

## RESIDENCIA. DÉCIMO ENCUENTRO

En torno de la biografía escolar, sus implicancias y su enseñanza

Prof. Alicia Pereyra

En este encuentro rodaremos un concepto, central para comprender e interpretar las prácticas de enseñanza y su prefiguración, la planificación didáctica.



Fotografía extraída de: <https://www.elpatagonico.com/la-escuela-83-tiene-el-orgullo-ser-la-mas-antigua-comodoro-n615859>

### Paso a contarles... Avatares de una clase

Al inicio del ciclo pasado, en este espacio, ofrecí fotografías de distintas pinturas y solicité que lean el material bibliográfico obligatorio, para que, empleando algunos de los conceptos que en ellos aparecen, realicen un ejercicio básico de problematizar la escena que la obra muestra. La verdad es que, en gran medida, la actividad “no resultó”. Uno de los motivos fue la falta de lectura, otro, seguramente, la dificultad de re-trabajar conceptos, sacarlos de las fotocopias para colocarlos en discusión a partir de esa escena. Fue algo frustrante, pero a la vez, cuando tomé distancia para intentar objetivarlo, establecí algunas líneas posibles de acción. Partí de un supuesto muy básico, que se dejaba notar en cada escrito presentado en el foro, la indistinción entre concepto y teoría.

Dicho o escrito de manera simplificada, parece algo ya enseñado y aprendido que una teoría, pensemos en Vygotsky, se origina en un paradigma, se constituye en un enfoque (sociohistórico) o movimiento (ahora, en la actualidad, se denominaría neomarxismo,

creo) y se desagrega en conceptos: actividad, desarrollo humano, desarrollo cultural, habilidades psicológicas, herramientas, Zona de desarrollo próximo, signos, internalización, mediación... y varios más. Esto es así porque una teoría se conforma a través de conceptos.



Fotografía extraída de:

[https://es.wikipedia.org/wiki/Historia\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_en\\_Argentina](https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_la_educaci%C3%B3n_en_Argentina)

Pero, en verdad, devino en una actividad académica que se desbordó, o bordeó, la consigna. Mi tarea es enseñar “leyendo” la clase... De ahí que avancé y, en lugar de plantear que lean algún texto académico que explique clarito qué es un concepto, las relaciones entre los conceptos, y qué es problematizar... busqué uno conocido.

A la vez, desde ese hilo que comencé a desovillar, fueron apareciendo otros... llamémosles malentendidos. Se presentaba de manera difusa, en relación con la interpretación de los textos, la distinción entre información- datos y hechos susceptibles de escuchar, decir, retener, guardar, reutilizar- y el conocimiento- que supone, siempre, construcción. En nuestro caso, y de manera simplificada, podríamos decir que el o la maestrx ofrece información que sostiene nociones cuando trabaja en torno de un contenido escolar, y, a través de la enseñanza como transmisión, media para crear las condiciones para que el o la alumnx construya conocimiento. Pensemos, por ejemplo, en el concepto de “revolución”, necesario para sostener la enseñanza en las clases en la semana de mayo. La o el maestrx de cuarto grado opera, selecciona, jerarquiza y didactiza el contenido escolar, pero no puede pretender que un o una alumnx responda la pregunta ¿qué es la revolución? Podría, en todo caso, dar cuenta de la información- hechos y datos- que, si se encuentran organizados- si han sido comprendidos- le permitiría constituir un relato. Y, si la maestra no lo tenía claro al enseñar, quizás repita o intente repetir una definición.



Fotografía extraída de: <https://www.infobae.com/historia/2016/09/10/las-primeras-maestras-tuvieron-un-rol-preponderante-en-la-construccion-del-pais/>

Busco alguien legitimado en esta zona lateral, y encuentro:

*“El desarrollo conceptual se refiere tanto al tipo de características o atributos con los que se definen los conceptos, como a las conexiones que se establecen entre ellos. El mismo progresa desde la comprensión de los conceptos a través de sus dimensiones más concretas, hasta la asignación de sus cualidades más abstractas. Los alumnos más jóvenes tienen un conocimiento más concreto de las instituciones y realidades sociales, considerando sólo las personas que encarnan diferentes roles institucionales. En este entendimiento ingenuo, la historia se compone de una sucesión de personas y acontecimientos conformándose en una estructura típicamente narrativa cuyos elementos conceptuales son muy simples. Luego, con el progreso del desarrollo conceptual, los estudiantes comienzan a comprender mejor los conceptos sociales e históricos, pero de una manera estática y aislada. Finalmente, se espera que, de manera gradual, lleguen a comprender la historia como una red conceptual cada vez más compleja en la que los diferentes elementos están interconectados y se definen dinámicamente por su relación con otros aspectos de esa realidad.” (Carretero y otros; 2013: 14)*

Luego de esta digresión, continúo



Fotografía extraída de:

<http://historiasdelasescuelas.blogspot.com/2013/07/normalismo-en-argentina.html>

Escribía antes que había notado una dificultad en términos de aprendizaje, de construcción de conocimiento científico, cuando la resolución de la consigna evadió su eje- conceptualizar- ejemplificar- escribir. También se hizo notar una dificultad evidente para distinguir entre información y conocimiento- lo estábamos trabajando en relación con el contenido escolar.

Entonces, me pareció oportuno, significativo, centrarnos en un concepto que ya conocían, biografía escolar. Es decir, como las declaraciones de lxs residentes y el Plan de estudios dice que sí, asumí que habían interpretado los significados que encierra el concepto, y lo habían trabajado en relación con otros, aunque sea someramente.

Inicié la clase siguiente en base a ese concepto, biografía escolar, acuñado por Andrea Alliaud y sobre el que escribió su tesis, libros, capítulos de libros y artículos científicos. Pero, oh sorpresa... Lxs residentes no manejaban, no dominaban el concepto, porque cuando planteé su ampliación y ejemplificación, se remitieron a la historia escolar.

No importó cuántas veces transcribí, señalé, aclaré, reformulé, ejemplifiqué, hice notar, enseñé el concepto. Casi un mes y medio después, muchas clases, muchas discusiones, muchas lecturas y relecturas, más o menos la mayoría pudo construir un ejemplo desde su propia práctica. Es decir, pudo objetivar alguna escena de su historia escolar y centrarse en la reproducción de lo que se aprendió cuando se era niñx y se iba a la escuela primaria, sobre qué es enseñar y qué es aprender. Saberes previos, construidos durante el pasaje por la escuela.

Aporto algunas precisiones (por las dudas), retomando parte de la clase escrita ofertada durante el ciclo pasado:

Piensen, rememoren si alguna vez, en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza en la escuela, cuándo no presentaron una forma de interacción con el conocimiento o cuándo propiciaron la reflexión, cuándo no intentaron “controlar” la clase, o no ocuparon la

posición de “único poseedor” del conocimiento, cuándo atendieron a su postura o a la de lxs alumxns, cuándo no iniciaron, dirigieron, controlaron y comentaron, exigiendo y aprobando o no la respuesta de lxs alumxns... Se complicaría, ¿verdad? Y es que las prácticas y aquello que las sostiene son opacos y poseen bordes porosos, existen momentos en el aula que no se encuentran referenciados en lo estudiado hasta el momento, los saberes contextuales o experienciales se están construyendo... Las prácticas implican microdecisiones y acciones que realizamos in situ, en un marco institucional y áulico signado por complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad, siguiendo a Aiello (2005), para las que solemos apelar a creencias y supuestos sobre lo que es enseñar y aprender, que se encuentran instalados en nuestra historia “encarnada”... En algún momento de nuestras propias prácticas (y, sin duda, también en el futuro), sin que seamos absolutamente conscientes de ello, reproducimos parte de la historia heredada que habita en nosotros.



Fotografía extraída de: [https://www.clarin.com/viva/escuela-argentina-educaron-traves-tiempo\\_0\\_bVpdOj1tD.html](https://www.clarin.com/viva/escuela-argentina-educaron-traves-tiempo_0_bVpdOj1tD.html)

¿Por qué ocurre esto?

Retomando el eje del encuentro, menciona Andrea Alliaud que la biografía escolar posee carácter formativo. Pero no solamente nos “da forma”, sino que fundamentalmente nos “formatea”. La analogía es relevante; si googleo “qué es formatear un disco duro”, la primera respuesta es: “Se llama “**formateo** de **disco**”, o simplemente “**formateo**”, a la serie de operaciones realizadas con el fin de restablecer un **disco duro**, una memoria USB o cualquier dispositivo que albergue datos, a su estado original, borrando, de forma no definitiva, los datos que este contiene.”

Estado original y borramiento de los datos que contiene. En términos de la experta, y de manera simplificada, existe una tendencia en los sujetos de formación y lxs maestrxs noveles (recién graduados) en el desarrollo de sus prácticas: reproducen, a veces con matices, sus condiciones de producción (cómo vivieron y qué aprendieron durante su paso por escuela primaria). En este sentido, se reconoce como tendencia que lo aprendido durante el profesorado “se borra”, para ceder paso a las matrices de aprendizaje, el “estado original”, que precisamente remiten a la biografía escolar. Dice Alliaud en su tesis:

*“Las matrices de origen de la profesión se producen y reproducen en determinadas condiciones de existencia. Las características formativas del contexto escolar por el que transitaron los actuales maestros podrían, por ejemplo, explicar la permanencia de ciertos rasgos constitutivos de la profesión, creando o re-creando las problemáticas vigentes. Siguiendo con la misma perspectiva teórica, se trata de avanzar en la indagación sobre el principio de producción u organización de las prácticas, en los productos que los sujetos fueron incorporando a lo largo de la historia, contemplando, en este caso, la trayectoria biográfica.”*



Fotografía extraída de: <https://laicismo.org/contrato-de-senoritas-maestras-en-la-argentina-de-1923/31170>

Complementariamente, la escuela y el aula poseen marcas históricas, formas de ser y hacer que no cambiaron desde que ustedes fueron a la escuela hasta ahora. Entre ellas, se destaca la gramática escolar, que consiste en un sustrato estable en el tiempo y el espacio, definidas y articuladas en un contexto más amplio, el de cultura escolar:

*“El currículo que se diseñó a fines del siglo XIX estuvo centrado en conceptos como homogeneidad cultural y neutralización de la diferencia (McCarthy, 1998). Esta cultura escolar se conformó en una verdadera gramática (Tyack y Cuban, 1995), entendida como*

*conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas formas son, según Tyack y Cuban, un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio. Muchos reformadores se preguntan hoy por qué fracasan las reformas (cf. Viñao Frago, 2002); creemos que la noción de gramática escolar permite interrogar ese “fondo” de reglas que perduran y que determinan la manera en que las escuelas, sus docentes y alumnos, y también los padres y otros miembros de la comunidad escolar, entienden qué es la educación y cómo debe mejorarse. En este sentido, pluralizar tanto los contenidos como los formatos de la escuela, y sus relaciones con el afuera, con otras formas de producción cultural, nos parece fundamental para transformar esa gramática que resiste a los cambios.” (Dussel, 2004: 17-18)*



Fotografía extraída de: <http://www.portaldesalta.gov.ar/maestros.html>

Pensemos en el tiempo de la clase, que durante el desarrollo de sus prácticas siempre se percibía como escaso; pensemos en el aula, como construcción histórica: zona del docente, de lxs alumnxs, pizarrón... (¿No les recuerda a las aulas de la Uni?) Estas marcas permeables a toda reforma o transformación se mantienen a través de los años. Esos son los núcleos duros de la escuela. Y la “arquitectura” del aula es uno de sus dispositivos.

Ahora, nosotros nos encontramos en la virtualidad, y en este tramo formativo pudieron observar un “nuevo aula”, el blog, y una “nueva clase” (o no tan nueva, para ser honestos), las propuestas de lxs docentes. ¿Qué es una videoconferencia empleando Zoom, sino una recreación especial, ceñida a la pantalla, de un aula? Distinta a la conocida, pero con sus elementos estructurales- reglas de intercambio y separación jerárquica.

Respecto de practicantes y residentes a futuro, pueden leer lo que Alliaud menciona en su tesis:

“Es posible sostener, entonces, que la experiencia acumulada en la escuela por quienes "vuelven" a ella para enseñar, tenderá a imponerse cuando la preparación profesional la obvie o la desconozca y más aún, cuando se desarrolle en condiciones (institucionales, curriculares) y con prácticas pedagógicas que sigan su misma lógica. Asimismo, ya en las escuelas y durante lo que suelen denominarse los primeros desempeños docentes, pareciera haber condiciones que facilitan o dificultan los procesos de desarrollo profesional (Davini, 2002). Frente al aislamiento y la ausencia de espacios de formación institucionalizada en los lugares de trabajo, es frecuente que los maestros noveles apelen a lo que tienen a mano (sus colegas y la propia experiencia vivida en la escuela siendo alumno) para resolver o encarar los problemas que la práctica cotidiana les presenta. De este modo, lo que siempre se hizo, lo que fue, lo que resultó para otros y lo que uno vivió (experimentó como alumno de la institución escolar) tiende a imponerse o a predominar en las prácticas pedagógicas de maestros y profesores principiantes, a veces opacado bajo nominaciones diversas que hasta pueden resonar innovadoras.”



Fotografía extraída de: <https://escuelanormalparana.edu.ar/novedades/la-escuela-normal-cumpli-150-aos-historia-y-festejos-restringidos-N912>

Al “volver a la escuela”, con lo que posee de familiaridad porque remite a nuestra historia escolar (esos elementos que constituyen la gramática escolar, pero otros más también), tendemos a actualizar y desplegar nuestra biografía escolar, las formas y maneras en las que aprendimos y con las que nos enseñaron. De acuerdo con Alliaud:

“En situaciones de urgencia y ante los imprevistos que el desempeño plantea, se movilizan los esquemas interiorizados en la experiencia que los maestros fueron acumulando durante su vida escolar como estudiantes, sobre todo (como vimos) cuando la formación profesional no contempla esa experiencia previa y cuando descuida la formación del sentido práctico o la competencia práctica necesaria para afrontar situaciones reales de enseñanza. A lo largo del desempeño docente, se construirán otros esquemas y se conformará así un nuevo estrato del habitus, sostiene Perrenoud (1995). Sin embargo, para el autor, hay un "continuum" entre la experiencia que se consolida



durante el desempeño y la previamente vivida. La génesis del habitus proviene de la experiencia.”

Aclaro, por las dudas, que aquí no consideramos como sinónimos “experiencia escolar”, “biografía escolar” e “historia escolar”.

**La experiencia**, para nosotros, supone aprendizaje, formal; dicho de otra manera, lo que uno vive se constituye en experiencia cuando se revisa, contrasta, analiza, aborda, cuestiona, desde teorías y conceptos. De la vivencia, revisitada por su contrastación teórica, objetivada, construimos la experiencia. Experiencia escolar sería, entonces, lo vivido cuando iban a la escuela, a la luz de los conceptos y teorías de las ciencias de la Educación.

**La historia escolar** es todo lo que recordamos haber vivido en la escuela.

**La biografía escolar** consiste, de acuerdo con Alliaud, en cierta calidad de “aprendizajes implícitos”, tal como menciona en su tesis:

“En el largo proceso vivido como alumnos, los maestros han interiorizado *modelos de enseñanza* que sus profesores llevaron a cabo con ellos (Lortie, op. cit.); han adquirido *saberes y reglas de acción* (Terh art, op. cit.); *pautas de comportamiento* (Gimeno Sacristán, op. cit.); han ido construyendo *esquemas sobre la vida escolar* (Contreras Domingo, op. cit.); han formado *creencias firmes y perdurables* sobre los docentes y su trabajo (Jackson, 2002), *imágenes'1* del trabajo del maestro (Rockwell, op. cit.), *teorías*, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, op. cit.). Es posible sostener, entonces, que a lo largo de la trayectoria escolar vivida como alumnos, *los maestros comenzaron a formarse como tales.*”

Los modelos de enseñanza, los saberes y reglas de acción, junto con pautas de comportamiento constituyeron esquemas sobre la vida escolar, imágenes y creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo, y teorías, supuestos y valores relativos a qué es el quehacer educativo. Esos esquemas conformarían el “habitus”, que se expresan en las formas con las que perciben y aprecian (valoran) la escuela, las aulas y las clases hoy. Claramente, es una tendencia, no una verdad absoluta.



1924 Carlos M. Biedma con sus alumnos

Fotografía extraída de: <https://www.eam.esc.edu.ar/historia.php>

Si leen el primer párrafo del capítulo escrito por Alliaud, “Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar”, en el libro que coordina Cristina Davini, encontrarán:

*“Diversos trabajos señalan la importancia de ese tránsito previo a la formación específica, por su carácter perdurable y por el fuerte impacto que ejerce en la práctica profesional, sobre todo durante los primeros desempeños. La reinserción en las escuelas constituye, entonces, un momento clave para la actualización de la propia experiencia escolar vivida, ya que las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes principiantes a basarse en sus experiencias previas como alumnos, para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (Hargraves, 19996). La experiencia escolar que los docentes fueron acumulando constituye una fuente de conocimientos que se actualizará en situaciones determinadas, y ante demandas concretas.” (Alliaud; 2002: 39)*

Lo transcrito no es “teoría”, sino que se basa en ella para dar cuenta de la relevancia de la “experiencia escolar”... Fíjense que los conceptos son “formación específica”, “práctica profesional”, “escuela”, “experiencias previas”, “estilos y estrategias de enseñanza”, “conocimientos”... Con la teoría, organizada en un enfoque y en un posicionamiento epistemológico, se construyen los análisis y las síntesis, junto con las interpretaciones, a partir de su revisión y diálogo con la empiria.

Alliaud, para construir el concepto, elaboró trabajosamente una base teórica a partir de la obra de otros autores (en investigación se llama Antecedentes del objeto o problema teórico) y fue armando el concepto a partir de la interrogación de otros conceptos.

Por ejemplo, habitus, concepto elaborado por Bourdieu, que resulta central para entender por qué se reproducen esquemas de apreciación y actuación, y el concepto de tradición en la formación docente, elaborado por Davini- la directora de tesis de Alliaud- que es una reelaboración del concepto de habitus, análisis interpretativos de los expertos y de las voces de los implicados, maestros y maestras, utilizando producciones autobiográficas y entrevistas (estrategias metodológicas)...

Y en ese devenir, en ese ida y vuelta entre la teoría y la empiria, elaboró el concepto teórico y abrió otro (trayectoria escolar).



Fotografía extraída de: <https://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1446>

## Bibliografía consultada

Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, Nro. 30, pp. 329- 332

Alliaud, A. (2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar, en Davini, C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editors

Alliaud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4100>

Carretero, M. y otros (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, Número 39, Vol. 1, 13- 23

Dussel, I. (2004). "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas". FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

## A resituarnos

Ir recorriendo los conceptos y las acciones devenidas prácticas hasta ahora constituye uno de los pasos posibles para acercarnos a la noción de reflexión, en términos de análisis reflexivo. Como plantean Sanjurjo, Anijovich, Edelstein, Davini y otros, a partir de la recuperación de Dewey y los estudios de Schön- los autores más reconocidos, obviamente existen muchos más-, en un espacio formativo, la reflexión se dirige y realiza sobre la práctica. Complementariamente, como señala entre líneas Alliaud, la biografía escolar tenderá a imponerse cuando la preparación profesional la obvie o la desconozca, de allí la relevancia de discutir y resignificar el concepto desde el análisis reflexivo.

Les ofrezco, en otro documento, los textos académicos elaborados por lxs residentes durante el ciclo 2020 bajo mi coordinación. La modalidad consistió en organizar cuatro agrupamientos, y designar a cada uno una dimensión de análisis, siempre tomando como eje el concepto de biografía escolar. No voy a solicitar la misma tarea a ustedes (no se preocupen).