

# Abriendo puertas del aula de una colega innovadora

PROF. TORRES DE LA LLOSA, SUSANA

susyt@adinet.com.uy

Instituto de Formación Docente (IFD) "José Pedro Varela", Consejo de Formación en Educación, Rosario, Colonia

**Palabras claves:** *Narrativa, co-observación, multidimensionalidad del aula*

## Introducción

Vuelvo a experimentar la sensación de ingresar en un territorio inexplorado, tal cual lo sentí al construir una narrativa de mi historia escolar en enero del presente año.

Cada vez que leo autores que suscriben y fundamentan la potencia de la narrativa en la educación, me seduce por un lado y por otro siento una especie de "traición" a la formación recibida que me inculcó la objetividad positivista como premisa fundamental para ejercer la docencia en Ciencias Naturales.

El desafío al que me enfrento hoy es la incorporación del estilo narrativo a la observación de clase de una colega desde una perspectiva compleja y presiento una mayor dificultad que la perspectiva de bucear en mi historia profesional-personal.

Reconozco a Philip Jackson, como referente de la línea de trabajo que pretendo realizar, admito mi escasa experticia, solo espero que logre que mi primer vuelo sea placentero y me invite a seguir volando.

La elección del título me resultó sugerente por sus múltiples significados, el aula de Secundaria suele funcionar a puerta cerrada y mi mente formateada institucionalmente, tiene muchas puertas para abrir.

## La elección

Me planteo los móviles que hicieron que Rosana fuera la elegida para presenciar sus clases, entre tantos compañeros de trabajo del liceo al que asistí como alumna, entre los que se encuentran ex profesores, compañeros de generación y hasta ex alumnos.

Hay factores que no parecen favorecer la elección desde un análisis de sentido común, cualquiera pensaría que lo más razonable sería trabajar sobre la observación de un par de la misma asignatura y de igual o mayor experiencia que la mía, no obstante Rosana es profesora de química, en Ciclo Básico tiene grupos de Ciencias Físicas (reconozco que pertenece al área de Ciencias Naturales) y fue alumna mía en mi primer año de trabajo como docente en éste liceo cuando aún no me había recibido.

Creo reconocer como factores de la elección, el componente empático, su modalidad dinámica y creativa de trabajo, percibida desde sus relatos y los de sus alumnos, que compartimos, pues trabajamos en el mismo nivel.

Por otra parte las horas de trabajo de coordinación de centro que compartimos todos los docentes del mismo nivel una vez a la semana, contribuye a generar proyectos colaborativos y un conocimiento más cercano como colegas y seres humanos.

La incorporación que hace de la música y representación corporal en el trabajo de Ciencias, es una modalidad que rompe con los cánones tradicionales, sumado al trabajo de laboratorio sin protocolos preestablecidos, éstos son aspectos que percibo como móviles y tal vez respondan a su vez a una búsqueda personal de transformar la labor cotidiana.

Si a elecciones se refiere, lo institucional también influyó en la decisión, porque trabajo en dos institucio-

nes hace un largo tiempo, el liceo donde realizaré las observaciones es en el que siento un mayor sentido de pertenencia, tal vez por ser en el que tengo una mayor carga horaria, tal vez porque fue la institución donde transcurrieron mis cuatro primeros años de Secundaria.

Lo que resulta paradójico es que la institución a la que siento mayor pertenencia, sea aquella que marcó escenas pedagógicas de fuerte control en tiempos de dictadura, el control del uniforme hasta en sus mínimos detalles, largo de la pollera de las chicas, largo del cabello de los varones, “ritos” de respeto a los adultos parándose junto al banco si ingresaban al aula, uso del número de banco para identificarnos como alumnos, intercomunicadores entre aulas y la dirección constituyen entre otras formas de violencia simbólica (Boudieu, 1995). Lo que lo justifica es que consciente o no, el conjunto de docentes (los recordados bien, mal y aún los olvidados), han contribuido “con una enciclopedia internalizada de información pedagógica...” (Jackson, 2002, p.33) y han actuado como fuerzas modeladoras que a modo de andamiaje configuraron una estructura sobre la que me construí y me seguiré construyendo.

Lo que rescato que carga de significado el presente trabajo es que dicha construcción implica elementos reproductivos y contra reproductivos, estereotipos incuestionados e intentos de ruptura y la posibilidad de ensamblar pasado-presente y futuro. Fui y sigo siendo protagonista de la misma institución cuya vida transcurre y muta al igual que la mía, vivo esta etapa de desarrollo profesional con la inquietud de replantear mis prácticas y siento que la apertura de la puerta del aula de Rosana puede catalizar esta búsqueda.

Será una experiencia diferente a la observación de compañeros durante los primeros años de la práctica docente orientados por el profesor de didáctica, el que se encuentra posicionado en el lugar del saber y diferente a la crítica posterior a la clase de un alumno de práctica donde le toca a uno- como adscriptor -ocupar un papel “asesor” desde la experticia. ¿Será un intento de ver con nuevos ojos una escena más de cotidianidad? ¿Encontraré en la complejidad, señales que me permitan interpretar y darle significado a lo que vea? ¿Lograré identificar mis proyecciones?

## Las horas previas

Escribo horas antes de mi primera visita de clase, como una especie de catarsis de la ansiedad que me invade.

Me pregunto sobre las posibles razones de ésta sensación que experimento.

En un par de horas entraré a un aula que me es familiar porque trabajo tres horas semanales, con el mismo grupo que visitaré como observadora de una realidad compleja que intentaré descifrar y resignificar desde mi subjetividad.

¿Pero qué lo hace tan movilizador, si esto ya lo viví en los tiempos de la práctica docente? Tal vez la distancia de más de veinte años, tal vez la nueva mirada, desestructurada, abierta a una búsqueda, donde no está del todo claro el objeto.

¿Será la inseguridad por dar los primeros pasos con un enfoque investigativo?

¿Incógnita por lo que puedo llegar a registrar y cómo lo procesaré?

¿El miedo a la contrastación del clima áulico percibido en la observación, con la autopercepción del generado por mí? ¿Miedo a una herida narcisista?

¿Curiosidad por descubrir facetas, ocultas de los alumnos que supongo conocer bien?

¿Incertidumbre por las reacciones de los alumnos frente a mi presencia desde un nuevo rol, mirando y anotando desde un rincón?

¿Dificultad, para explicarles el sentido de esta experiencia, que aún a mí me cuesta traducir de lo que pienso a lo que digo?

¿Desafío de agudizar mis sentidos para captar toda la riqueza interaccional que ocurre en una clase y la interpretación adecuada de lo no dicho, lo gestual, lo corporal?

¿Euforia por presentarse ésta oportunidad de ver la realidad cotidiana desde otro ángulo?

¿Exigencia de no cargar con la mochila de preconcepciones, aunque reconociendo que no puedo deshacerme del todo de ella?

¿Expectativa que con el correr de las próximas visitas muchos de los sentimientos que expresé antes se disipen o al menos canalicen positivamente hacia el logro de una construcción de significados, personales (seguro) y colectivos (ojalá)?

En síntesis creo que me persigue la pregunta “¿En qué detenerse y en qué reflexionar entre todas las imáge-

nes y todos los sonidos que uno presencia?” (Jackson, 2007, p. 87). Lo que me da aliento es el permiso concedido para la desorientación, la potencial promesa de diversión y la esperanza de que es posible educar nuestra sensibilidad.

## El grupo

Me dispongo a describir brevemente las características del grupo en el que realizaré las observaciones desde el conocimiento previo.

El grupo cursa el segundo año de ciclo básico de Enseñanza Media, se compone de 28 alumnos de 14 años como promedio, que proceden de la ciudad y alrededores suburbanos y se puede decir que mantiene la misma composición que el año anterior, con excepción de un alumno repetidor y una alumna que se mudó de una localidad cercana.

## El aula

Es espaciosa y con buena iluminación natural, amplios ventanales al patio, con vidrios esmerilados abajo y transparentes en la parte superior. La puerta de acceso comunica con un corredor ancho donde se disponen los cuatro grupos del mismo nivel.

Las paredes son de ladrillo a la vista, hay dos pizarrones (para tiza y fibra) y en la pared lateral opuesta a los ventanales, un largo perchero de madera y un estante.

Cuando el aula está sin alumnos no quedan demasiadas huellas de los que la habitan por cinco horas diarias excepto algún nombre o sobrenombre en el pizarrón que sobrevive al borrador, resulta significativo constatar la ausencia de material didáctico o algo que identifique éste espacio físico con el grupo, de igual manera los alumnos no utilizan el estante y perchero para dejar sus pertenencias, sino que las ubican al costado de su silla o en el respaldo. ¿Serán éstos elementos indicadores de un escaso sentido de pertenencia de los alumnos al aula? ¿Será parte de una lógica inconsciente que opera en ellos de manera que cuánto más cerca estén de sus pertenencias, más rápidamente podrán salir del salón?

Me siento parte de esta aula, desde mi historia escolar hasta mi rol docente pero queda en el “debe” redimensionar el espacio físico y

“...proponer ese espacio como lugar de creación y trabajo, y reflejar allí nuestras mejores propuestas

(...) entendiendo que las formas de la enseñanza ocupan todos los espacios posibles, incluso las paredes, los pupitres, los patios, el pasillo, integrándose en un todo que le dé sentido a cada una de las acciones que transcurren en las aulas.” (Litwin 2008, p. 34-136)

La higiene del piso involuciona progresivamente con el pasaje de las horas de clase y mejora notoriamente en la última hora, fruto de la vinculación de la misma con el orden en el que saldrá el grupo al final del turno, estrategia institucional que al parecer tiene un doble propósito, evacuar en etapas el local escolar como medida de seguridad y contribuir al mantenimiento de la higiene mediante el uso de premios y castigos.

Al parecer la estrategia ha resultado más exitosa que algunos proyectos institucionales que apelaban al compromiso personal con la higiene del local, y aunque deja una sensación amarga en el sentido que un proyecto participativo sea superado en los hechos por una propuesta más verticalista me pregunto ¿por qué no funcionaría? si la cultura escolar es en realidad un reflejo de la cultura social más amplia. ¿No funcionamos así los adultos frente a las normas de seguridad vial? ¿No somos los uruguayos más imprudentes que otros ciudadanos del mundo por falta de sanciones?

Tal vez sea que nuestra “cabeza docente” funcionando en la cultura escolar, se aísla y deja de ver que somos parte de una cultura que nos penetra y entonces surge el doble discurso.

## Opcion metodológica

Frente al tratamiento del tema la elasticidad como propiedad de los cuerpos, rescato el valor de partir de la empiria a la práctica como estrategia que favoreció la motivación, involucramiento y cierto grado de autonomía.

El tema se aborda invitando a los alumnos a confeccionar una lista de materiales presentes y conocidos que suponen elásticos, en tanto se deja abierta la posibilidad de que algunos no lo sean, lo cual deberá ser constatado experimentalmente mediante un diseño creado grupalmente por ellos mismos.

Creo reconocer que la incertidumbre generada respecto a ciertos materiales mencionados, sumado a la interrogante latente pero no explicitada sobre qué es la elasticidad, retroalimentó la inquietud por seguir alargando la lista y la propuesta próxima de confeccionar un diseño experimental que incluyera la elección de alguno de los materiales mencionados.

Rescato la autonomía como categoría de análisis, pensando en que la elección del material, el diseño experimental y la puesta en escena propiciaron procesos de autogestión que lo diferencia de otras modalidades más dependientes de abordar el mismo tema. Resulta significativo la naturalidad con la que los alumnos asumieron la propuesta, cuando a nivel institucional está arraigada una modalidad más pasiva de los alumnos con respecto a las actividades de laboratorio, incluso es visualizable la directividad en los libros de texto y manuales de apoyo.

En la instancia de presentación y realización del diseño experimental se observó receptividad de los compañeros respecto al grupo que presentaba su demostración, cooperación desde la escucha y el registro de los cuadros de datos escritos en el pizarrón y un clima donde predominaban vínculos de apoyo más que de competencia. Se percibió en las realizaciones grupales verdadero sentido de equipo, contemplando que “En realidad, formo un equipo con otros cuando circula entre nosotros esta *espera positiva*” (Meirieu, 2001, p.189)

La docente intervino como nexo entre la presentación de un grupo y otro y generó interrogantes para reflexionar sobre algunas situaciones, procuró minimizar el alto costo de energía puesto al servicio del control, actuó como mediador del saber, a partir de la observación y organización del trabajo grupal. Se percibió que el valor estaba puesto en la creación y originalidad del diseño así como la confirmación o refutación de la elasticidad. La elección de materiales remitió a aquellos que en la lista resultaron más controvertidos o significativos como un pelo, un preservativo o su propia piel. No faltaron instancias donde la proximidad física de algunos alumnos generó algún incidente de dispersión o reclamo de espacio personal, no obstante su fugacidad, dejó claro el eje de la actividad como centro de interés de los compañeros en general.

En definitiva la opción metodológica adoptada contribuyó a generar un

...ambiente con un nivel de aceptación y continencia afectiva, con una calidad de relación que brinde confianza básica para la incertidumbre, la frustración y el placer propios de las relaciones de conocimiento se produzcan así como las rectificaciones necesarias para que los procesos de aprendizaje tengan lugar. (Souto, 2007, p. 258).

Queda como cuenta pendiente una mirada del trabajo cuando incorpora el componente lúdico, las razones

temporales no lo hicieron posible en ésta oportunidad pero las puertas siguen abiertas para futuras miradas.

## Los vínculos

Me detengo como categoría de análisis en el vínculo docente –alumnos y algo me llama poderosamente la atención, Rosana no “tutea” a los estudiantes y los llama por su apellido y esto no es lo habitual en el colectivo docente.

En el análisis de éste aspecto que hace a lo relacional, me retrotraigo a mi historia escolar Secundaria en tiempos de dictadura, dónde el vínculo de respeto y cierta distancia afectiva con el docente estaba marcado por el uso del apellido y el trato de “usted”.

Sin embargo en el caso analizado esto no genera el mismo impacto que en los recuerdos de mi experiencia, se percibe una comunicación distendida y afectuosa, los alumnos la llaman por su nombre o le dicen “profe”. En la clase hay lugar para el humor y la creatividad mediante la teatralización de ciertos contenidos, aspectos que tampoco se corresponden con la idea de un vínculo distante.

Sin embargo pensando en la historia de la institución familiar y escolar en general, se advierte esa mutación del “usted” al “tú”, del apellido al nombre, como señal de cambio cualitativo de las relaciones interpersonales y una nueva perspectiva del concepto de autoridad vivido en tiempos de dictadura donde la vigilancia, el control y la corrección caracterizaban las relaciones de poder existentes en las instituciones educativas. (Foucault, 1975).

Busco y no encuentro hipótesis probables que sustenten esta práctica, solo rescato el aspecto paradójico y misterioso de la comunicación humana, que va más allá de las formas y que estas formas no necesariamente hacen a la calidad de los vínculos.

Ante la falta de explicaciones, planteo mi inquietud a la docente y me encuentro con que su postura pasa exclusivamente por las marcas de su historia escolar, “en el liceo odiaba que me llamaran por mi nombre y me gustaba que me llamaran por mi apellido”. Frente a esta declaración, está claro que no había ninguna intencionalidad pedagógica y más aún, recién frente a mi pregunta se tornó consciente, no hay sustento teórico, solo emoción, solo marcas de escenas pedagógicas de su adolescencia, cuya explicación psicológica aún oculta, es sustento de su elección actual. “Los recuerdos de otras prácticas vividas y el impacto

personal que tuvieron en cada uno, y especialmente en aquel que eligió como profesión la docencia, no se pueden desdeñar.”(Litwin, 2008, p.33)

Ahora entraré en el terreno de la multidimensionalidad de lo acontecido en el aula, así como la simultaneidad y ritmo vertiginoso de eventos, me detendré en un incidente con distintas interpretaciones, que da cuentas de la complejidad psicológica de los vínculos.

Cuando Rosana solicitó la construcción de un práctico para demostrar la elasticidad de distintos materiales, planteó que a diferencia de lo solicitado en primer año los informes podían realizarse en computadora, Marcos (un estudiante) plantea la inquietud de cuál es la razón de ésta diferencia, frente a la cual la profesora continúa con explicaciones sobre el posible formato.

Mis primeras interpretaciones a su desatención fueron, que no lo hubiera escuchado o pasar por alto la pregunta por el escaso tiempo que restaba de la clase.

El alumno vuelve a insistir, en busca de una explicación y la profesora le plantea que las preguntas que no sean pertinentes con gusto se las contestará en el recreo, continúa explicando el valor que le asignará a la originalidad y pertinencia de los experimentos propuestos mientras Marcos parece no verse afectado por la respuesta.

Cuando toca el timbre, los alumnos salen al recreo, algunos conversan con la profesora sobre los materiales a utilizar para el práctico y repentinamente vuelve a ingresar Marcos acompañado por un compañero que le plantea a Rosana que viene en busca de la respuesta postergada en clase, en su rostro se dibuja una sonrisa discreta, que interpreto como signo de vergüenza o tal vez cierta cuota de incertidumbre respecto a la reacción que esto podría generar.

¿Qué significado atribuirle al acto de volver en tiempo de recreo? ¿Al hecho del acompañamiento de otro compañero? ¿Era realmente tan importante la respuesta a la pregunta planteada?

Se quiera o no, actuar es escoger, creo interpretar que la insistencia en la búsqueda de respuesta, responde más al desconcierto de la decisión de postergar la explicación sin un argumento convincente que al real interés por la respuesta. Pienso en una lectura que rescata el tipo de vínculo establecido entre docente y alumnos, que parece estar regido por códigos de argumentación de las acciones a tomar y un clima de confianza que estimula al diálogo.

Rosana me plantea la incidencia que en ésta decisión jugó su percepción de intencionalidad, “Marcos en las últimas clases perturbó el desarrollo de las clases con una actitud de insistencia y preguntas no pertinentes”. Sin embargo en posteriores clases no se percibieron, ni insistencias, ni omisiones.

Visualizo como un incidente crítico que ocupó unos segundos y que en el curso de la clase pareció terminar, tuvo una continuidad fuera de la hora de clase, en un clima que no mostró apariencia de conflicto, pero sin embargo dio muestras de la complejidad inter e intrapsicológica, del hecho educativo.

¿Debemos renunciar a la posibilidad de comprender la complejidad de las relaciones humanas o esforzarnos por comprenderlas? ¿En éste intento de comprenderlas, no corremos el riesgo de empobrecerlas?

Coincidimos con Meirieu, (2001) en que tal vez:

Extrañamente, en educación, podemos aprender pacientemente a leer la llegada de lo humano a la vez que nos esforzamos por hacerla posible, pero sin jamás establecer una correlación segura entre nuestros actos y los del otro. (...) aceptar la fragilidad de nuestro destino, las paradojas que nos constituyen, las contradicciones que se nos presentan (p.200, 20 y 21).

## Una mirada a la multidimensionalidad del aula

Reviso los registros de clase ( tres clases de 45 minutos) con la mirada puesta en la categoría de análisis de la multidimensionalidad del aula, visualizo con asombro lo vertiginoso que resulta para la docente atender a las múltiples demandas, mensajes verbales, gestuales y corporales que se suceden, atravesando los contenidos a enseñar.

Solo en un par de clases registro, (en los primeros minutos), el enojo visible en la cara de Lucas por un incidente del recreo, los comentarios de Pamela y Flavia sobre la programación del cine para vacaciones de julio, el ingreso de Matías, un alumno de otro grupo que ocupó un asiento y al ser visto salió del salón, alumnos que se acercan al escritorio reclamando atención personalizada para corregir deberes, Federico que se acerca a saludar a la docente afectuosamente pues faltó algunas clases por razones de salud (en el desarrollo de la clase) la caída de muchas monedas de la cartuchera de Flavia, seguida de risas fuertes de Pamela, la proximidad de alumnos de otro grupo que están en hora libre y juegan en el patio junto a la ventana del

salón, el ruido generado cuando Isac corre una silla, la entrada de Ana, la adscripta con permisos para retirarse antes por causa del partido de Uruguay, solicitudes de Juan y Sebastián sobre la opinión de la docente respecto al próximo partido de fútbol, Facundo que manifiesta no haber sido escuchado cuando respondió acertadamente a una pregunta, Madeleine que manifiesta no haber comprendido algo, una pelotita de papel que atraviesa el salón mientras la profesora revisa una tarea domiciliaria, sonrisa de satisfacción de Juan por la nota de la tarea domiciliaria, risas pudorosas cuando se mencionó el preservativo como material elástico, todo esto solo configura una muestra de los múltiples atravesamientos que pude observar.

En el sentido de potenciar cada uno de los incidentes que ocurren en el aula para que no sean vistos como simples obstáculos, sino como parte integral de un fenómeno complejo y multidimensional, surge la necesidad de provocar una ruptura que permita pasar de un pensamiento "programático y evaluativo(...)" a otro complejo, estratégico y comprensivo." (Souto, 2007, p. 246)

Asociada a la complejidad del hecho educativo acuden ideas como inmediatez, urgencia, deliberación, dilema, incertidumbre, diversidad, singularidad, mediación, interpretación, experticia, sentido común, inteligencia emocional que confirman que "la enseñanza involucra, pues, un encuentro humano" (Camilloni, 2008, p.146)

Con la mirada puesta en el camino de las buenas prácticas, percibo que éste cúmulo de acontecimientos son los que configuran el estilo de relacionamiento, desde la intencionalidad de dedicarle un tiempo para la reflexión, desde la explicitación de los sentimientos y valores involucrados en las distintas situaciones, desde el reconocimiento de las omisiones. Porque "los pre-

ceptos éticos no se convierten en praxis fácil y automáticamente. Necesitan ejemplificarse en la práctica diaria" (Bruner, 1997, p. 97).

En este intento de develar tras un mundo conocido, mundos desconocidos, con una nueva mirada, reconozco la potencia de reflexionar en el sentido de "... preocuparse y prestar atención aun dentro de un torbellino de acontecimientos, y darse cuenta de que hay situaciones que por el solo hecho de existir exigen que pensemos en ellas." (Litwin, 2008, p. 28)

Abriendo puertas me deja más preguntas que respuestas. ¿Es invitación para ver nuevas realidades? ¿Es ver lo cotidiano con otros ojos? ¿Es reconocer que esa mirada "desde alguna parte" devuelve la imagen de lo que se quiere o anhela ver?

## Bibliografía

- Bourdieu, P, y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D. F.: Grijalbo.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M.(1975). *Vigilar y castigar*. Edición 1999, México, D.F., Siglo XXI.
- Jackson, P. (2007). *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires: Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.