

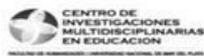
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

NARRATIVA E IMAGINACIÓN EN LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR. ¿QUÉ NARRAN LOS PROTAGONISTAS CUANDO SUS VOCES CALLAN?

Sebastián Perrupato

UNMdP – CONICET

sperrupato@gmail.com

Resumen: En la actualidad el enfoque narrativo, que retoma las voces y las prácticas de los docentes reconstruyendo la enseñanza a partir de sus experiencias, ha alcanzado gran desarrollo (Bolívar, 2016), permitiendo analizar la escuela a partir de las historias que los miembros cuentan de ellas, que al relatarlas construyen identidades y las configuran (Bolívar, 2014). El problema deviene cuando las voces que se pretenden retomar ya se han extinguido o los testimonios son escasos ¿Qué nos aporta el enfoque narrativo en la (re)construcción de las prácticas y de las experiencias cotidianas de los docentes y estudiantes que forman parte de un pasado lejano? ¿Cómo utilizar el enfoque narrativo en la historia de las instituciones educativas? ¿Cómo (re)construir la cultura escolar de una escuela a partir de narrativas que no existen ni son factibles de ser formuladas? La presente ponencia pone en cuestión estos interrogantes no con el fin de dar una respuesta acabada sino con el objetivo de poner sobre la mesa una discusión más amplia que tiene que ver con la relación existente entre la historia de la educación, el trabajo etnográfico y el enfoque narrativo. Es este sentido es preciso apelar a la imaginación así prácticas y saberes de diverso origen “son reinterpretados, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes, lo cual nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de creación, negociación y transacción” (Rockwell, 2011, p. 164).

Palabras clave: Enfoque Narrativo; etnografía; historia de la educación.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en las investigaciones doctorales sobre la historia de la educación en la Universidad de Córdoba durante el Siglo XVIII para el Doctorado en educación de la UNR. Las mismas tienen por objetivo reconstruir las prácticas educativas de la Universidad evidenciando cambios y continuidades en torno a las mudanzas de regencia. La elaboración del marco metodológico de dicha tesis nos

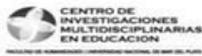
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

colocó frente a la disyuntiva que implica la necesidad de pensar una historia de la universidad que reconstruya las prácticas educativas, los sentimientos y las voces de quienes, por motivos obvios, no pueden hablar o al menos no lo pueden hacer directamente.

El retorno a la narrativa desde la perspectiva histórica ha cobrado mucho auge desde la década de 70 del siglo XX. La idea de narrar la historia, de contarla con sus protagonistas y desde lugares cada vez más particulares se ha visto intensificada al tiempo de ser necesario un replanteo no solo de esta disciplina sino de todas las Ciencias sociales que necesitan abrir sus estudios de lo regional a lo universal, de lo disciplinar a lo relacional (Wallerstein, 2002)

Sin embargo, esta perspectiva de análisis no se sitúa en lo que pretendemos hacer en nuestras investigaciones, la perspectiva narrativa en historia se ha caracterizado por ser más descriptiva que interpretativa. Los aportes de los estudios narrativos en educación colocan a la narración en otro lugar. Esta ya no es una forma de dar cuenta o divulgar la información sino que se transforma en una forma de obtención. Se trata de un “un campo propio de investigación” factible de ser pensado para la reconstrucción de la memoria, la historia y la identidad (Bolívar, 2017).

El problema deviene cuando las voces que se pretenden retomar ya se han extinguido o los testimonios son escasos ¿Qué nos aporta el enfoque narrativo en la (re)construcción de las prácticas y de las experiencias cotidianas de los docentes y estudiantes que forman parte de un pasado lejano? ¿Cómo utilizar el enfoque narrativo en la historia de las instituciones educativas? ¿Cómo (re)construir la cultura escolar de una escuela a partir de narrativas que no existen ni son factibles de ser formuladas? La presente ponencia pone en cuestión estos interrogantes no con el fin de dar una respuesta acabada sino con el objetivo de poner sobre la mesa una discusión más amplia que tiene que ver con la relación existente entre la historia de la educación, el trabajo etnográfico y el enfoque narrativo.

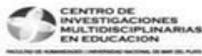
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

¿De qué hablamos cuando decimos “cultura escolar”?

La categoría de Cultura escolar comenzó a ser utilizada en la década del 90 por diferentes historiadores de la educación que pretendían dar cuenta del análisis de lo escolar en los diversos contextos históricos. Sin embargo, debido a la diversidad de enfoques y perspectivas no siempre el término adquirió el mismo significado.

Probablemente uno de los primeros en utilizar este término haya sido Dominique Julia que en su artículo “La cultura escolar como objeto histórico” definió a la cultura escolar como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la simulación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (1995, p. 354) Un año más tarde completa la idea explicando que estos modos de pensar y obrar se han difundido ampliamente o han sido adoptados en otros ámbitos de la “sociedad academizada” constituyendo una suerte de religión con sus ritos y mitos (1996, p. 129)

Antonio Viñao Frago (2002) ha sistematizado de modo magistral las discusiones en torno al concepto. Entendiendo que la expresión ha sido usada por diferentes autores para mostrar diversos aspectos de la educación. De este modo autores como Terrón y Mato la entendieron como una forma de transmisión de las prácticas escolares dentro del aula definiendo la cultura escolar como “el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo” su apropiación o asimilación explicaría la inercia del profesor que reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica lo que ha visto hacer. Es pues, desde esta cultura y con sus experiencias pedagógicas que llevan a cabo la enseñanza (1995, p. 129)

Desde una línea diferente André Chervel entendió la cultura escolar no como aquella que se adquiere en la escuela, sino como la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No se trata entonces de una cultura global que se difunde en la escuela sino de una cultura específicamente escolar tanto en su génesis y configuración como en sus

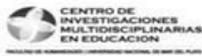
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

modos de difusión. Así la cultura escolar deja de ser un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de la institución sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura (1998, p. 5-6).

Desde esta visión la cultura escolar no es meramente reproductivista sino que también adapta transforma y crea un saber y una cultura propia. La sociedad pide a la escuela que difunda una cultura determinada pero esta al llevar a cabo esta tarea, crea sus propios procedimientos de enseñanza y entrega un producto cultural deferente y nuevo. Adquiere en este esquema singular importancia las disciplinas escolares en cuantos productos específicos o creaciones propias de la cultura escolar.

Al investigar sobre la enseñanza de la gramática, ortografía y lenguas francesas del siglo XIX Chervel entendió que eran los profesores quienes definían a la vez el contenido y las formas de enseñanza¹. La legitimidad científica es diferente a la pertinencia escolar una materia solo entra en la escuela si su valor educativo es juzgado prioritario. Por otra parte ciertas disciplinas escolares no son conocimientos puros sino técnicos que no tienen lugar en la universidad. Los profesores entonces inventan formas escolares para los contenidos que son saberes diferentes a los eruditos o académicos. “La escuela no es entonces la simple correa de transmisión de conocimientos sabios elaborados fuera de ella que se limitan a ser transmitidos añadiendo un ‘Lubricante pedagógico’” (2006).

El lugar residual que le han dado los historiadores de la educación a la realidad cotidiana de las instituciones de enseñanza y en las aulas, llevó a un grupo de

¹ En esta idea entra en discusión con el célebre matemático Yves Chevallard que entiende que “Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como saberes a enseñar (...) Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (Chevallard, 1997, p. 45).

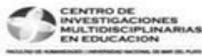
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

historiadores a entender la cultura escolar desde la perspectiva etnográfica a analizar el día a día, de los rituales de la vida en la escuela y de factores medioambientales como el horario, cursos periodos lectivos, distribución de los espacios y objetos escolares, la caja curricular los métodos de enseñanza entre otros (Depaepe y Simon, 1995; Depaepe, 2000)

Finalmente un grupo de historiadores de la educación entiende más bien que la cultura escolar debe comprender las regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituye un producto histórico (Viñao, 1996, 1998, 2001). Esta concepción se encuentra relacionada con la de gramática escolar acuñada por David Tyack y William Tobin (1994) o el de estructuras escolares básicas de Kliebard (2002). Esta perspectiva logró integrar además las relaciones entre la cultura y el saber práctico de los docentes, transmitidas a través de la vida cotidiana y la cultura del conocimiento experto (Escolano, 1999 y 2000; Viñao 2001)

Pese a focalizar en diferentes aspectos en el análisis los autores antes mencionados coinciden en algunos supuestos básicos, así como en algunas características propias del concepto. Retomando a Antonio Viñao Frago podemos dar una definición cuyas características engloben los aspectos esenciales de la cultura escolar y nos permita focalizar nuestro objeto de estudio.

La cultura escolar estaría constituida entonces por

“un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias

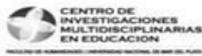
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades” (Viñao, 2002, p. 59).

Entendida así la cultura escolar se conforma por una configuración² propia que comprende múltiples elementos entre los cuales deberíamos destacar: 1) Los actores (profesores, padres, alumnos y personal de servicios); 2) Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar; 3) Aspectos organizativos e institucionales. Dentro de ellos adquiere especial importancia las practicas y rituales, la configuración didáctica de la clase³ y la organización formal de la escuela; 4) la cultura material de la escuela (Espacios, mobiliario, materiales didácticos, etc.); 5) Demos incluir aquí lo que como afirman Lewitt y March (1988) la estructura de creencias marco, paradigmas, códigos culturales y conocimientos que refuerzan, elaboran y contradicen las rutinas formales (p. 320).

Los aportes de la Etnografía a la cultura escolar

Entendemos la investigación etnográfica no solo como la descripción, sino como el análisis y la interpretación de los acontecimientos que tienen lugar en la vida del grupo,

² Estableciendo una paralelo con un juego de cartas Norbert Elías define la configuración como una formación social de tamaño variable, se trata de una “figura global siempre cambiante que forman los jugadores; incluye no solamente al intelecto, sino a toda la persona, a las acciones y a las relaciones reciprocas”, a esto añade que forma un “conjunto de tensiones” posible de ser comprendido a partir de las interdependencias (Elías, 1991, p. 157). Siguiendo a este autor Elsie Rockwell ha hablado de una “configuración escolar” que le permite comprender mejor los aspectos relacionales y las contingencias dentro de la escuela.

³ Edith Litwin define la configuración didáctica como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (1997, p. 97).

7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

destacando las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros de un determinado grupo, así como las estructuras de sus interpretaciones y significados de la cultura a las que pertenecen⁴.

La relación entre la etnografía y la educación ha variado a lo largo del tiempo, en los años cincuenta diversos estudios pretendieron analizar la forma en que la cultura influía en la educación analizando los procesos culturales que llegaban a los niños y adolescentes a través de las prácticas escolares (Splinder, 2007). En los setenta se comenzó a hacer más frecuente el uso de la metodología etnográfica en los estudios de educación, quizás en este sentido la obra de Jackson (1968) sea paradigmática.

En los últimos años diversas perspectivas han pretendido un abordaje de lo educativo desde la etnográfica Elsie Rockwell distingue cuatro tendencias: Las guías de campo, que utilizan la sistematización del campo antropológico para lo educativo; La nueva etnografía que retoma el objetivo de la etnografía clásica de reconstruir la visión de los “nativos”; La micro etnografía, que centra su análisis en la interacción que se da en los eventos educativos; y la macro etnografía en la quien se intenta un análisis global de la escuela y su comunidad (Rockwell, 1985).

Podemos siguiendo a Sonia Reynaga Obregón (2003) entender que la perspectiva de la propia Rockwell podría ser considerada también una nueva tendencia que pretende anclar en estudio de los fenómenos culturales en las relaciones sociales y en el movimiento político de la formación que los contiene, se trata de integrar lo educativo al contexto social y entenderlo como parte de él.

La metodología etnografía permite documentar lo no documentado (Rockwell, 2011) a través de un trabajo de campo y sus registros, hay una constante observación e interacción en con el objeto de estudio. Establecer las relaciones en el campo y registrar la experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva. En este sentido la

⁴ Sonia Reynaga Obregón (2003) ha definido en estos términos la investigación etnográfica reduciendo su interpretación la descripción de los fenómenos entendemos que se trata de algo más que eso y que una investigación etnográfica debe ser al mismo tiempo analítica e interpretativa.

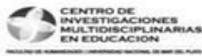
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

metodología es flexible y depende de lo que puede hacerse. En este sentido, el conocimiento que podremos obtener no es acabado, sino más bien parcial, pero permite comprender aspectos de la realidad educativa poco frecuentados por el saber pedagógico, como ha señalado Rockwell (2011):

“A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerla visible y audible (...) La etnografía puede proporcionar una versión de esa reflexión y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía (...) La investigación etnográfica es relevante para la educación en la medida en que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica. Su relevancia se da justamente en el dominio de la conciencia en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo” (pp. 28-38)

Retomamos de Elsie Rockwell (2011) cinco pasos: 1) Interpretación es decir nutrir de sentido las voces de los actores no según nuestros sentidos sino a partir de los significados sociales que les otorga la sociedad. 2) reconstrucción de redes y tramas de pequeñas historias. 3) Contextualización. 4) Contrastación con la teoría u otros casos analizados con anterioridad. 5) Explicitación, se trata de visibiliza lo analizado hacerlo inteligible para otros.

Hacer historia de la cultura escolar desde una perspectiva etnográfica presente múltiples complejidades. Quizás la más difícil de sortear tenga que ver con que los registros etnográficos directos son imposibles de llevar adelante. Dominique Julia (1995) ya había afirmado en la década del 90 que es imposible inferir las prácticas cotidianas a partir de la normalidad vigente en cualquier corte sincrónico de la historia escolar, incluso en instituciones tan controladas como las religiosas.

“La investigación histórica permite situar la diversidad cotidiana en una configuración inteligible, que dé cuenta de la formación social de las prácticas y los saberes observados. A la vez, la mirada

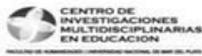
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

antropológica siguiere nuevas formas de entender la temporalidad y de explotar los vestigios materiales y textuales” (Rockwell, 2011, p. 15).

Evidentemente el registro de las prácticas cotidianas en una institución educativa requiere de un esfuerzo mayor que la simple lectura de lo registrado. La relación entre lo registrado y las prácticas, entre la documentación y las prácticas no es una relación directa. Que determinadas normas queden registradas no implica necesariamente su cumplimiento como tampoco da cuenta de los múltiples intersticios de fuga entre los que las instancias de control se difuminan.

En este sentido entendemos la teoría como un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado que permite derivar en reglas de actuación. Por su parte la práctica es una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines se trata de un saber hacer. Entonces la práctica requiere implícitamente de la teoría. De este modo entendemos junto con Foucault “la práctica como un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y la teoría un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Foucault; 1992)

En síntesis, podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (Sistema de acciones en la medida en que están habitados por el pensamiento) que tiene un carácter sistemático, y que por ello constituye una experiencia o un pensamiento (Perrupato, 2017).

Es este sentido, es preciso imaginar los usos y costumbres de la normas, las formas de hacer dentro del ámbito escolar. Se trata de entender las transferencias y reinterpretaciones que ocurren en la cultura escolar. Así prácticas y saberes de diverso origen “son reinterpretado, traducidos y elaborados por maestros y estudiantes, lo cual nos lleva a imaginar una cultura escolar dinámica, como un espacio de creación, negociación y transacción” (Rockwell, 2011, p. 164).

“En el esfuerzo por imaginarnos los comportamientos y las costumbres, algunas normas explicitas permanecen como referente

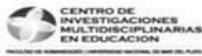
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

central, como espejo que refleja y refracta lo que quisiéramos conocer (...) sin embargo, para indagar sus efectos es necesario encontrar otro tipo de evidencia” (Rockwell, 2011, p. 161).

Historizar significa encontrar los sedimentos de periodos anteriores, así como los cambios que se operan antes de que la norma quede expresada como tal, se trata de buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico.

La narrativa como forma para (re)construir la cultura escolar

La narrativa como enfoque busca analizar la escuela como las historias que los miembros cuentan de ellas que, al relatarlas constituyen identidades y las configuran (Bolívar, 2014). Como ha señalado Bruner (1988) la narrativa no es solo una metodología sino una forma de construir la realidad, en donde aparece una dimensión subjetiva. Aparece la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas (Chamberlayne, Bornat y Wengraf, 2000). Como ha manifestado Bolívar (2002):

“entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un procesos reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (p. 44).

Entendida así la escuela es una construcción social, constituida por conjuntos de relatos colectivos, vividos y transmitidos que circulan en la cultura interior y que se proyectan y expresan en la imagen exterior de la comunidad (Bolívar, 2017). Las historias y relatos de la organización contribuyen a construir la realidad organizativa en términos de Bruner (1991).

Las instituciones educativas tienen entonces sus propias biografías, historias y procesos que configuran en una cultura singular con una memoria institucional. Esta “Memoria

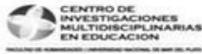
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

Organizacional” es, al decir de Domingo (2010), “solo recuperable desde los relatos de vida organizativa que ponen en juego todo el potencial de memoria de individuos colectivos” (p. 127). En este sentido, es que las historias de vida son importantes ya que ayudan a configurar la “historia biográfico-institucional” del centro escolar.

El problema se presenta en ciertas investigaciones educativas, sobre todo las que retoman instituciones ya extintas, en que es imposible recurrir a los métodos más utilizados para este tipo de investigaciones como las entrevistas, escritos autobiográficos, trabajos de campo o grupos de discusión (Bolívar, 2012). Es ahí donde la etnografía desde la perspectiva de Elisie Rockwell hace su aporte a la comprensión de la cultura escolar aunque por momentos se presenta incompleta.

¿Cómo dar voz a las “vidas silenciadas” (McLaughlin y Tierney, 1993)? ¿Cómo reconstruir las historias y biografías institucionales de quienes no pueden narrarlas? ¿Cómo analizar las prácticas educativas alejadas en el tiempo? No pretendemos dar respuesta acabada a estas preguntas, solo mencionaremos algunos canales metodológicos por los cuales hemos decidido transitar.

El primer una técnica que ayuda a reconstruir el pasado de las prácticas cotidianas ha sido propuesta hace ya muchos años por el célebre historiador Peter Burke (1991) en su libro *La cultura popular en la Europa moderna*. En él cuando define las herramientas para la construcción de una historia cultural habla de una metodología que integre la regresión y la comparación para poder comprender aquellos fenómenos para los que se carezca de fuentes. En este sentido creemos que esta estrategia permite alcanzar a comprender mejor ciertas prácticas. Por ello recurrimos también a entrevistas, y análisis de las prácticas actuales que permitan cierta reconstrucción de las prácticas.

Como ha señalado ya Burke (1991), demás está decir las precauciones del método que “no consiste en tomar descripciones de situaciones relativamente recientes y suponer que pueden aplicarse sin ningún tipo cambios a periodos anteriores. Por lo que estamos abogando es por un uso de los materiales modernos de una forma más indirecta, para criticar o interpretar las fuentes” (p. 136). En definitiva, este método nos ayuda a

7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

imaginar el universo de prácticas a partir de los pocos datos empíricos que nos brindan las fuentes al tiempo que nos permite sortear lagunas que la documentación nos deja.

La segunda técnica que permite reconstruir la historia es la imaginación. Hemos decidido trabajar con relatos de personajes, estudiantes y docentes de la época que a partir de los datos conocidos y con significativo componente ficcional narren sus historias dentro de la universidad. Se trata de relatos que entre la ficción y la historia pretenden de modo narrativo dar cuenta de aquellas prácticas que se hacen invisibles porque no dejan registro. Siguiendo a Rockwell “En lugar de documentar lo no documentado el antropólogo que trabaja con el registro del pasado solo puede imaginar lo no documentado” (Rockwell, 2011, p. 157). De este modo no pretendemos que la narración se transformen en una descripción acabada de la realidad, sino que se trata de construcciones que, realizadas a partir de los datos que nos proporcionan las fuentes, nos ayudan a la comprensión y análisis de las prácticas educativas en la institución.

Conclusión

Quizás la pregunta central que atraviesa la presente ponencia sea ¿Cómo conocer lo desconocido? Hace ya algunos años Louis Milnk (1978a) decía que “No puede hacer, de hecho, Historias no contadas, del mismo modo que no puede haber ningún conocimiento no conocido” (p. 147). La preocupación por conocer y entender las prácticas educativas en la colonia nos aventuro en un viaje narrativo que pretende analizar aquello que no se conoce.

Los estudios sobre la “cultura escolar” nos permiten conocer aquello que no se ha analizado la “caja negra” de la historiografía pedagógica (Depaepe y Simons, 1995), se trata de dar voz a los “silencios” de la historiografía educativa (Silver, 1992) descubriendo aspectos constitutivos de la educación por demás descuidados.

Por su parte, la etnografía, en conjunción con la narrativa, nos aportan un marco metodológico de singular desarrollo en el análisis de la cultura escolar. Ambas nos abren el universo a la imaginación. Una imaginación que se sostenga empíricamente

7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

pero que al mismo tiempo pueda trabajar sobre las zonas oscuras o desconocidas. Se trata de dar voz a aquellos que callar. Se trata de narrar por ellos las historias que ya no pueden contar para, a partir de allí, interpretar las prácticas educativas en el tiempo. Después de todo como ha señalado Mink (1978b) “Las historias no se viven, sino que se narran” (p. 58).

Permítasenos cerrar haciendo nuestras las palabras de David Carr (2015) que incorporan una nueva dimensión a la cuestión narrativa:

“Las narrativas, sean históricas o ficcionales no tratan en general acerca del mundo como tal, acerca de la realidad como un todo, sino que versan sobre, y pretenden representar, específicamente la realidad humana (...) no son acontecimientos puramente físicos, sino experiencias, acciones y sufrimientos humanos incluyendo la actividad humana de proyectar significados, o de encontrar significado en acontecimientos físicos y no físicos” (p. 46)

Bibliografía

- Bolivar, A. (2002) ¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *Revista Electrónica de investigación educativa*. 4 (1), 40-65.
- Bolivar, A. (2012) Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En Passeggi M.C. y Abrahao M. H. (Eds.) *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*, Bahia: Edunéb.
- Bolivar, A. (2014) Narrar la organización educativa: Memoria institucional y constitución de la identidad. En Abrahao, M. y Bolivar, A. (Orgs) *La investigación (auto)Biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*, Granada: universidad de Granada.
- Bolivar, A. (2017) Biographical and narrative Research in iberoamerica: Emergency, Development and State Fiels. En AAVV *Intenational Handbook on Narrative and life History*, Nueva York: Routledge.

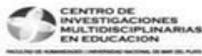
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

- Bolivar, A. (2016) Identidad narrativa de la escuela: Memoria institucional y dirección escolar. Conferencia en el III Simposio Internacional de Narrativas en Educación, organizado por la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) del 31 de agosto al 2 de septiembre de 2016. Recuperado de <http://narrativaseducacion.com/index.php/memorias>
- Bruner, J. (1988) Realidad mental, mundos posibles, Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991) The narrative Construction of reality. *Critical Inquiry* 8, 1-21.
- Burke; Peter, (1991) La cultura popular en la Europa moderna, Madrid: Alianza.
- Carr, D. (2015) Tiempo Narrativa e Historia, Buenos Aires: Prometeo.
- Chamberlayne, P. Bornat, J. y Wengraf, T. (2000) The turn to biographical methods in social science. *Comparative issues and examples*, Londres: Routledge.
- Chervel, A. (2006) Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle, Paris: Retz.
- Chervel, A. (1998), La culture scolaire. Une approche historique. Paris: Belin.
- Chevallard, Y. (1997) La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires: Aique.
- Depaepe, M. y Simon, F. (1995) Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and Outside Schools. *Paedagogica Historica*, XXX (1), 9-16.
- Domingo, J. (2010) Aprendiendo de la experiencia: Memoria institucional y relatos de vida de la escuela. *Revista de educación*, 1 (0), 123-140.
- Elias, N. (1991) Qu'est-ce que la sociologie?, La Tour d'Aigues: Editions de l'Aube. 1991.
- Escolano, A. (2000), Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, monográfico sobre "La educación en España en el siglo XX", 201-218.
- Foucault, M. (1992), Curso de enero de 1976 impartido en el Collège De France, Tercera lección. En Foucault, M. Genealogía del racismo, Madrid: La Piqueta.

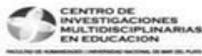
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

- Hernández Díaz, J. (2010) Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), pp. 65-88.
- Jackson, P. (1968) *La vida en las Aulas*, Madrid: Morata.
- Julia, D. (1995) La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (Coord.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México: Universidad Autónoma de México.
- Julia, D. (1996) Riflessione sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di Storia dell'Educazione*, 3 (0), 119-147.
- Kliebard, H. (2002) *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20 th Century*, New York: Teachers College Press.
- Lewitt, B. y March, J. (1988) Organizational Learning. *Annual Review of sociology*, 14 (0), 319-340.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Bs. As: Paidós.
- McLaughlin, D. y Tierney, W. (1993) *Naming silenced lives: Personal narratives and the process of educational change*, Nueva York: Routledge.
- Mink, L. (1978a) Narrative Form as a Cognitive Instrument. En Canary, R. (Ed.) *The Writing oh history*, Madision: University of Winsconsin press.
- Mink, L. (1978b) History and fiction as modes of comprehension. En Canary, R. (Ed.) *The Writing oh history*, Madision: University of Winsconsin press.
- Perrupato, S. (2017) Pensar la historia de las Instituciones educativas en la Argentina: Aportes para el debate. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y Juventud*. 15 (2), 797-806.
- Reynaga, S. (2003). *Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida*. En Mejía R. y Sandoval, S. (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*, Guadalajara: ITESO, 123-154.

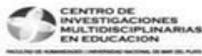
7, 8 y 9 de septiembre de 2017

II FÁBRICA DE IDEAS

(HISTORIAS Y PRÁCTICAS)

NARRATIVAS, (AUTO)BIOGRAFÍAS Y PEDAGOGÍA:

OTRA MANERA DE CONOCER, DECIR Y HACER LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN



ISBN: 978-987-544-778-3

- Rockwell, E. (2011) *La experiencia Etnográfica*, Buenos Aires: Paidós.
- Tyack, D. y Tobin, B. (1994), *The Grammar of Schooling. Why Has it Been so Hard to Change?*. *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.
- Viñao Frago, A. (1996), *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio*. En Viñao Frago, A. *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos*, VIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Murcia: Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia.
- Viñao Frago, A. (2001), *Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas*. *Conciencia Social*, 5(0), 27-45.
- Viñao Frago, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid: Ediciones Morata.
- Viñao Frago, Antonio (2008) *La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación*. *Historia de la educación*, Pelotas: ASRHE/FaE/UFPel, 12 (25), 9-54.