

Claves pedagógicas que guían la práctica educativa de una maestra

Susana Orozco Martínez (susanaorozco@ub.edu)

Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona

Patricia A. Gabbarini (pgabbarini@gmail.com)

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Becaria Erasmus Mundus Doctorado full en Universidad de Barcelona

Palabras clave: Claves pedagógicas, práctica educativa, saber de la experiencia

Descripción general

La investigación *El saber profesional en docentes de educación primaria y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado: estudios de caso* (Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, actualmente en desarrollo, con diez docentes participantes) pretende ubicar el saber profesional de docentes en una relación pensante con lo que sucede en sus aulas, con su alumnado y con ellos mismos.

El presente artículo centra el análisis en la investigación realizada con una docente de educación infantil, Esther, maestra de Educación infantil, de una escuela pública de la localidad catalana de La Garriga. Tiene a su cargo 13 niñas y 11 niños de 3 años. Se indaga los modos y maneras en como despliega el saber profesional desde una perspectiva analítica de su experiencia, con la intención de descubrir las claves pedagógicas que guían su práctica, con el objetivo de transferir los conocimientos a la formación universitaria.

El proceso de investigación lo realizamos desde una perspectiva cualitativa-interpretativa en educación, con los aportes de la etnografía, la investigación biográfico-narrativa y la fenomenología hermenéutica. Para ello recurrimos al estudio de caso, centrando el análisis en el proceso etnográfico que se realizó con Esther (a cargo de la Dra. Susana Orozco Martínez), las interrelaciones entre observación participante y entrevista-conversación (Hammersley; Atkinson, 1994; Velasco Maillo, y otros, 2007; Guber, 2011) sobre el acontecer del aula y el saber que despliega desde su experiencia docente. Metodológicamente partimos de la comprensión, análisis e interpretación de los sucesos y circunstancias tal y cómo se presentan con los niños en el quehacer diario del aula, en salidas programadas, en horas del patio y en las reflexiones que maestra e investigadora hacemos en voz alta.

La permanencia continuada en el campo ha facilitado la aprehensión de las claves pedagógicas que la maestra desarrolla. Claves y saberes vinculados a vivencias, narraciones e historias que aportan los niños y que son programados como puentes entre lo que saben y lo que desde la escuela se les intenta enseñar. Para ello el diario de campo se constituyó en una herramienta importante para el posterior análisis de lo que en el aula sucedía.

Primeras definiciones

Definir qué es la experiencia, o qué hace que un acontecimiento o una situación se convierta en experiencia, ha llevado a distintas vertientes disciplinares como la filosofía, antropología y sociología; la política, pedagogía y psicología y, a diversos autores, a profundizar en la cuestión (Gadamer, 1977; Dewey, 1995; Arendt, 1996, 2005; Larrosa, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Reggio, 2010). Explicaciones abstractas y definiciones señalan el camino de lo que se interpreta como experiencia, sin unanimidad al respecto, aunque hay un factor reconocido por todos y que alude a las potencialidades formativas de la experiencia (Reggio, 2010).

¿Qué es la experiencia, desde dónde hablaremos? Compartiendo con algunos autores (Arendt, 1996; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2009) consideramos que las experiencias son tales si se transforman en saberes, si podemos aprender algo, si nos hacen pensar (Contreras y Pérez de Lara, 2010), si reflexionamos. Si no, estaríamos antes acciones repetidas que pasan, acontecen (Larrosa, 2009), sin un sentido enriquecedor y de aprendizaje. Van Manen (2003:28) señala que, “la reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa; es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se ha vivido”, lo que dota de sentido y significado a esa vivencia o situación. La ligazón entre experiencia y pensamiento hace que una y la otra se necesite mutuamente. “Decía Hannah Arendt que no es posible pensar sin experiencia personal” (Contreras y Pérez de Lara, 2010:21). Visto así, las circunstancias y realidades que vivimos, ponen en marcha un proceso de pensamiento que se traduce en experiencias que se repiensen, meditan, valoran porque algo nos ocurrió. Ubicarnos desde el valor que puede encerrar una experiencia personal, no implica centrarse en una vivencia visible, perceptible. Tenemos experiencias internas, inapreciables que se constituyen en sí mismas en válidas y ricas para nuestras vidas. Vivencias profundas que pasaron, sucedieron, pero que no tenemos conciencia “real” de su importancia. Y es ante una pregunta, un acontecimiento clave o “algo” que pasó, cuando surge, se revitaliza y adquiere nuevo sentido.

En general, este tipo de saberes fueron y son devaluados por las ciencias y los científicos, quienes privilegian la búsqueda de la objetividad y generalidad, como rasgo exclusivo de validación científica, como ciencia interpretada siempre como lo eterno, inteligible e inmutable.

La ausencia de reconocimiento de la experiencia aparece ya en la filosofía clásica, al interpretársela como un saber inferior, necesario pero obstaculizador (para algunos) de un verdadero conocimiento (Larrosa, 2003), ya que se la ligaba a la opinión, a lo sensible, a situaciones concretas, particulares, contextuales. Desde los clásicos hasta nuestros días pocos cambios se han producido, cuando advertimos que la ciencia moderna pretende objetivar, controlar, calcular y convertir a la experiencia en experimento. Y al hacerlo, “elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización” (Larrosa, 2003: 3). Es imposible dejar de reconocer que la experiencia se encarna en alguien, que es subjetiva, particular, confusa (a veces) y transitoria. Sin embargo, cabría preguntarnos si lo subjetivo que encierra toda experiencia, invalida per se, lo que se ve y busca (Boud; Cohen, y Walker, 2011), lo que la ciencia y la filosofía dan por certero y válido. Desestimar el camino, el inter juego entre lo que aporta un pasado (reflexionado) y el presente (vivido) es ignorar el sentido que los acontecimientos vividos significativamente tienen para cada uno. Por ello, la necesidad de “reivindicar la experiencia, darle una cierta dignidad, una cierta legitimidad” y no intentar objetivarla y homogeneizarla, “no pretender pensarla científicamente o producirla técnicamente” (Larrosa, 2003, 3-4).

La corriente pedagógica que aboga por el aprendizaje a partir de la experiencia, reconoce la importancia que las historias y biografías personales de aprendizajes adquieren en las identidades y trayectorias de muchas personas. "Allí donde esté, haga lo que haga, aunque esté tratando a partir de la experiencia *existencial*, actual, existe también una dimensión histórica, *arcaica*. En cualquier situación me encuentro con personas y acontecimientos relacionados con mi historia personal" (Postle, 2011:49). Historias que describen la vida interior de la persona como así también sus contextos interpersonales y sociales (Bertaux, 2005), constituyéndose en una poderosa lente a partir de la cual reflexionar críticamente sobre las experiencias vividas. "Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida" (van Manen, 2003: 57)

Claves pedagógicas que dan sentido al proceso educativo

Adentrarse en el aula de infantil y confundirse con el paisaje es lo que posibilitó la aprehensión de una realidad educativa-escolar que se manifiesta de diferentes formas y con numerosos registros.

La interrelación entre la observación participante y las conversaciones cruzadas posibilitó descubrir aquellos saberes o claves pedagógicas que guían y dan sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje que pone en marcha Esther. Claves que aluden a los fundamentos pedagógicos, principios o procedimientos que orientan al profesorado en la preparación, planificación y desarrollo de su intervención educativa.

Cuando en un proceso de investigación abrimos el camino para que el diálogo, la comprensión y el respeto del acontecer áulico, la conversación entre la maestra y la investigadora se da con naturalidad, desde lo que preocupa, limita, emociona a la docente; y no desde lo que como investigadora se quiere saber o conocer. Implica plantear un trayecto investigativo donde las palabras (silencios) y las acciones (o ausencia) tienen una mirada inclusiva, sistémica, en el que la dinámica institucional es analizada, visualizada y comprendida como un sistema complejo que funciona según parámetros que siguen determinadas formas y patrones (Parellada, 2007).

Desde nuestro posicionamiento epistemológico, hablar de conversación y no de entrevista, tiene un sentido diferencial, al plantear a la conversación como sinónimo de diálogo, interacción e interrelación que se produce entre dos o más personas, en la que ambas contribuyen a y en la construcción de un texto, relato, de una narración. A través de la conversación lo que se pretende es que el diálogo y el tiempo compartido con la maestra no esté mediado por un "*artefacto técnico*" (Guber, 2012:69) sino por un encuentro que posibilite que el tejido cotidiano se revele.

A través de ellas fue posible desvelar qué cosas pone en juego Esther, que la caracterizan a ella y al proceso. Conversaciones donde la narración de historias escolares y personales, llenaban de sentidos y significados a los sucesos, permitiéndonos a ambas narrar-nos desde lo que nos resonaba. Pensar en voz alta, posibilita como docentes e investigadoras formular preguntas y repreguntarnos sobre lo concreto, visible y no tan evidente (también) pero que se despliega en el aula, aunque no tenga una traducción teórica de lo que allí sucede y que no forma parte de la formación universitaria. Saberes y haceres desarrollados con naturalidad, a los que cuesta poner palabras, nombrarlos desde otros lugares; pocos o directamente no re-

ferenciados por autores y difíciles de encontrar en la bibliografía científica. Saberes prácticos a los que los estudiantes universitarios llaman LA realidad. Realidad que en la Universidad (según ellos) tiene poca cabida. ¿Cómo hacer, entonces, que lo que sucede en las escuelas llegue a la universidad?

Recurrir a la experiencia de Esther, se constituye en una estrategia de aproximación a una realidad escolar que sí existe. Experiencia que se vincula a un proceso donde el pensar críticamente, la indagación, búsqueda e investigación forman parte de su práctica docente. (Freire, 2008). Experiencia reflexionada, cuestionada, en un movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar, no exenta de las contradicciones y tensiones.

Convivir con Esther y sus niños, nos ha permitido inferir algunas de las claves pedagógicas que despliega en el aula. Las mismas las reconocemos y denominamos como: *la acogida y el cuidado; la búsqueda y logro paulatino de la autonomía por parte de los niños y; la comprensión y atención hacia los procesos individuales* que los alumnos van realizando.

¿Qué implica *acoger y cuidar*? Acoger, desde nuestra perspectiva implica amparar, aceptar y hospedar la vida que nos rodea. “El saber del “cuidado” es un saber que se nutre de empatía, es decir de la capacidad de escuchar al otro” (Mortari, 2002: 155) Freire, en una entrevista con Pepi Leistyna, expresaba: “Yo entiendo el proceso de la enseñanza como un acto de amor [...] como expresión de buen cuidado, una necesidad de amar, en primer lugar, lo que haces.” (Darder, 2010, 121)

Esther acoge y cuida al otro a través de un proceso continuo de ayuda, poniendo en marcha pequeñas atenciones cotidianas; reconociendo la vida que le rodea: desde el niño, familias, compañeras, hasta las plantas (las únicas) que gracias a su atención sobrevivieron todo el año. Otra forma de cuidado, es el conocimiento que pone al alcance de sus niños. Conocimientos que entreteje partiendo de las experiencias y saberes que aportan, saberes que provienen del mundo real, de sus intereses, preocupaciones, de lo que les asusta, les gusta. Promover que esos saberes se socialicen, que conceda al niño posicionarse desde otro lugar, consigo mismo y en el grupo, es otra manera de asistencia y pre-ocupación que alimenta de a poco la confianza y la seguridad en la construcción de la personalidad que cada uno de sus alumnos va elaborando. Cuidar es también amar; en interesarse por el bienestar del otro; en emocionarse ante el reencuentro de dos hermanos en la hora del patio; ante el mimo y protección de una niña hacia otra que llora; es dejar que la vida que nos rodea, nos toque, nos llegue. Acoger y asistir tiene que ver también, con reconocernos necesitados y dadores de cuidado, en una cadena de dependencias mutuas, a pesar de la asimetría en la relación adultos y niños-adolescentes. (Dussel) Esther acoge y cuida, pero no es permisiva. Tiene claro que con niños tan pequeños las normas y los referentes son importantes, ya que “madurar y explorar el mundo en un contexto de seguridad significa que [el niño] se siente protegido por el amor y el cuidado de los adultos” (van Manen, 1998: 71). Adulto que pone límites, límites que encierran en sí mismo dos movimientos: lo prohibido y lo permitido: esto no se puede; en cambio esto sí. La firmeza, apoyo y estabilidad, son cuestiones indispensables para que los niños *logren paulatinamente una autonomía personal*.

Generar las condiciones para que el aprendizaje sea un proceso de producción crítica y posibilitar que la curiosidad se vivifique en sus alumnos, es algo que promueve Esther. “Curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, cómo búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta” (Freire, 2008: 33).

El aprendizaje como espiral recurrente pero en profundidad, posibilita advertir el reco-

rrido que cada niño iba realizando. A medida que el tiempo pasaba, observábamos que los alumnos se iban transformando en sujetos activos de la construcción y reconstrucción de saberes y conocimientos que desde la experiencia social tenían (Freire, 2008), y que reelaboraban conjuntamente con Esther. Saberes a partir de los cuales la maestra hilvana los contenidos que el currículum señala, pero desde la libertad de decidir cuándo, cómo y qué enseñar a niños de 3 años. Lo importante para ella es crear las condiciones para el logro paulatino de la autonomía personal de cada uno, a través de una planificación circular de las actividades que posibilita al alumno, de a poco, adquirir libertad de movimientos, hábitos y responsabilizarse de ciertas actividades. En esta docente aparece claramente la premisa de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades y condiciones para que cada niño cimente sus aprendizajes, haciéndose cargo de sí mismo (Freire, 2008) y de sus cosas. Poner en conciencia los obstáculos que todos tienen, implica iniciar un camino de autoconocimiento de las posibilidades y dificultades que, visualizadas, ayuda al logro de los aprendizajes. Reconocer que me cuesta hacer una actividad hace que el niño centre su atención y esfuerzo en ella, la perciba, le ponga pensamiento. Comencé poniéndoles el abrigo a los niños para salieran al patio, seguí ayudándolos para que se lo pusieran, terminé observando cómo se vestían solos. El logro de cierta autonomía personal, contribuye en la construcción de la identidad de los niños, en reconocer los límites pero también las posibilidades para seguir creciendo.

Partir de la premisa que existen muchas formas diferentes de vida, de familias y comunidades posibilita detenerse en la singularidad e individualidad, en los contextos específicos del otro. Estar atenta a los *procesos individuales de los niños*, permite que cada uno reciba lo que en ese momento necesita; mayor atención o dejar que “vuele solo”. Lo importante para Esther no es si va más rápido o más lento un niño en sus aprendizajes; lo preocupante es cuando se detiene en el proceso. En ese avanzar o retroceder, tener en cuenta al niño desde una biografía amplia, hace que las cosas que aparecen en el aula (a veces como simples anécdotas), se les pueda adjudicar “un sentido reflexivo, considerando la importancia pedagógica que pueden tener estas vivencias para los niños” (van Manen, 1998:67)

Estar atenta es una práctica pedagógica que requiere agudizar la observación y distinguir los “signos”, conductas, acciones que surgen en la cotidianidad y “muestran” lo que le pasa a este niño.

La diversidad, reflejada de distintos modos, habita el aula: desde en niño muy inteligente pero con “problemas de convivencia social”, hasta aquel que no habla bien y que tiene evidentes signos de que “algo” no está funcionando. Características personales que se socializan desde la naturalidad de la situación, lo que hace que los protagonistas vivan su ser alejado de prejuicios o problemas. Respetar las diferencias individuales y trabajar con cada uno a partir de ellas, es posible en un clima escolar que favorece las condiciones de crecimiento personal de cada niño. Es en un clima de confianza y aceptación al otro donde explicar que la noche anterior ya no se durmió en cama de los padres, se convierte en una gran noticia para ser compartida entre todos. Atender a los procesos individuales es reconocer las distintas capacidades intelectuales de los niños, pero también, y estrechamente vinculadas, las motivaciones personales y familiares, los estilos de aprendizajes, los contextos sociofamiliares y socioeconómicos, los intereses, sentimientos y habilidades que poseen los alumnos.

A modo de cierre... abierto a nuevos interrogantes

Las claves pedagógicas que distinguimos en Esther, tienen un hilo de sentido que conecta con

el modo en como ella comprende, siente y vive la educación: como acontecimiento ético. “En la relación educativa, el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y toda reciprocidad. (...) La relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad” (Bárcena y Mélich, 2000:15).

Los estudiantes universitarios nos interpelan a pensar nuestra acción como acompañamiento, hospitalidad y acogida, para ayudarlos en su propia construcción de la identidad profesional. De este modo, nuestra finalidad es un medio al servicio de otra finalidad: “el cuidado formativo del otro, de la otra” (Bárcena y Mélich, 2000).

La práctica educativa se despliega en situaciones singulares y polifacéticas; es una acción en la cual docentes y estudiantes “se crean” a sí mismos en la propia actividad educativa. Transferir al aula universitaria las realidades escolares, discutir las y analizarlas posibilita a los profesores y a los estudiantes pensarse y posicionarse, de otra manera, en el camino de interrelación educativa y en la construcción de su futuro rol docente.

Referencias bibliográficas

- Barcena F. y Melich J-C (2000). *La Educación como Acontecimiento Ético*. Barcelona: Ed. Paidós Iberica.
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (Edits.) (2011) *El aprendizaje a partir de la experiencia*. Madrid. Narcea.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. *Déjame que te cuente* (11-59). Buenos Aires: Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) “La experiencia y la investigación educativa”. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N., *Investigar la experiencia educativa*. (21-86) Barcelona. Morata. Pág. 21-86
- Darder, A. (2010) *Reinventando Paulo Freire: una pedagogía del amor*. Valencia: Ediciones del CREC.
- Dussel, I. y Southwell, M. Disponible en la Web: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1-.htm>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: XXI siglo veintiuno.
- Gabbarini, P. (2013, julio) Reconstrucción de sentidos en torno a nuestro proceso etnográfico. Experiencia y saber en la formación de Educadores. *III Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Madrid
- Gabbarini Patricia (2013) Informe de tesis doctoral: “Experiencia y Saber en la Formación Inicial de Educadores. Saberes, prácticas docente y reflexividad en dos profesoras de formación del profesorado.” Director José Contreras Domingo. Programa de Doctorado “Educación y Sociedad” UB.
- Larrosa, Jorge, “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 2003. Disponible en la Web: http://www.me.gov.ar/currifform/publica/oei-20031128/ponencia_larrosa.pdf

- Larrosa, J. (2009) "Experiencia y alteridad". En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario (Santa Fe, Argentina) Homo Sapiens, Pág. 13-44.
- Malinowski, B. (2007) Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En Velasco Maillo, H., García Castaño, F.J. y Díaz Rada, Á.: *Lecturas de antropología para educadores*. (21-42). Madrid: Editorial Trotta.
- Mortari, L. (2002) Tras las huellas de un saber. En Diotima: *El perfume de la maestra*. 153-162) Barcelona: Icaria.
- Orozco Martínez, S. (2013, julio) Hilvanando saberes desde la relación pensante con la experiencia de una maestra. *III Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Madrid.
- Parellada, C. (2007) La pedagogía sistémica: la educación sigue latiendo al compás de los tiempos. *Revista Aula de infantil* (Barcelona), 35, 35-39
- Postle, D. (2011) Devolver el corazón al aprendizaje. En Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (Edits.) *El aprendizaje a partir de la experiencia*. (45-59) Madrid: Narcea.
- Reggio, P. (2010) *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva. Edicions del CREC.
- Van Manen, M. (1998) El tacto en la enseñanza. Barcelona. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco Maillo, H.; et al. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. (95-121). Madrid: Trotta.