

LA ESCRITURA SOBRE LAS PRÁCTICAS COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DOCENTE

Adriana Villa

Universidad de Buenos Aires

Esta presentación es un ejercicio de reflexión sobre mis propias prácticas que se inserta y entrama con mi proceso de formación docente en la medida que busco, leo, repienso e intento sistematizar algunas notas tomadas desde mi tarea de apoyo al que llamaré aquí sintéticamente “Proyecto de Comahue”, pero que formalmente se denomina Proyecto de Extensión “*Espacios de experiencias de formación docente continua para la construcción de diseños de enseñanza en Geografía*”. Su sede es el Departamento de Geografía de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo, Argentina)

De esta actividad encuentro raíces que llegan a 1992 cuando, desde la carrera de Geografía de la UNCo, se leía como necesidad local, regional y también nacional que se conformara un grupo y un área de conocimiento que se ocupara de trabajar con los graduados profesores (y con los profesores de Geografía, en general) la posibilidad de revisar la Geografía que se enseñaba en la Escuela. En Argentina esas fueron épocas de muchísimas inquietudes en el ámbito de la geografía escolar, tiempos de búsqueda de caminos posibles, de definiciones, de ampliación de horizontes... En esos años colaboré con un grupo de docentes de dicha Universidad en la organización de tres jornadas de trabajo cuyo objetivo fue reunir a quienes estábamos interesados en pensar la enseñanza de nuestra disciplina para socializar nuestras experiencias, establecer algunas ideas en común, posibles estrategias para seguir avanzando en la construcción de un campo de saber que era nuevo. Desde entonces, con hiatos y acercamientos que se fueron definiendo según las preocupaciones institucionales, de la Carrera, de los equipos y también de acuerdo con las inquietudes y compromisos personales, hemos avanzado con la UNCo en el camino de pensar la formación docente continua en Geografía y de diseñar algunas modalidades de trabajo de la Universidad para apoyar tal proceso.

La división del trabajo y el sentido de la tarea docente

Con los avatares e imperativos de la Reforma Educativa de los '90, en Argentina perdieron sentido, se diluyeron y cercenaron los proyectos de base y participativos de definición de la enseñanza. En su lugar, se instituyó la verticalidad en la toma de decisiones. Desde el Consejo Federal de Educación y, especialmente con los aportes de un grupo pequeño de “especialistas” del Ministerio de Educación, se pensó que se podía definir qué y cómo enseñar en Geografía en cada una de las aulas del país. En ese tiempo los organismos públicos centrales produjeron muchísimos y variados escritos: la Ley Federal de Educación, los Contenidos Básicos Comunes (CBC), algunos diseños curriculares, documentos normativos y orientadores. Las editoriales pioneras, a las que más tarde se sumaron las más tradicionales, publicaron una gran cantidad de manuales para la enseñanza de la “Nueva Geografía”. Un enorme mercado cautivo, el de todos los profesores de Geografía y todos sus alumnos en todo el país, necesitaba libros de Geografía para poder enseñar y aprender esa “Nueva Geografía”. Una Geografía bastante poco conocida si se piensa en las precisiones conceptuales que se requerían para enseñarla; una Geografía que no había estado incluida en la propia trayectoria de aprendizaje de los docentes; una Geografía en cuya enseñanza, en esos tiempos tuvo más peso la intuición que el dominio disciplinar y didáctico de los profesores.¹

En los '90, se diría que casi “de espaldas” a las escuelas y a los docentes, y con la mirada puesta en los enfoques críticos de la Geografía académica y de la Didáctica, los especialistas definían, siguiendo las indicaciones de C. Coll para los CBC², contenidos “conceptuales, procedimentales y actitudinales” y orientaciones que pasarían a ser hegemónicas sobre el “deber ser” de la enseñanza de la Geografía. Los profesores solo participaron de las definiciones en forma “no vinculante” y la mayoría permanecieron ajenos, no fueron convocados. Para las instancias de decisión, las prácticas y los contenidos que se enseñaban en Geografía eran, cuando menos, anacrónicos. El discurso oficial afirmaba que la Escuela se ocupaba en esta materia de conocimientos inútiles para leer el

¹ Del mismo modo sucedió con la mayor parte de las disciplinas escolares. El tránsito entre lo “tradicional” y lo “innovador” no estuvo apoyado en las prácticas de los profesores sino en las recomendaciones de los académicos.

² César Coll, pedagogo español que fue el experto internacional consultado para los proyectos del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación para la elaboración de Contenidos Básicos Comunes, 1994 y años subsiguientes.

mundo que se estaba globalizando. Que la geografía escolar había sido una herramienta funcional al conservadurismo de la sociedad. Que los profesores no sabían Geografía (la Geografía buena, la que los especialistas decían que había que enseñar). Hubo algunos reclamos minoritarios que se opusieron a la “Innovación”, estrella fulgurante de la Reforma. Nadie los escuchó, no era la intención escucharlos y a la vez y sustantivamente, las demandas estaban sostenidas sólo desde el corporativismo. Los profesores subestimados sintieron malestar, incertidumbre, pero disciplinadamente fueron asumiendo las premisas como propias. Transitaron por cursos, seminarios, talleres de “capacitación”. Leyeron y releieron cantidad de documentación oficial, estudiaron los nuevos manuales y cuanto escrito les llegó en un tiempo en que no existía internet. En simultáneo, continuaban enseñando todos los días en las aulas (en casos aquello que habían escuchado/aprendido solo días antes). Momentos de premura, de cambio “bajo presión”, de distancia nula entre recibir indicaciones, enfrentarse a nuevos contenidos y enseñarlos a los estudiantes. De discursos que, por tan lógicos en sí mismos y tan repetidos, tan aparentemente transparentes, se instituyeron como verdaderos y valiosos en el sentido común de todos. Y, en parte, se continúan repitiendo de ese modo hoy. La formación docente cambió, nadie negaría la necesidad de la formación continua, tampoco la importancia de la reflexión del profesor sobre sus prácticas como herramienta sustantiva de su formación. No está cuestionada sino afirmada la validez de la geografía escolar referenciada en una Geografía académica crítica cuando se piensa en el propósito escolar de enseñar a leer el mundo.

Sin ahondar más en la caracterización de cómo se fueron construyendo las geografías que hoy se enseñan y que el proyecto de Extensión Universitaria al que me refiero busca sacar a la luz, me interesa retomar algunas ideas que expresa J. Contreras Domingo (1996). Sus escritos, retomando los estudios anglosajones de la sociología de las profesiones, alertaban, ya a mediados de la década de los '90, sobre el “discurso de la profesionalización” y su función ocultadora de la “proletarización del profesorado”. Dice Contreras Domingo que los discursos educativos ocultan y legitiman en las palabras que utilizan -y que nadie pondría en cuestión porque tienen un “evidente” valor y son transparentes para todos- la división del trabajo entre quienes piensan la educación y quienes la ejecutan. Los mismos docentes ejecutores pueden resultar cooptados por estos discursos. Y hasta transformarlos en herramientas de su propia pérdida de autonomía, aceptando el lugar de ejecutores que se

les asigna... tal vez “encantados” con las palabras que estos discursos sostienen y perdidos en las exigencias de una nueva forma profesional que implica mayor intensidad en la planificación, en el seguimiento estandarizado de los estudiantes, en la comunicación de los resultados de su tarea (más que en la fundamentación de la misma). Los profesores han sido compelidos a enseñar todo el tiempo, a planificar, a evaluar, a informar en sus instituciones. En esa actividad vertiginosa, pasando por los varios grupos de estudiantes que día a día tienen a su cargo, han sufrido una “intensificación del trabajo” que no deja resquicio a una componente fundamental de la tarea y de la formación continua de los docentes: la reflexión compartida sobre las prácticas, el retorno sobre las situaciones de enseñanza ya planteadas, sobre los aprendizajes que van realizando sus estudiantes, la toma de consciencia de las propias decisiones pedagógicas, los recursos y modalidades que ellos mismos, profesores, ponen en juego en la acción para resolver situaciones complejas.

La vuelta sobre las prácticas ha sido y es inherente a la tarea docente, le otorga sentido por encima de las premuras de resolver cantidad de encrucijadas puntuales. Y es especialmente formadora en la medida que contiene el plus del trabajo con otros, del intercambio, del señalamiento, la sugerencia, la comparación... Lo que los docentes han perdido es ese tiempo(o tal vez se les sustrajo) es la formación cooperativa. Muy frecuentemente el sentido común encuentra “natural” que el trabajo del maestro y del profesor consista en planificar, enseñar, evaluar e informar. Y también entender y contener a los estudiantes...

Contreras Domingo nombra esta situación que atraviesan los docentes como “desorientación ideológica”. Compartimos esta idea porque nos resulta fértil para pensar críticamente nuestro contexto. Los docentes estaríamos desorientados, habríamos perdido un componente básico de nuestro trabajo y nuestra formación. La formación continua, declarada imprescindible en las teorías y en las políticas educativas que arman discurso hegemónico, queda ubicada en la realidad cotidiana fuera del ámbito laboral, pasa a ser responsabilidad de cada uno, una necesidad y a la vez un requerimiento que se satisfacen en otro lugar, no en el puesto de trabajo. Como un bien que se busca y se puede encontrar (o no) en el mercado.

En el “Proyecto de Comahue”, que continuó aquellos esbozos de los '90 en su primera versión de 2012 y continúa en la actual de 2014-16, entendemos que las prácticas reflexivas

son inherentes al trabajo del profesor. Le permiten repensar la tarea, conversarla, vincularla con la de otros, con lo que nos plantean los colegas y también quienes investigan y estudian la enseñanza de la Geografía. Por lo tanto, pensamos que es imprescindible hacer lugar para que se concrete la vuelta sobre las prácticas, que funcione como dispositivo de formación y como alerta ante la rutinización de la enseñanza; ante la pérdida de sentido que pueden adquirir las prácticas cuando los docentes ya no ejercemos a pleno nuestro lugar de toma de decisiones y acudimos a técnicas estandarizadas o pre moldeadas por otros. Enorme contradicción: ante la idea de la riqueza de un complejo y dinámico encuentro de subjetividades en una clase, la aplicación de materiales sustentados en la idea de homogeneización. Rigidez que fácilmente conduce al establecimiento de rutinas...

Estas y muchas más son las contradicciones y tensiones que se suscitan en la Escuela. Son grietas estructurales que subsisten, se profundizan y amplían. Otras son nuevas, las vamos abriendo en el día a día. Interpretamos estas grietas como oportunidades que permiten a los profesores alertados eludir las tendencias reduccionistas que presionan sobre su función. Y sostener mejor su autonomía relativa. Las jornadas, encuentros, exposiciones y actividades que se viabilizan a través del "Proyecto de Comahue" buscan definir y han ido instituyendo en estos años, un ámbito público de aprendizaje "fuera de la Escuela" que retoma el sentido de esa porción del espacio-tiempo que la Escuela perdió o no tuvo. El Proyecto no resuelve la carencia, no es esa su competencia. Pero sí intenta generar una oportunidad absolutamente original: que los profesores se hagan cargo de la palabra y que, a través de ella compartan sus prácticas con sus colegas y las repiensen, discutan, encuentren contradicciones, las teoricen. En síntesis, continúen y profundicen su propia formación posicionados como sujetos sociales activos.

Este proyecto apunta a alertar acerca de la desorientación ideológica y a poner en tela de juicio la división del trabajo que lleva la tarea docente al aislamiento, el cierre del debate y a la reducción del trabajo relevante, tal como mencionan T. Gale y K. Densmore (2007). A ayudar a los profesores de Geografía en la recuperación, apuntalamiento, andamiaje, sostén, potenciación de su espacio de autonomía relativa. A la multiplicación de esa autonomía a partir de su ejercicio. A su profundización. A ahondar y ensanchar las grietas para resquebrajar la solidez de las tendencias que restringen la toma de decisiones fundamentada de los docentes acerca de qué y cómo enseñar. Desorientación que les oculta o les hace

difuso su propio lugar de poder. Pensamos este proyecto como oportunidad para que los profesores retomen, recuerden, nutran, su ejercicio del poder a partir de la consolidación de sus saberes y, desde allí, refuercen su propia función Política (con mayúscula, en sentido amplio) definida como tal puesto que la enseñanza se concibe como una cuestión pública.

“Contar” las propias prácticas a los colegas para reflexionar sobre ellas

Es parte de la cultura escolar que un profesor, en la sala de profesores, en el pasillo de la escuela, con colegas, ocasionalmente, comente algo que le llamó la atención en una clase, en la enseñanza de una temática, en los aprendizajes de los estudiantes. El relato es una reflexión fugaz, suele incluir información acerca de lo que sucedió (información que es una pequeña parte de lo que sucede, lo que el docente pudo registrar con las siempre limitadas herramientas humanas para registrar la realidad), gestos, juicios de valor, emociones, interpretaciones o interrogantes. Ese “contar” se sostiene en una importante cantidad de supuestos: sus interlocutores conocen el contexto del cual el profesor está hablando, pueden reponer mucha información, no es necesario que el narrador la explicita. El lenguaje es el cotidiano, el lenguaje de las prácticas, del aprendizaje “en la Escuela”.

Cuando el mismo profesor decide presentar una práctica en el ámbito de una jornada del “Proyecto de Comahue” cambia el contexto. El lenguaje es diferente aunque narre los mismos hechos. También debe acudir a una estructura textual distinta. No es novedoso, pero tampoco “natural”: en ámbitos de conocimiento diferentes y con interlocutores distintos, cambiamos los registros y respetamos las pautas del lenguaje corriente en ellos. Usar de forma adecuada esos registros define en parte si un hablante es competente. Para exponer nuestras prácticas en ámbitos “públicos” debemos hacer una importante tarea de delimitación de la práctica, de enunciación de la misma para que pueda ser comunicable, de ordenamiento. Existe una planificación de la exposición que tiene varios niveles: la descripción, la estructuración lógica del contenido, su presentación como objeto, las fundamentaciones, el alerta constante sobre qué aspectos de la subjetividad se desean compartir y cuáles no, los apoyos para que la exposición comunique a otros...

Los docentes vuelven a pensar la práctica misma al tematizarla y es muy posible que en ese momento adviertan aspectos o se formulen preguntas que antes no tuvieron en cuenta.

Narrar las prácticas escolares a otros, fuera de la escuela, implica construir un conocimiento distinto al anterior, nuevo, especial. El cambio de contexto y la presencia de “otros” que deben poder comprender, que escucharán, comentarán, harán señalamientos, sugerencias, comparaciones... favorecen que el docente reconstruya y resignifique la práctica, la observe desde diferentes ángulos o con lentes de diferentes colores y definiciones, la interprete y la vuelva a interpretar, la vincule con otras situaciones conocidas. En todo ese proceso, seguramente (y no siempre en forma consciente), pone en funcionamiento su trayectoria personal como profesor.

La tarea de compartir y poner a disposición de otros implica un riquísimo ejercicio de formación de la profesionalidad docente. El docente enseñó y aprendió mientras enseñaba (aprendizaje “en” la acción). Pero vuelve a aprender desde otro lugar cuando repiensa las clases, la enseñanza y los aprendizajes de sus alumnos y se encuentra con los propios aprendizajes (aprendizaje “sobre” la acción). Y aprende desde otro lugar distinto cuando expone en la Jornada, cuando se hace cargo de la palabra, de su cuota de poder, de su autonomía, y cuando en ese mismo plano de comunicación escucha, intercambia con los colegas y vuelve a pensar a futuro (aprendizaje “para” la acción).

Tomo una cita de Philippe Perrenoud cuando, retomando a D. Schön, describe el sentido de las prácticas reflexivas (2004:30-31)

[Reflexiona *sobre* la acción] “Es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, con lo que habríamos podido o debido hacer de más o con lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o para hacer una crítica. Toda acción es única, pero en general pertenece a una familia de acciones del mismo tipo provocadas por situaciones parecidas. En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella sólo tiene sentido *a posteriori*, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga”

Tengo frente a mí y reviso programas y notas tomadas en diferentes jornadas e intercambios grupales con el equipo del “Proyecto de Comahue”. Puedo advertir la continuidad de algunos profesores en las reuniones, el contenido de las intervenciones, la

recurrencia de algunas líneas de trabajo, la complejización que se va dando en el dispositivo a lo largo del tiempo. Recuerdo dudas, inquietudes, esfuerzos, tomas de decisión, expectativas, satisfacciones, críticas, evaluaciones. Estas notas dan cuenta de un conocimiento grupal y un conocimiento institucional que se ha ido acumulando. Desde quienes lo organizan y abren el espacio, facilitan el encuentro. Y desde quienes se acercan, lo protagonizan, participan, exponen, observan, discuten, preguntan, argumentan, dudan. Son memorias colectivas de un aprendizaje cooperativo. De una práctica reflexiva metódica y compartida por todos quienes participamos de esta experiencia. La escritura, en este momento, me lleva a pensar las variadas filiaciones de los conocimientos/saberes que circulan en las jornadas. Los docentes navegamos mares de saberes que movilizamos y amarramos en nuestras prácticas: unos propios de la cultura escolar, otros procedentes de la pedagogía, otros de la disciplina académica Geografía, de la didáctica específica, de teorías amplias sobre la enseñanza y sobre los aprendizajes (y sus relaciones), de la experiencia cotidiana como docentes-sujetos sociales, de los medios de comunicación, de las políticas educativas, de lo social³. Nuestras prácticas son singulares, siempre situadas: hay en ellas espacio, tiempo y sujetos. Son continuas y a la vez discontinuas, fraccionadas en el tiempo escolar. Difícilmente se repiten aun cuando hayan avanzado las rutinas y las orientaciones tecnocráticas. El “Proyecto de Comahue”, en su originalidad, saca a la luz lo tácito que, por dejar de ser pensado, quedó vacío, se olvidó. El Proyecto permite partir de las prácticas y las experiencias sin limitarse a ellas en la medida que favorece las comparaciones, explicaciones y teorizaciones. Reflexiones que tal vez no sean tan cercanas a las del experto cuya tarea está centrada en prescribir lo que los docentes debieran hacer. Los docentes construimos didáctica de la Geografía en cada momento de nuestra actuación profesional, más allá o más acá de lo que indica la división del trabajo (las recomendaciones ministeriales, los manuales escolares, las publicaciones acerca del “deber ser”). Me parece apropiado acudir a Christopher Day (2005:15) y recuperar esta cita:

³ Perrenoud, Altet, Charlier y Paquay (2005:359) cuando se refieren a “El lugar del conocimiento” en las prácticas docentes afirman que las distinciones entre los saberes que están en juego son inconsistentes y que, en el campo del análisis de las prácticas, los intentos para delimitar, denominar y clasificar el origen de dichos saberes es altamente inestable.

“No es posible desarrollar a los docentes (en pasiva). Se desarrollan ellos (activamente). Es vital, por tanto, que estén muy involucrados en las decisiones relativas a la dirección y los procesos de su propio aprendizaje”.

Y también considero oportuno retomar a Ph. Perrenoud (2004:42-43)⁴

“Un “enseñante reflexivo” no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue procesando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Un practicante reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa cotidianamente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro, prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un *trabajo* que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares”

Escribir para contar nuestras prácticas de enseñar Geografía a los colegas y provocar que ellos reflexionen sobre las suyas

En los inicios, los organizadores de las Jornadas del “Proyecto de Comahue” pidieron a los profesores que deseaban participar que escribieran un resumen breve de su presentación. Este requisito generó no pocas dificultades, apareció como un considerable obstáculo para los profesores que se acercaron: era algo nuevo. Tratándose de una experiencia original, no se disponía de antecedentes acerca de en qué consistía un resumen de una presentación de las propias prácticas. Esto también surge de las notas y archivos guardados en estos años.

⁴ Aunque en el párrafo que transcribo se refiere especialmente a la formación inicial o de base, lo encuentro válido también para nuestros propósitos en el marco del Proyecto. Está extraído del apartado cuyo título es “De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva”

En la tarea de pensar y ejecutar las jornadas, coordinadores y participantes fueron definiendo, con sus prácticas y reflexiones, los posibles formatos y contenidos para esta escritura que, siempre en proceso de revisión, quedó incorporada. En las últimas reuniones, salvadas las incertidumbres iniciales, los organizadores avanzaron más: el breve resumen pasó a ser un escrito corto que reunió no solo descripción sino también una fundamentación del contenido a exponer: propuso avanzar en una complejización de lo que se comunicaría y de la forma discursiva para anticiparlo. La oportunidad de escribir sobre las prácticas abre para los profesores y para el equipo de la UNCo una instancia de formación que supera la de exponer oralmente. Los docentes usamos constantemente la palabra “hablada” en nuestra tarea. Escribimos poco y casi siempre en forma sintética. Escribir implica reflexionar sistemáticamente sobre aquello que se desea comunicar y sobre la forma de comunicarlo. Hay diferentes formas de escribir, los profesores las están explorando: esquemas de contenido, índices que marcan la ruta del artículo y que se van completando a medida que se avanza, o a medida que se van conformando y puliendo las ideas. Un avance que no es lineal: escribimos, leemos, releemos, enmendamos, releemos, escribimos, releemos, pedimos que nos lean, mejoramos. Un camino que parece no tener un fin vislumbrable. En ese ir y venir el docente vuelve a construir conocimiento, le agrega un nuevo plus a sus prácticas, escribe un conocimiento enriquecido.

El tiempo de duración y las normas implícitas o explícitas de una exposición oral imponen jerarquizar y delimitar contenidos. La extensión de un escrito, finalmente, también. La usamos como parte del encuadre. Pero que haya un encuadre no significa necesariamente que resulten facilitadas la jerarquización y la delimitación de los aspectos de las prácticas que el docente relatará. Me pregunto, ¿Será posible cristalizar en un escrito algunas de las experiencias que se suscitan en un momento de una clase, en una clase, en una secuencia de enseñanza? ¿Cómo los profesores-escritores facilitan que los lectores “entremos en el texto-clase” y lo vayamos significando? ¿Qué vale la pena escribir; qué se balancea en el límite entre lo anecdótico y lo motivador; qué es solo anecdótico? y ¿para quienes es de tal o cual modo? ¿cómo escriben los profesores para los profesores? Estamos habituados a los textos normativos de los especialistas que prescriben, orientan, indican qué y cómo hacer (en abstracto). En cambio, en este caso se trata de poner a disposición del lector una experiencia, vivida con estudiantes (recordamos: espacio, tiempo, sujetos). Está lejos de ser

un “deber ser”. Es “lo que es”. Y allí encontramos su valor esencial: el camino que organizadores y profesores continuarán construyendo cooperativamente en la búsqueda de ese nuevo registro escrito sobre “lo que es”.

Hoy, el Proyecto está realizando una publicación de prácticas comunicadas por los profesores. Este avance no ha sido sencillo (no hay caminos simples cuando se trata de cuestiones complejas...). Si pensar una jornada es ya un esfuerzo de esclarecimiento de sentidos, objetivos y de organización, y si presentar oralmente los es en cuanto a la selección del contenido, la sistematización necesaria y la exposición ante los colegas cercanos, escribir implica pensar en otros interlocutores, construir por escrito las propias ideas, exponerlas y exponer-se mucho más y ante un público más amplio y desconocido. La palabra ocupa un lugar, queda escrita, no hay intercambio en simultáneo o posterior, ni posibilidades de aclarar, de abundar sobre lo escrito, de establecer relaciones que quedaron pendientes... El “deber ser” pesa y puede enmascarar... Escribir es una empresa arriesgada, comprometida, individual y colectivamente.

Busco y encuentro en Mireille Cifali una cita que refiere a las dificultades en el proceso de análisis y escritura de las experiencias.

“Hay como una especie de confianza que se va construyendo, no una confianza ciega en uno mismo sino en la propia capacidad vital de soportar la confusión y seguir esperando, a pesar de todo, que al final algo podrá estructurarse. Desde luego, esta confianza no existe al principio [...] La confianza se gana con la experiencia si es que nos tomamos la molestia de reflexionar sobre ella. No obstante, la experiencia sólo nos resulta beneficiosa cuando va de la mano con una movilización constante de los saberes que ella nos autoriza [...]” (Cifali, 2005: 182)

A nivel particular de cada profesor-autor, el relato propio sobre las propias prácticas plantea incertidumbres. El relato es tan propio que requiere de lecturas externas para cotejar los significados que se otorgan. Pero las lecturas, que siempre nos ayudan a escribir, en este caso y a la vez nos complican. Porque esta escritura no repite lo que otros ya dijeron, no tiene supuestos, contiene la implicación del autor y requiere de muchas explicitaciones para el lector. Y las explicitaciones dificultan la escritura y a veces confunden al lector... La escritura reúne lo que nosotros decidimos decir y debe adecuarse a aquello que pensamos

que puede interesar a los lectores, que puede ayudarlos en su propio proceso de reflexión sobre sus propias prácticas. Porque aspiramos a que, con la lectura de las prácticas escritas, los colegas lectores actualicen sus propias experiencias y puedan fortalecer sus procesos de reflexión. La intención de esta compilación es compartir los aprendizajes y generar posibilidades de aprendizaje para otros. Me da la impresión que con esta reflexión termino de acercarme a caracterizar la escritura de esta publicación como un acto de “aprendizaje” que es, a la vez de “enseñanza”

Los integrantes del equipo del “Proyecto de Comahue” realizaron un acompañamiento continuo y fueron lectores atentos de varias versiones de los escritos de los profesores. Borradores, ideas, consultas, entrevistas, correos electrónicos. El acuerdo fue leer y realizar señalamientos en forma de preguntas, palabras, contraposición de ideas, comentarios más y menos extensos, y otras variadas formas de favorecer que los profesores profundicen su relato, amplíen sus reflexiones, fundamenten sus decisiones, avancen en sus definiciones (o relativicen sus afirmaciones). Un modo de intervención que, estimamos, apoya la tarea de los profesores como comunicadores de sus prácticas reflexivas en el sentido que venimos desarrollando: modos de intervención que generen oportunidades para profundizar y ampliar la formación del autor, del lector inmediato y de los futuros lectores.

Pensar y diseñar esta publicación ha dado lugar a una serie de preguntas que no se responderán rápidamente, que permanecen y permanecerán vigentes. Quedan en agenda después de este primer ensayo: ¿qué puede ser valioso dar a conocer sobre las prácticas de enseñanza para favorecer en otros docentes el desarrollo de experiencias de reflexión sobre las prácticas? ¿Cuáles serán las formas textuales más adecuadas para comunicar las prácticas, para que quien lea pueda “adentrarse” en el relato y -a la vez- salir de él para pensar su propia experiencia? ¿Qué considera cada lector como relevante? ¿En qué reside la unidad y el valor de una publicación que refiere a singularidades?

Este primer avance del Proyecto presenta solo algunos de los varios trabajos que distintos profesores han iniciado y vienen sosteniendo. Existen otros escritos que están “en proceso” para ser comunicados más adelante. Proceso que, entre tanto, es proceso de formación de quienes escriben, de quienes coordinan, de quienes leen.

Las prácticas contadas por los profesores para una publicación

Como decía en el inicio, esta presentación escrita me instaló en la tarea de retomar situaciones vividas, notas y documentos del Proyecto; me exigió revisar y sistematizar ideas, volver sobre bibliografía ya conocida desde nuevas inquietudes, continuar aprendiendo. Para cerrar el texto dejando la comunicación abierta, con la intención de seguir formándonos, comparto a continuación el punteo de una serie de señalamientos e inquietudes que me resultan provocadores para continuar pensando las prácticas de enseñanza de la geografía escolar y las prácticas de reflexión y escritura sobre esas prácticas.

. Observo, en los trabajos que se presentan y en otros que están en proceso, pensándolos como totalidad, que constituyen relatos que dan cuenta de los pasos que cada docente condujo para la enseñanza (conceptual y didácticamente fundamentada) de Geografía en sus clases. Los relatos tienen diferentes estilos de elaboración. En una primera lectura general, el contenido y el texto resultante de la escritura se ocupan de plantear con especial énfasis las consignas de trabajo, enmarcadas en una fundamentación conceptual desde la Geografía y la enunciación de los objetivos de la enseñanza.

. Observo que solo en forma ocasional en las versiones originales, y algo más presente en las que aquí se comunicaron, los autores se permiten dudar, preguntarse, dejar en suspenso. Notamos que los relatos tienden a un discurso aparentemente normado, cerrado. Dan cuenta de experiencias que parecen haber permitido el logro de los propósitos educativos de los profesores-autores. Esta constatación me genera intriga. Sabemos que los currícula enuncian y reiteran que el conocimiento es una construcción continua, pero que la enseñanza en la Escuela tiende a cerrarlo. También los manuales escolares presentan conocimiento cerrado (el autor pasa inadvertido, queda oculto en un texto impersonal. El texto no marca que lo que comunica es una interpretación de la realidad) ¿Podrá ser que los docentes aceptemos sin saberlo el mandato histórico de la unicidad y la verdad, aunque sí sepamos que el conocimiento es construido y por lo tanto plural e histórico? ¿Puede que sea tan intensa la influencia de la cultura escolar (de la Escuela del conocimiento lineal y cerrado, con principio y fin) que los profesores adoptemos ese mismo formato para comunicar nuestras prácticas que –seguramente- no son lineales? Planteándolo de otro

modo: la Escuela estaría enseñando el conocimiento como cerrado aunque esté referenciado en un conocimiento que los profesores declaran procedente de una Geografía y una didáctica de la Geografía críticas. La matriz de la Escuela cerradora del conocimiento ¿embebe también la reflexión y la comunicación de nuestras propias prácticas a otros?

. Observo que son frecuentes los párrafos extensos e intensos dedicados a la fundamentación conceptual del contenido temático (geográfico) de las prácticas. Me pregunto: ¿Es ésta la preocupación de mayor peso para los profesores? ¿Es un mandato propio o externo, derivado/impuesto por el contexto del Proyecto? ¿Será la concepción de “transposición didáctica” (tan difundida desde los ’90 y tan poco analizada críticamente) el marco teórico que sostiene este tipo de valorización?

. Observo que los contenidos se referencian especialmente (e independientemente del año de la Escuela en que se desarrolle la enseñanza) en la escala local y en la local-regional del Alto Valle. Me pregunto: ¿Referiría esta decisión a la importancia de lo “cercano” como motivador? ¿Como relevante socialmente por ser el ámbito que los estudiantes efectivamente transitan, su espacio de ciudadanía? ¿Es didácticamente valioso porque es lo observable, lo vivido? ¿Es lo evidente que hay que desentrañar? ¿Muestra la utilidad social de la Geografía y de la Escuela?

. Observo que las características de los estudiantes parecen resultar definidas por su pertenencia a un grupo etario/año de la escuela y zona en que la misma está ubicada. Me pregunto: ¿estos criterios indicarían que persiste inconscientemente la idea, reiterada en nuestra formación de base y en nuestras primeras experiencias, sobre la homogeneidad/heterogeneidad de los grupos de alumnos? ¿Puede que subyazca un “deber ser” que oculta las individualidades dentro del grupo-clase? ¿Qué pasa con la toma de decisiones al respecto en el aula y en la comunicación de la experiencia? ¿Cuáles son las dificultades para incluir la diversidad en el relato?

. Observo que la totalidad que se relata es la secuencia de enseñanza llevada a cabo en un tiempo que siempre se menciona. Internamente la enseñanza se organiza según tiempos predefinidos. El tiempo es siempre el justo y necesario para presentar la cantidad del contenido en el formato elegido por el profesor. Esto no es novedoso, pero no por ello lo tomo como “natural”. Me pregunto: ¿cómo incide el tiempo en la toma de decisiones sobre

los contenidos y las actividades que se proponen para que los estudiantes aprendan? ¿Cómo el profesor ensambla el tiempo de los aprendizajes para que coincida en alguna medida con el tiempo escolar y la cantidad de contenidos previstos? ¿Cómo opera el tiempo escolar fragmentado en la jerarquización de los contenidos? ¿Cuándo vale enseñar en amplitud y cuándo en profundidad? ¿Qué tensiones se plantean entre el tiempo escolar y la posibilidad de que los estudiantes construyan conocimiento en las clases de Geografía?

. Observo que, en casos, se mencionan con sumo detalle las consignas de trabajo. Me pregunto: ¿Cómo las formuló, efectivamente, el docente en la clase? ¿Qué dificultades encuentra para que los estudiantes comprendan las consignas? ¿Y para que las resuelvan? ¿Cuáles son los procesos intelectuales, afectivos, valorativos que las consignas esperan activar? ¿Y cuáles los que efectivamente activaron? ¿Qué hizo el profesor ante los logros y ante los vacíos? ¿Qué ocurre con la expresión oral, con el intercambio grupal, con la expresión escrita en la enseñanza de la Geografía? ¿Qué ocurre en el aula cuando las consignas apuntan a saberes experienciales y/o cuando se refieren a saberes aparentemente “contenidos” en fuentes que se proporcionan?

. Observo que es poco frecuente que se desarrolle información acerca de los modos de intervención docente. Me pregunto: ¿Tendrá esto relación con el mandato anterior de una enseñanza centrada en los alumnos? ¿Por qué no es importante para el profesor registrar su propia actuación? ¿Es que la clase “fluye” hacia sus propios objetivos? ¿Podrá ser que, para el profesor, no introducir-se como sujeto en el relato preserve aspectos de su subjetividad que le produce inquietud, temor o desconfianza comunicar?

. Observo que los profesores utilizan con relativa frecuencia textos escritos por ellos mismos, con una densidad conceptual importante. Me pregunto: ¿a qué necesidades de la enseñanza responden esos textos? ¿Qué tiene en cuenta el profesor cuando produce un texto para los alumnos? ¿Cómo lo trabaja con ellos? ¿El texto reemplaza la palabra hablada del profesor, la apoya, sintetiza, amplía...? ¿El texto “tiene” el conocimiento? Y por extensión: ¿dónde está el conocimiento en las clases; quién lo tiene, cómo circula, qué se construye y quiénes (y en qué medida) construyen?

. Observo que hay una utilización cotidiana de la cartografía y de las imágenes satelitales. Se indica que se nombran y localizan lugares, se reconocen usos del suelo, se observan

zonas de crecimiento urbano o de cambio rural. Me pregunto: ¿las imágenes y la cartografía, son la realidad en la geografía escolar? ¿Reemplazantes de lo empírico? ¿Cómo establecen los estudiantes la correspondencia entre lo que “ven” y lo que supuestamente “es”?

. Observo que la enseñanza presenta fuentes de información relativamente variadas además de la cartografía, las imágenes y los textos. Me pregunto: ¿qué lugar ocupan las fuentes en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos? ¿Qué procesos de aprendizaje ponen en juego los estudiantes para analizarlas? ¿Cuánto de construcción y cuánto de identificación? ¿Cuáles son las potencialidades y cuáles los límites de acudir a estas fuentes? ¿Cómo se repone la información que los estudiantes necesitan para comprender esas fuentes? ¿Qué tipo de vinculaciones se establecen entre la fuente visual y otros tipos de fuentes, incluido como tal el conocimiento del profesor?

. Especialmente, observo que las aulas aparentan ser lugares tranquilos, armónicos. No se comentan conflictos (ni entre sujetos ni de los sujetos con el conocimiento) Me pregunto: ¿por qué los profesores no incluyen los conflictos si allí es donde se hace más evidente su saber ser docente? ¿O es que, sin conciencia de ello, se escamotea el conflicto y el movimiento que es parte de la vida cotidiana y de la Escuela? ¿Será algún resabio de las planificaciones del “deber ser”? ¿O puede suceder que los profesores estimen que la inclusión del conflicto podría desvirtuar las prácticas que relatan? ¿Será que se sostiene el registro del discurso del “deber ser” de los especialistas y en esa identificación se obvia lo cotidiano? ¿Es un problema vinculado con qué se quiere comunicar o es tan solo un problema de escritura? ¿Cómo se resuelve la contradicción entre un conocimiento que (aparentemente) se transmite de modo fluido a todos y las clases reales que expresan constantemente la diversidad de los estudiantes?

En simultáneo con todas estas observaciones, reviso la validez de las ideas que fundamentan el Proyecto, ahora como herramientas para analizar las concepciones que los profesores dejan entrever en sus relatos escritos acerca de su tarea de enseñar Geografía. Si prestamos atención tanto a lo dicho como a lo no dicho, podemos reconocer cuáles serían algunos aspectos de las prácticas que los profesores - autores estiman valioso comunicar. Lo que observamos es que existe preocupación por explicitar la rigurosidad conceptual y el

desarrollo técnico de la enseñanza. A la vez, se hace notoria la dilución de la actuación efectiva de estudiantes y docentes, la ausencia de la caracterización de contradicciones, dificultades y conflictos que la enseñanza y los aprendizajes de la Geografía plantean corrientemente en las aulas.

Volviendo al “discurso de la profesionalización” del cual partimos, encuentro que el sentido de la enseñanza que se comunica parece delinear el perfil de un profesor - especialista más que el de un profesor - docente. Advertimos que esa podría ser una de las razones por las que permanecen ocultos los valores y cualificaciones propios de la profesionalidad (Contreras Domingo, *op cit*:cap. 3) que efectivamente dan sentido a las prácticas corrientes en las clases de Geografía. Esta constatación genera al equipo del Proyecto de Comahue un alerta para definir los caminos a transitar a futuro ya que se hace evidente la necesidad de volver a pensar con los docentes el sentido de las prácticas escolares para, de ese modo, poner en cuestión y superar juntos los discursos técnicos que aparentan transparencia pero que, en realidad, opacan la complejidad y singularidad del día a día de la tarea de enseñar.

Escribir, leer, señalar, sugerir, ha resultado una tarea ardua. Las prácticas relatadas contienen mucha información para pensar en la tarea de los docentes y en la singularidad de la geografía escolar. Es necesario seguir interrogándonos para poder desplegar las prácticas. La Geografía que se enseña no resulta solo de una lectura académica del mundo que se adecua para ponerla a disposición de los estudiantes. La cultura escolar imprime formas en la enseñanza y en los aprendizajes que se vuelve imprescindible desnaturalizar para seguir avanzando.

Escribir sobre nuestras prácticas pone en movimiento nuestra propia historia, nuestra identidad. La actualiza al momento de la escritura, que no es un único momento sino un encadenamiento de momentos, una red de momentos que, en el caso de esta publicación, han sido muy posiblemente robados a otras actividades. Un esfuerzo personal enorme de todos los participantes. Una producción desplegada con generosidad para la enseñanza desde un acto de formación que es, a la vez, de auténtico aprendizaje.

En el camino que se inició en 1992, estamos siempre reconociendo y valorando críticamente el proceso ya andado. En este momento de reflexión nos preparamos para

mirar de nuevo hacia adelante... Estamos seguros que es necesario sostener el espacio de reflexión colectiva. Necesitamos repensar y discutir lo hasta aquí logrado para mejorarlo y fortalecerlo. Tal vez las observaciones/ideas/preguntas arriba mencionadas (junto con muchas otras que resulten de las esperadas lecturas y reflexiones de todos) sean aportes para definir hitos en ese futuro camino... Disponemos de un precioso y preciado material para avanzar en esta dirección.

Bibliografía

BARBIER, J. (1996). “Análisis de las prácticas: temas conceptuales” en Blanchard Laville, C. y D. Fablet, **L’analyse des pratiques professionnelles**, Ediciones L’Harmattan, Paris.

BUSCH, S. (2013). “La Geografía en la reforma curricular del ‘compromiso entre lo nuevo y las tradiciones’” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (iice) N° 34 On line en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/issue/current>

CIFALI, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura” en Paquay, L. y otros (coordinadores.) **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias**. FCE, México

CONTRERAS DOMINGO, J. (1996). **La autonomía del profesorado**, Ed. Morata, Madrid.

DAY, CH. (2005). **Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Narcea, Madrid.

FREIRE, P. (2010). **Cartas a quien pretende enseñar**. Siglo XXI ediciones, Buenos Aires.

GALE, T. y DENSMORE, K. (2007). **La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela**. Octaedro, Barcelona.

PERRENOUD, PH. (2004). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Graò, Barcelona.

PERRENOUD, PH.; ALTET, M.; CHARLIER, E. Y PAQUAY, L. (2005). “Conclusión. Fecundas incertidumbres o cómo formar maestros antes de tener todas las respuestas” en Paquay, L. y otros (coordinadores) **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias**. FCE, México.

SCHÖN, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Paidós/MEC, Madrid.