me he permitido libremente dejar fluir algunas ideas.

La primera advertencia tiene que ver con el carácter provisional de los enunciados. No hay aquí una investigación etnográfica, que respalde con rigor los supuestos planteados, sino sólo pequeños recortes que, anidados en mi memoria, se han ido configurando a partir de mi lugar de observador en las escuelas. He visto cientos de clases de docentes y futuros docentes en todos los niveles del sistema escolar y, a partir de ello, he tenido la suerte de transitar la Didáctica desde los marcos de la teoría y desde las prácticas mismas.

La segunda advertencia tiene que ver con el carácter socio-histórico de los enunciados. Mi práctica es del conurbano bonaerense y de la última década. Claro, es cierto, que mi autobiografía daría cuenta del ingreso a las aulas por la década del 60 y, desde entonces, con “asistencia perfecta” en el sistema escolar. La década son cuatro décadas, pero del “cuadro de honor” al saludo a la bandera cantado por Fabiana Cantilo<sup>1</sup>, mi reflexión acerca de las prácticas docentes es más analítica en el último caso.

Quién sabe por qué al enfrentarme en particular con la escritura de esta temática lo primero que se me presentó como imagen fue el poema Kokura<sup>2</sup>. Y antes que en ideas pensé este desarrollo desde la poesía. La primera vez que leí Kokura sentí que era un relato de un acontecimiento que nunca sucedió. Me pensé como uno más en Kokura, me metí en la piel imaginaria de los hombres y mujeres de Kokura. Pude ver las miradas y sentir el mismo escalofrío que hubiera sentido la gente de Kokura. Y antes que ideas traje aquí un relato a partir del cual empezaron a entramarse mis relatos.

---

<sup>1</sup> Fabiana Cantilo es una cantante argentina de rock

<sup>2</sup> Kokura es un poema de Leonardo Moledo, escritor y periodista científico, que aparece recortado a lo largo de estas páginas manteniendo en el conjunto su estructura completa. Leonardo Moledo es autor de *De las tortugas en las estrellas*; *Curiosidades de la ciencia*; *Curiosidades del planeta Tierra*; *Dioses y demonios en el átomo*, entre otros libros.

Es posible aún una tercera advertencia: amo tan profundamente a la Didáctica que probablemente estas páginas no sean más que algunos delirios románticos.

Por las dudas, no digan que nos les advertí. Bienvenidos a Kokura.

## 1. VIVIMOS EN UNA TRAMA DE RELATOS

### Kokura

*“Nadie habla de Kokura  
Nadie conoce el nombre de Kokura  
Kokura está en el noroeste de la prefectura de Fukuovo  
en la isla de Kyshua  
¿Pero quién conoce el nombre de Kokura?  
En 1933 se construyó un arsenal, y desde entonces  
la ciudad se volvió un punto estratégico.*

*Y nadie oyó hablar de Kokura.  
La gente de Kokura siguió viviendo como hizo siempre,  
y los días amanecieron y terminaron, como siempre.  
Y el tiempo pasó y la gente nació y murió, como fue siempre.*

Toda relación social incluye no sólo una relación verbal sino también una relación narrativa. La vida cotidiana, los contactos informales, los espacios de intercambio están cargados de relatos. Ni bien nos encontramos con alguien, empezamos a contarnos algunas historias. Así, no hay un vínculo concebible sin relatos compartidos, y no hay prácticas compartidas sin relatos. La escena de los relatos se repite: “dale, contame...” La narración es una gran componente de lo social y se constituye como una serie de tramas que atraviesan dicho escenario. La narración es en sí misma una práctica social paralela a otras prácticas sociales.

Si pudiéramos tomar todos los relatos que se intercambian en un lugar, tendríamos una versión bastante particular de ese lugar, tal vez mucho más representativo que las informaciones estadísticas o la descripción de su economía, sus formas de hacer política, etc. ¿Una dispersión de versiones contenidas en los relatos? Por el contrario, subyacente a esa multiplicidad, se podrían encontrar ciertas formas comunes que son tan fuertes como la lengua misma. Una sociedad “existe” en una trama de relatos comunes.

No hay Estado ni poder que deje de sostenerse sobre una cierta construcción de la realidad. O sea que el Estado narra. Es una función imprescindible para ejercer el poder. Ese relato oficial es muy fuerte e influye sobre la sociedad civil de una manera muy hegemónica. Las sociedades comparten junto a los mitos del origen, relatos de hacia donde se dirigen. El relato oficial del destino, suele ser el andamiaje desde el cual se justifican las respuestas políticas que supuestamente impiden que el destino sea un destino

trágico. Y esos relatos se instalan como el único destino posible. Pero en otros espacios, no en el centro, en los márgenes, se van produciendo relatos que desmienten y alteran esta suerte de versión única. Si la sociedad puede verse como una trama de relatos, la idea de que han caído los grandes relatos políticos, instalada en el mundo mediático como la muerte de las ideologías, es falsa. En todo caso, lo que ha variado es la función hegemónica de esos relatos. Si bien desde el poder se narra que han muerto las posibilidades de hacer a la sociedad más justa, los relatos alternativos son una condición fundamental para la reflexión.

Asimismo, la narración es un gran componente de lo personal. Vivimos nuestra vida como un relato que nos hacemos. La conciencia de nosotros mismos es fruto de dicho relato. Hay una narración en cada sujeto y una narración compartida constitutiva del sujeto cultural. Uno de los elementos más intensos de la relación del sujeto con la realidad es la narración y ésta articula la vida personal con las prácticas sociales.

No hay sociedad, no hay Estado, no hay sujetos sin relatos compartidos. Y en aquellos que se construyen como alternativa, anidan las utopías. Y en los relatos la palabra. Y en la palabra el mundo.

La vida cotidiana transcurre, como en Kokura: “y los días amanecieron y terminaron, como siempre, y el tiempo pasó y la gente nació y murió, como fue siempre” en un entramado de relatos. ¿Cómo siempre?

## **2. ACERCA DE LOS RELATOS EN LA ENSEÑANZA**

*Y en 1963 Kokura y cinco ciudades cercanos se  
fundieron  
en una nueva ciudad que se llamó Kitakyushu.  
Y el nombre de Kokura dejó de figurar en los mapas.  
Kitakyushu es ahora un gran centro de comercio  
con más de un millón de habitantes.  
Y nadie hablará más de Kokura.*

*Nadie habla de Kokura, nadie  
la recuerda, y sin embargo  
la segunda bomba atómica  
la que hizo estallar en pedazos Nagasaki  
esa misma  
no estaba destinada a Nagasaki  
sino a Kokura.*

La narrativa está incorporada en la vida misma de los sujetos y se constituye como una secuencia del discurso que se realiza con el propósito de contarle a alguien que algo ha sucedido. Y si bien en toda narrativa resulta crucial la competencia comunicativa del narrador que puede atrapar o no a

quien lo escucha, en términos del análisis de los relatos, resulta crucial el contexto social en el cual el relato se entrama, los supuestos implícitos que sustentan el relato y las razones por las que el narrador narra así como las condiciones de objetividad-subjetividad de quien escucha.

Las derivaciones prácticas de esta concepción amplia de la narrativa en la educación, tienen consecuencias directas fundamentalmente sobre el campo de la enseñanza de los contenidos y el de la investigación en la enseñanza. *“Si bien, durante largas décadas, el estudio de los fenómenos lingüísticos en los ámbitos escolares ha sido uno de los temas excluidos del campo de la didáctica, en la actualidad son numerosas las investigaciones que focalizan el estudio de las prácticas docentes analizando el discurso en el aula”* (Litwin, 1997)

Diversos planteamientos acerca del estudio de la narrativa en el área de la enseñanza de los contenidos son posibles, pero lo que es afín a todos ellos, es que ciertas consideraciones para mejorar la enseñanza, podrían extraerse del análisis de los relatos utilizados por los docentes para organizar y comunicar los contenidos.

Si bien los relatos docentes pueden constituirse dentro del repertorio habitual de rutinas disponibles, también es cierto que buena parte de la intervención en el aula está signada por un alto componente de espontaneidad. Las condiciones particulares de cada alumno/a respecto a su propia estructura cognitiva y su historia personal, entre otras variables, constituyen características peculiares en las que el discurso docente se ancla con singularidad. Estas características implican para el docente, al decir de Jackson (1988) una “alianza condicionada con el azar”.

Gran parte del tiempo del aula es un tiempo de relatos. Los docentes presentamos los contenidos a través de relatos y, en consecuencia, los alumnos/as pasan ese tiempo escuchando relatos. Los propios alumnos/as plantean relatos. En la educación inicial, los maestros suelen comenzar el día preguntando a los alumnos/as “¿Qué hicieron ayer?”. La pregunta dispara una serie de relatos referidos a la vida personal y social en los que pueden identificarse segmentos de la cotidianidad que, por razones no siempre fácilmente objetivables, resultan relevantes para cada sujeto y, por ello, dignos de hacer públicos. En los primeros cursos de la escolaridad básica hay buena parte del tiempo destinado al trabajo de y desde la oralidad en el que los relatos ocupan un lugar de privilegio. En el escenario del aula, la voz de los relatos públicos en la voz de los alumnos/as disminuye notablemente en los cursos superiores, pero las estructuras narrativas, imbricadas en la voz de los docentes no se abandona nunca.

En la vida de las aulas los relatos cumplen dos funciones: una función epistemológica y una función transformadora (Jackson, 1998). La función epistemológica hace referencia al hecho de que los relatos no sólo contienen conocimientos socialmente aceptados como válidos y útiles y, por consiguiente, que se espera que la escuela los proporcione sino que, en ocasiones

constituyen en sí mismos un saber. La función transformadora se refiere al papel de los relatos en el logro de objetivos que vayan más allá del conocimiento por sí mismo, que atiendan a “*lo que queremos que los estudiantes sean como seres humanos, es decir, con los atributos que esperamos que posean cuando terminen de estudiar, por encima y más allá de los que podemos querer que sepan*” (Jackson, 1988) y por consiguiente, cargados de valores, visiones del mundo, rasgos de personalidad, que resultan para el propio docente, deseables de ser incorporados por los alumnos/as.

Habitualmente hablamos entre los docentes de ciertos relatos referidos a lo que Jackson llama función epistemológica. A veces nos comunicamos historias referidas a ciertos contenidos curriculares o debatimos posturas, o... Sin embargo, rara vez nos referimos a los otros relatos o a esa parte de los relatos en los que discurreamos, en los que nos hacemos los consejeros. Y menos aún ponemos sobre la mesa la necesaria distinción entre nuestro saber y nuestra opinión, entre la ciencia que presentamos como verdad y su supuesta neutralidad y la ciencia que presentamos como provisoria y respondiendo a intereses definidos. Y sin embargo, en estos relatos carentes de relatos está transitando buena parte de nuestro tiempo de las aulas. Casi como en Kokura: “*Nadie habla, nadie la recuerda y sin embargo...*”

### **3. PENSANDO EN TORNO A LA FUNCIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LOS RELATOS: DE LA TRANSPOSICIÓN Y LA MEDIACIÓN DE LOS TEXTOS EN EL SABER PEDAGÓGICO DE LOS CONTENIDOS**

*El avión se llamaba  
¿cómo se llamaba el avión?  
Bock's Car, eso es, está bien que lo recuerden,  
y a bordo instalaron la bomba de plutonio  
y alzó vuelo.*

*Tres días después de Hiroshima  
alzó vuelo, alzó vuelo,  
poco antes de las cuatro de la mañana  
de un amanecer de Tiñan navegando hacia el sol  
alzó vuelo, alzó vuelo  
hacia Kokura.*

*Y voló  
Y voló  
Y voló.*

*Entre las ocho y las nueve menos diez  
dio vueltas sobre Yakoshima  
esperando a sus escoltas, uno de los cuales no llegó,  
y sin él, sin esperarlo,  
siguió vuelo hacia Kokura.*

Y voló  
Y voló  
Y voló.

*¿Cómo sería ese día? No lo sé.  
¿Qué destino tenía en el almanaque del tiempo?  
¿Quién decidió que sobre Kokura hubiera nubes bajas?*

Uno de los aspectos derivados que aparece en relación con la función epistemológica de los relatos, puede referirse a considerar la centralidad de la narrativa en el conocimiento que los docentes elaboramos respecto de los contenidos a enseñar. *“El saber pedagógico sobre los contenidos es una manera práctica de conocer la materia. Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con colegas. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de la práctica acumulativa que es también compartida por los otros”* (Gudmundsdottir, 1998). La idea implícita en esta expresión acaso se acerque considerablemente al concepto de transposición didáctica de los conocimientos (Chevallard, 1991) ya que la transformación que operamos como docente sobre los contenidos en pos de facilitar la presentación del mismo en el aula lo convierten en algo diferente a lo que era. Dicha transformación opera considerablemente cuando el contenido a enseñar adquiere una estructura narrativa.

El esquema de Chevallard puede traducirse en términos de:

- la ciencia narra
- el currículum prescripto narra
- el docente narra

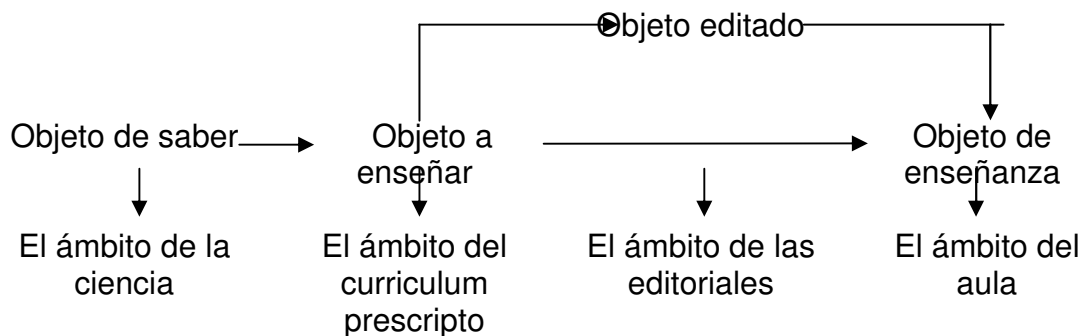
La teoría de la transposición didáctica es discutida hoy fundamentalmente en dos aspectos. En primer lugar la transposición que se ha hecho de una teoría pensada para la didáctica de la matemática al campo de la didáctica general. En segundo lugar la discutible exclusión del conocimiento científico del ámbito de las escuelas reduciéndolo a la categoría de conocimiento escolar. Junto a ello, quizás podamos agregar algún elemento más para pensar la inconveniencia de utilizar el esquema de la transposición como teoría aplicable a cualquier situación didáctica.

Pensado como esquema narrativo, ha quedado fuera de las mediaciones planteadas por Chevallard, la narración de los textos, especialmente los habitualmente llamados “manuales”, que operan como mediadores importantes en la presentación que se hace de los contenidos.

Las fuentes de información son para Contreras (1990) principalmente el currículum y el profesor y secundariamente los libros, los mapas, etc. Sin embargo la tradición docente en Argentina ha hecho del manual una fuente primaria, ¿casi inevitable?, del conocimiento que los docentes tenemos del contenido y un lugar de privilegio de donde extraer propuestas de actividad para el trabajo en el aula. La práctica acumulativa compartida adquiere aquí un

lugar relevante. Resulta singular, sobre todo en los comienzos del ciclo lectivo, que los docentes focalicemos la discusión sobre el libro de texto a utilizar. Y los relatos compartidos acerca de las virtudes de ciertos textos constituyen en sí mismos toda una categoría de saber pedagógico. ¿Acaso puede obviarse entonces en el análisis del saber pedagógico de los contenidos la presencia del texto? ¿No habría que reformular el esquema de la transposición didáctica, aún aplicándolo exclusivamente al campo de la matemática, haciendo inclusión de los libros de texto?

Veamos:



Una rápida mirada en los textos puede evidenciar la necesidad de una vigilancia epistemológica también en dicho ámbito. Aún con el riesgo de transpolar a las Ciencias Sociales la teoría de la transposición didáctica, permítaseme ejemplificar en dicho campo ya que reconozco mis limitaciones para con la Matemática. Y en un solo ejemplo comparativo del tratamiento de un mismo contenido en dos textos diferentes puede hacerse evidente:

En el Manual Peldaño 4 de Editorial Kapelusz, edición de 1979 se lee: “Las principales autoridades del partido son: el intendente municipal, el comisario de policía, el juez de paz y el jefe del Registro Civil”

En el Manual Estrada 4 de Editorial Estrada, edición de 1979 se lee: “En el gobierno municipal también hay división de poderes; así es que el intendente municipal representa al Poder Ejecutivo de la municipalidad; el Consejo Deliberante integrado por representantes de los vecinos es el cuerpo legislativo que discute y elabora las ordenanzas municipales y los Tribunales de faltas son los encargados de vigilar el cumplimiento de las...”

Estamos aquí en presencia del tratamiento de un mismo contenido. ¿Con un mismo saber a partir de la lectura de uno u otro texto? La mediación prescriptiva del currículum en el saber pedagógico de los contenidos no parece tener tanta relevancia como la mediación de los textos. En ocasiones, los docentes nos preocupamos más por no alterar la configuración didáctica y epistemológica de los textos que la planteada en el mismo currículum. En este sentido el texto no sólo mediatiza ideológica, epistemológica y didácticamente



la relación de los alumnos/as con el objeto de conocimiento sino que, en igual sentido, mediatiza también el saber pedagógico de los contenidos del docente.

La ciencia narra, el currículum prescripto narra, los textos narran y todos ellos influyen en el saber pedagógico sobre los contenidos del docente. ¿Quién puede decir que intencionadamente ha construido su propio saber pedagógico de los contenidos? ¿Quién decidió? Más preguntas que respuestas. Como en Kokura: “¿Cómo sería ese día? No lo sé. ¿Qué destino tenía en el almanaque del tiempo? ¿Quién decidió que sobre Kokura hubiera nubes bajas?”

#### **4. PENSANDO EN TORNO A LA FUNCIÓN TRANSFORMADORA DE LOS RELATOS: DE LAS SENTENCIAS Y LA INDISOCIACIÓN DE LAS FUNCIONES DE LOS RELATOS**

*Y voló  
y voló  
y voló.*

*El avión llegó a las diez menos diez.  
Y voló, en círculo, esperando que el cielo se despejara.*

*Ese día los habitantes de Kokura habrán mirado el cielo y dicho:  
“¡qué día gris sobre el fondo gris de la guerra!”  
Algunos habrán dicho:  
“aquellas nubes no nos dan tregua,  
¿no podrían mostrarnos un poco de sol sobre el fondo gris de la guerra?”*

*Y por encima de esas nubes  
un avión, ¿cómo se llamaba?, el Bock's Car  
con una bomba atómica ya lista  
volaba  
y volaba  
y volaba.  
dando vueltas en círculo, esperando que las nubes se abrieran.*

Me he interesado particularmente en observar el tipo de texto que elaboramos los docentes en nuestro discurso narrativo, cuando éste se configura en torno a la función transformadora.

La indudable fuerza que toman estos relatos puede explicarse desde su estructura narrativa misma. “Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión.” Pero más aún, “cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una asignación moral” (Gudmundsdottir, 1998). White (1981) citado por Gudmundsdottir sostiene que los relatos se convierten en una suerte de alegoría moral y que el hecho mismo de contar una historia se debe, en

última instancia, al impulso de moralizar la realidad, es decir, de identificarla con el sistema social que contextualiza los conceptos morales.

Ahora bien, hay dos cuestiones sobre las que quisiera detenerme especialmente a partir de lo expuesto. Por un lado, la articulación discursiva entre los relatos con función epistemológica y los relatos con función transformadora. Por otro, la indiferenciación que se hace en el aula de ambos tipos de relatos.

He observado particularmente que los docentes solemos articular nuestros relatos partir del uso de “sentencias”. Entiendo a las sentencias como enunciados que con estructura imperativa, resultan dentro del repertorio habitual de rutinas, textos articuladores entre las funciones epistemológica y transformadora de los relatos, tales como:

“Si no hacen silencio no pueden aprender”

“Para ser alguien en el futuro hay que estudiar”

“Sin útiles no se puede trabajar”

“Ahora pueden pensar lo que quieran, pero van a cambiar cuando sean mayores”

Acaso sean las sentencias la que se doten de mayor carga moral y en las que se trasluce más genuinamente el pensamiento hegemónico. Si bien las sentencias persiguen un indudable efecto disciplinador y en ocasiones operan como ordenadoras del comportamiento, su uso parece ser una especie de andamiaje al discurso desde el cual, los docentes nos permitimos correr del discurso narrativo con intenciones de enseñanza de los contenidos para pararnos en el discurso narrativo con intenciones transformadoras. Las sentencias parecen hacer lícitas las intervenciones en este sentido y establecen un puente entre el discurso acerca de los contenidos y el discurso acerca de los comportamientos. La referencia al sistema social validado por la moral explicativa, parece a su vez, dar legitimidad al discurso.

Puede encontrarse en las sentencias y en los relatos transformadores una intervención más acabada del pensamiento práctico del docente. *“Se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un reflejo objetivo y automático de la complejidad real. Por el contrario, es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal (...). El conocimiento práctico- personal del profesor, de naturaleza tan compleja como la propia situación de enseñanza se compone de filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos, es normalmente un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar, que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal-profesional que a los requerimientos de las teorías científicas. Frecuentemente, por este carácter semiconsciente y tácito del pensamiento práctico, el profesor no controla las peculiaridades de su comportamiento docente, siendo con frecuencia esclavo de determinantes que se escapan a su reflexión y a su decisión consciente”.* (Pérez y Gimeno, 1988). En igual sentido lo contempla Pope (1998): *“Una buena parte del pensamiento de los profesores, en el*

*sentido artesanal del término, es tácito; es decir, es una pericia procedimental adquirida mediante la experiencia y normalmente no articulada”*

A partir de la hipótesis de que ambos tipos de relatos operan en forma articulada, cabría preguntarse hasta qué punto estos relatos son percibidos como relatos con intenciones diferenciadas.

Los relatos con función epistemológica, se ha visto antes, suelen constituirse desde la propia experiencia docente, desde la prescripción curricular y/o la prescripción de los textos. Pero rara vez, y aún más en el campo de las ciencias sociales, los docentes hacemos explícito (¿podemos hacerlo?) cuándo se trata de “materia científica” y cuándo de “materia opinable”. En un mismo relato aparecen contenidos con ambas intenciones:

“(...) Belgrano izó junto a las tropas que estaban asentadas en las orillas del río Paraná, una bandera con los mismos colores que la escarapela, celeste y blanco. Tenemos que aprender de la valentía de nuestros héroes del pasado. Más aún en estos tiempos que vivimos en los que hemos perdido los ideales y si no pregunten en sus casas a sus padres qué opinión tienen de los políticos, de los gremialistas, de los conductores de televisión. El otro día conversaba con mi hija...”<sup>3</sup>

El relato con función epistemológica (“Belgrano izó...”), articulado por la sentencia (“Tenemos que aprender...”) da lugar en una misma secuencia narrativa, al relato con función transformadora (“Más aún...”). ¿Qué posibilidad de diferenciación tienen los alumnos/as? ¿Cómo es posible discriminar el hecho histórico relatado (izar una bandera) de la categoría moral que se le anexa (valentía)?

Parece posible pensar que en los relatos narrativos de los docentes, no sólo ambas funciones coexisten, sino más aún, ambas funciones se integran indisociadamente. Como en un círculo. Como en Kokura: “*volaba y volaba y volaba dando vueltas en círculo, esperando que las nubes se abrieran*”

## **5. LOS EJEMPLOS EN LOS RELATOS**

*¿Cuántos habitantes de Kokura habrán mirado al  
cielo  
deseando que el cielo se despejara,  
como lo esperaba el piloto?*

El estudio del discurso del docente, de las secuencias narrativas que utilizamos, de las preguntas que ponemos en juego, de las características que asume el diálogo en el aula, investigado a partir de la pérdida de hegemonía del paradigma proceso-producto y las influencias que desde la Psicolinguística

---

<sup>3</sup> Extraído de un registro textual de una clase en una escuela estatal del conurbano bonaerense

y la Psicología Cognitiva se acentúan en el campo de la Didáctica, han generado nuevos motivos de reflexión sobre las prácticas de la enseñanza.

Dentro del repertorio habitual de rutinas, pueden encontrarse en el discurso narrativo, ciertas recurrencias a las que los docentes acudimos con frecuencia. Pueden entenderse las rutinas como respuestas estereotipadas que, controlando secuencias concretas del comportamiento docente y como resultado de su propia experiencia práctica, establecen cierto control consciente en la enseñanza. (Pérez y Gimeno, 1988)

Así, en el discurso narrativo, podrían identificarse ciertas “rutinas narrativas” que constituidas como relatos preestablecidos, se ponen en juego fundamentalmente cuando los docentes sentimos la pérdida del control consciente sobre la enseñanza. He observado -me he observado- apelando a rutinas narrativas cuando tengo que contestar preguntas de los alumnos/as que se posicionan en el campo externo del marco conceptual de una clase y muy a menudo cuando recorro a ejemplos para generar lazos entre el comportamiento teórico de los conceptos y su comportamiento práctico.

El uso de los ejemplos en la clase puede ser uno de los aspectos de preocupación sobre la reflexión acerca de las propias prácticas porque el ejemplo opera en una doble dimensión, en ocasiones contradictorias entre sí. Por un lado el ejemplo intenta crear puentes entre el saber académico y las prácticas sociales como vehículo facilitador del aprendizaje. Cuanto más se facilite la posibilidad de otorgarle sentido al contenido más favorecida se verá la comprensión del mismo. Pero, a su vez, el ejemplo singulariza el saber académico, lo recontextualiza y en ocasiones lo desvirtúa ya que la comprensión queda “pegada” más al ejemplo mismo que a la naturaleza epistémica del contenido.

Es habitual el uso de los ejemplos incluidos en estructuras narrativas por parte de los docentes. He usado hace muy poco un relato que configuré a partir de una clase observada en una escuela de EGB para ejemplificar el currículum oculto.

“Estoy observando una clase de una practicante en un segundo año de EGB. La maestra está sentada en su escritorio corrigiendo algunos cuadernos mientras la practicante dialoga con los chicos acerca de un cuento recientemente leído. En ese momento golpea la puerta del aula un alumno de un curso superior y la maestra sin levantarse de su silla le hace con el brazo un gesto indicándole que entre. El alumno entra, se dirige al escritorio de la maestra, le entrega un registro mientras la practicante continúa el diálogo con los chicos. Diez minutos más tarde, golpea la puerta la directora. Al verla, la maestra se endereza en la silla, se levanta de su escritorio, se dirige a la puerta, la abre e interrumpiendo el diálogo practicante-alumnos/as les dice a éstos que se pongan de pie y saluden a la directora”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> El relato corresponde a la reconstrucción escrita a partir de la propia memoria de una clase.

Construyo el relato del relato. Reflexiono a partir del ejemplo con mis alumnos/as preguntando qué aprenden los chicos a partir de vivir situaciones como ésta en las cuales a los pares no se saluda y a las autoridades sí. He usado el ejemplo en más de una oportunidad para trabajar el concepto de currículum oculto. He visto como el ejemplo “despeja” un concepto que suele resultar complejo para quien recorre por vez primera ciertas teorizaciones sobre lo curricular. Pero, la verdad sea dicha, he visto también que al corregir más adelante parciales del curso, observo que algunos alumnos/as han contestado a la pregunta “Qué se entiende por currículum oculto” desarrollos en los que la idea central es algo cercano a: “Que no se debe saludar solamente a las autoridades”<sup>5</sup>. ¿Por qué el ejemplo hace visible con mayor frecuencia sólo los modelos comprensivos de quienes efectivamente han podido desde el ejemplo aprehender el concepto involucrado? ¿Por qué no aparecen en la clase con mayor frecuencia las distorsiones que los ejemplos producen en algunos otros alumnos/as en su comprensión? ¿Qué lugar ocupó el relato en el aprendizaje del grupo? Para algunas habrá sido un facilitador de la comprensión del concepto trabajado, para otros parece haber sido un desvirtuador del mismo concepto.

El hecho me llevó a preguntarme acerca de mi intervención didáctica a partir del relato de ejemplos. ¿Cómo hacer para que los relatos con intenciones de ejemplificación operen en el sentido esperado y no desvirtúen el concepto? Mi primera respuesta, apurada, consideró necesario que los ejemplos sean dados por los propios alumnos/as a partir de sus propias experiencias escolares y que sean mis preguntas las orientadoras de la recuperación del concepto involucrado. Pero, con un poco de sensatez y menos apuro reflexivo vale preguntarse: ¿por qué razón el cambio de narrador impediría la desvirtuación de los conceptos a partir del uso de los ejemplos? ¿Un ejemplo, aún un buen ejemplo dado por un alumnos/a, garantiza acaso que todo el grupo haya construido un modelo comprensivo de la categoría en cuestión? ¿No facilita la intervención de los alumnos/as en estas ocasiones solamente la “ilusión” del aprendizaje colectivo?

He observado a su vez, cierta dificultad que tenemos los docentes con los relatos basados en ejemplos que construyen los alumnos/as. Suelen referirse a experiencias personales o familiares y por ello, tienen tanta carga emocional que, en ocasiones, ésta obstruye la posibilidad de construir teoría. “*En realidad es imposible, en el contexto de la relación dialógica, tratar los temas cognitivos y afectivos por separado*” (Burbules, 1999, pág.65). Pero indudablemente, para los docentes, resulta una preocupación de intervención compleja, la consideración del componente afectivo en el discurso de los alumnos/as a los efectos de, considerando los vínculos emocionales en el mantenimiento del diálogo, que éste no se interrumpa por el sentimiento de los alumnos/as de no ser “escuchados” ante el corrimiento hacia lo conceptual de los componentes del relato. El problema radica en emplear lo que dice el alumno/a con fines didácticos. Esta necesaria “construcción guiada del conocimiento” (Mercer, 1997) exigiría, al decir del autor, de la “reformulación”

---

<sup>5</sup> Corresponden a un extracto textual de un parcial de un primer año de un curso de formación docente

para ofrecer a los demás una versión ordenada y constructiva del conocimiento puesto en juego a través del ejemplo o de la “elaboración” para hacer desde él una narrativa que explique un componente conceptual implícito.

Recorro mis relatos y los encuentro no sólo en mi memoria sino en los apuntes de mis alumnos/as. Y cómo no dispongo de ellos pero sí de los parciales, busco en las respuestas aquellos párrafos que identifico como salidos de mis relatos, supuestamente contenidos en los apuntes, descartando aquellos que identifico como más directamente relacionados con el relato de los textos. Busco aquellos en los que recuerdo haber usado algún ejemplo. Y busco las comprensiones desvirtuadas y encuentro. Y como Pappo, que no puede evitar que vayan hacia él los sandwiches de miga<sup>6</sup>, yo, no puedo evitar construirlo desde el humor y colocarle un título a cada párrafo. He aquí algunos<sup>7</sup>:

Niños obstinados en ser niños

-“Los alumnos son purocentristas (centrado en la niñez)”

¿En qué quedamos?

-“Es muy importante que el alumno sea pasivo y participe en las clases”

Te lo digo bien, pero si no me entendés pierdo la paciencia y va de prepo

-“La enseñanza tiene una intervención intencionada, meter algo que ya sabe”

Política y escuela

-“... que el docente se convierta en orientador y el niño en activista”

El docente gana dos pesos y los alumnos ya son empresarios

“La tendencia tecnológica toma al alumno como una empresa”

La significatividad lógica es una cuestión de líquidos

-“Desde lo psicológico no podemos enseñar a un niño de primer grado raíz cuadrada y desde lo lógico –que no se debe salpicar una cosa y volver”

Cuidado, no es para alarmarse ni caer en fáciles ultrageneralizaciones. No es que la formación docente esté en crisis ni, eso espero, que mi práctica de enseñanza sea poco exitosa en términos de “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989). También podría haber tomado los extractos en los que se evidencia una buena comprensión. También podría aclarar que estas desvirtuaciones no representan un porcentaje significativo del total de alumnos/as del curso. Pero no es la cuestión.

Cuestiono el relato del relato y son infinitas las preguntas que se suceden. En el hábito reflexivo sobre las propias prácticas, acaso se trate de seguir buscando preguntas y tratar de dar menos respuestas porque ¿cuántas veces no podemos “despejar” las razones por las que ciertas cosas suceden en

<sup>6</sup> Pappo es un músico del rock argentino y la frase está contenida en un tema antológico de su obra

<sup>7</sup> Corresponden a extractos textuales de parciales de un primer año de un curso de formación docente

el aula? Como en Kokura *¿Cuántos habitantes de Kokura habrán mirado al cielo deseando que el cielo se despejara...?*

## **6. DE LOS RELATOS AL ANÁLISIS DE LAS PRACTICAS**

*Pero nada, la meteorología inclemente  
no dio tregua, y para tristeza  
de los habitantes de Kokura  
el tiempo no mejoró  
y como no había esperanzas ni noticias de un cielo despejado  
el avión dejó de dar vueltas en círculos*

La reflexión sobre la propia práctica como forma de mejorar la enseñanza supone la construcción de un hábito y la superación de un desafío. La reflexión aislada, poco sistemática y realizada “de vez en cuando” poco podrá aportarnos a los docentes como vehículo que facilite la transformación de nuestras prácticas. La construcción del hábito, por el contrario, supone el ejercicio sistemático, en ocasiones “obligado” de no sólo contar con soportes materiales (un espacio de tiempo compartido con los colegas, por ejemplo) que faciliten la reflexión, sino sustancialmente un ejercicio metacognitivo que pueda hacerse tras cada práctica de aula. El desafío radica fundamentalmente en superar el carácter descriptivo y valorativo para posicionarse en un trabajo verdaderamente analítico.

Las propias prácticas suelen hacerse públicas entre los docentes a través de relatos, codificados con estructuras narrativas. “No sabés lo que me pasó con 2do año”. Inmediatamente la experiencia práctica se transforma en relato. Si la narración de la experiencia práctica aparece con tanta facilidad, entonces es posible pensar que a partir de los relatos puede trabajarse con los docentes el análisis de sus prácticas.

Las categorías de Schulman (1987), citadas por Gudmundsdottir (1998) me han llevado a pensar la posibilidad de encontrar desde allí una alternativa de trabajo que facilite, en un trabajo reflexivo grupal y desde la narrativa, instancias de análisis de las propias prácticas que no será objeto de desarrollo aquí. Pero a modo de invitación intento plantear un mínimo esquema:

### **a) La experiencia práctica**

La primera aproximación a una problematización de la propia práctica podría iniciarse con un grupo de docentes, compartiendo relatos. El relato podría narrarse a partir de experiencias vividas en las que el docente haya sentido alguna tensión cognitiva o emocional en la que haya estado en juego una relación social de la cual fue partícipe (con los directores, con los alumnos/as, con los padres, etc.) y en la que haya estado presente alguna forma del lenguaje (oralidad, gestualidad, etc.). Tratándose de un grupo, sería conveniente que tras la primera escucha de los relatos seleccionados por cada uno de los miembros del grupo se eligiera uno de ellos para hacerlo objeto de

análisis. Podrá ser motivo de este primer análisis las razones que llevaron al grupo a seleccionar el relato elegido. ¿Qué motivó la elección? y ¿por qué? serán seguramente los primeros disparadores que podrán introducir categorías conceptuales que permitan el desocultamiento de ciertos implícitos recurrentes en las prácticas docentes. La necesidad de argumentar y justificar los criterios utilizados puede ser a la vez toda un ejercicio democrático de escucha y consenso. Habiéndose elegido uno de los relatos sería conveniente reconstruirlo a partir de una nueva narración a cargo del protagonista que podría ser registrada textualmente por los restantes miembros del grupo. La textualidad del discurso oral del protagonista adquiere relevancia para develar las concepciones subyacentes. Las preguntas referidas al relato que podrían realizar los restantes miembros del grupo permitirían ampliar la descripción de la que se dispone hasta ese momento. Será importante aclarar que las preguntas intentan solamente reconstruir descriptivamente el relato sin caer en juicios valorativos ni de parte del protagonista ni de parte de los escuchas, ni arriesgar otras formas de resolución a la situación descripta (“¿Por qué no hiciste esto?”).

b) La interpretación

Si bien en sí misma toda narrativa representa alguna interpretación del mundo, la interpretación compartida de un relato, “la interpretación de la interpretación” (Gudmundsdottir, pág. 63) intentaría ser un análisis explicativo de las causales del hecho relatado y las razones por las que crearon tensión cognitiva o emocional. Los registros textuales podrán ser elementos del análisis. Es probable que en un ejercicio de este tipo comiencen a aparecer con mayor fuerza algunos de los supuestos que subyacen a las prácticas y las concepciones implícitas en los mismos.

c) La reflexión

La mirada pedagógica sobre el texto relatado se corre desde la interpretación a la reflexión. Una articulación de significados históricos podrá ponerse en juego y debería ser el momento de “pensar” desde ciertos marcos teóricos que den sentido a los supuestos implícitos.

d) La transformación

“Las narrativas son un valioso instrumento transformador, nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás” (Gudmundsdottir, pág. 65). La posibilidad de ver las propias prácticas desde otra mirada tendrá sentido a partir del esfuerzo de probar, acaso en alianza con el azar, nuevas resoluciones a los conflictos que la práctica nos presenta, nuevas resoluciones que un grupo de docentes analizando sus prácticas, podrá idear y compartir.

Se trata simplemente de buscar alternativas, de no caer en la desesperanza, de no creer que ya nada puede hacerse, de no sucumbir ante la complejidad, de dejar, como en Kokura, de “*dar vueltas en círculos*”



## **7. UNA ULTIMA PALABRA ACERCA DE ESTOS RELATOS**

... y voló  
y voló  
y voló.  
*hacia Nagasaki.*

*Los habitantes de Kokura vivieron porque ese día  
estaba nublado.”*

¿Qué habrá con los relatos que nunca fueron relatados? ¿Y qué con aquellos que ni siquiera podrán ser relatos nunca, porque simplemente nunca sucedieron? ¿Cuál hubiera sido el relato de los “sobrevivientes” si en Kokura no hubiera habido nubes bajas?

Quién sabe por qué sucede cada cosa. Mírenme a mí, que me gusta el jazz y terminé citando en estas páginas a dos músicos de rock.

## **BIBLIOGRAFÍA CITADA**

Burbules, Nicholas (1999) El diálogo en la enseñanza. Bs. As.: Amorrortu

Contreras, Domingo (1990) Enseñanza, currículo y profesorado. Madrid: Akal

Chevallard, Yves (1997) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs. As.: Aique

Egan, Kieran (1998) Narrativa y aprendizaje en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs. As.: Amorrortu

Gudmundsdottir, Sigrun (1998) La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs. As.: Amorrortu

Huberman, Michael (1998) Trabajando con narrativas autobiográficas en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps), ob.cit

Jackson, Philip (1998) Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps), ob.cit

Litwin, Edith (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda en: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As.: Paidós

Litwin, Edith (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Bs. As.: Paidós

McEwan, Hunter (1998) Las narrativas en el estudio de la docencia en: McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs. As.: Amorrortu

Mercer, Neil (1997) La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos, Barcelona: Paidós

Moledo, Leonardo (1996) Dioses y demonios en el átomo, Bs. As: Editorial Sudamericana

Pérez, Ángel y Gimeno, José (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico, Madrid: Ed. Aprendizaje

Pope, Maureen (1998) La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal en: Carretero, Mario (comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Bs. As.: Aique

Shulman, Lee (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea en: Wittrock, Merlín. *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos, Tomo I*, Barcelona: Paidós

Tamarit, José (1988) La función de la escuela: conocimiento y poder, en la Revista Argentina de Educación, Año VI, Nro. 10, Bs. As.