FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

APRENDER A ENSEÑAR EN LA PRÁCTICA: PROCESOS DE INNOVACIÓN Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ángel I. Pérez Gómez (coord.)

Neus Baches, Josep M. Carbó, Pablo Fernández-Berrocal, Antonio Bautista, Adelto Hernández, Javier Marrero, Jaume Martínez, Juan Bautista Martínez, Josep Massalles, Raquel Palomera, Ángel Pérez Gómez, Adelaida Ríos, Desireé Ruíz, Juan Sánchez-Enciso, María José Servan, Encarnación Soto, Juan Yanes, Rafael Yus, Manuel Zafra

GOBIERNO DE ESPAÑA MINISTERIO DE EDUCACIÓN

GRAÓ

1 Vol. IV

Formación del Profesorado. Educación Secundaria
Serie: Fundamentos de la Educación/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado
Director de la colección: César Coll

Coeditan

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Instituto de Formación del Profesorado. Investigación e Innovación Educativa
© Secretaría General Técnica
Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

EDITORIAL GRAÓ, DE IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

© Ángel I. Pérez Gómez (coord.), Neus Baches, Josep M. Carbó, Pablo Fernández-Berrocal, Antonio Bautista, Adelto Hernández, Javier Marrero, Jaume Martínez, Juan Bautista Martínez, Josep Massalles, Raquel Palomera, Ángel I. Pérez Gómez, Adelaida Ríos, Desireé Ruíz, Juan Sánchez-Enciso, María José Servan, Encarnación Soto, Juan Yanes, Rafael Yus, Manuel Zafra
© De esta edición:
Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

1.ª edición: diciembre 2010
NIPO: 820-10-325-4
ISBN: 978-84-9980-017-2
D.L.: B-46.131-2010

Diseño: Maria Tortajada
Impresión: BIGSA
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

3. APRENDER EL OFICIO DOCENTE SISTEMATIZANDO LA PRÁCTICA

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

- El punto de partida
- La encrucijada de la formación
- La sistematización de las experiencias de la práctica

Jaume Martínez Bonafé
Universidad de Valencia

El punto de partida

Este capítulo hunde sus raíces en el discurso de las *pedagogías críticas* y renovadoras de las décadas de los sesenta y setenta del pasado siglo. Es un discurso que profundiza en el análisis de la función social de la escolarización, analiza los dispositivos estratégicos de la relación entre educación y poder, y enfatiza las propuestas de cambio global frente a reformas parciales y puntuales. Los enunciados y la agenda de este discurso se nutren de cuestiones como la *formación de sujetos críticos* que utilizan el conocimiento como herramienta emancipatoria, el respeto a las minorías y el reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de la democracia y el cultivo de la participación en el diseño y en las formas de gestión de los asuntos públicos, el fomento de las relaciones entre la comunidad y la escuela, entendiendo a ésta como un proyecto público comunitario, o la crítica al memorismo y la escolástica, fomentando aprendizajes significativos.

En el interior de este discurso se concibe al docente como intelectual comprometido con una lectura crítica de la realidad, y con capacidad para construir conocimiento profesional sometiendo la propia práctica a procesos reflexivos y autocríticos, y al diálogo y la cooperación entre colegas.

El discurso de las pedagogías críticas se muestra en permanente disputa con la hegemonía de la derecha política y pedagógica, bien sea desde enfoques neoliberales o neoconservadores. Tales discursos pedagógicos penetran en todos los ámbitos de la vida social, económica y cultural, imponiendo nuevas y diferentes categorías analíticas, significados e identidades culturales con las que se generan movilizaciones cognitivas y procedimentales sobre la escuela y la educación como un campo social en permanente conflicto. Una de estas tensiones es, sin duda, la respuesta a cuestiones como el qué y el cómo del aprendizaje del oficio docente.[1]

La encrucijada de la formación

Defenderemos que la formación del profesorado se encuentra permanentemente en la encrucijada de un camino con dos opuestos muy claramente enfrentados: hacia un lado se camina en la dirección de la *alienación*, hacia el otro en la dirección de la *emancipación*. Podemos llamar a ese camino el *camino del conocimiento*, y el caminar es el modo en que pretendemos la relación del sujeto con el conocimiento.

El *camino de la alienación* es el que sitúa al profesor como profesional de la enseñanza en una relación de dependencia con respecto a un conocimiento experto elaborado al margen de su experiencia vital y profesional. Podremos decir que siempre existió un conocimiento elaborado, académico, científico, nacido del rigor investigador, que de algún modo es anterior y externo al propio sujeto. Pero observemos que lo que aquí se subraya es la relación que se establece entre el sujeto y ese tipo de conocimiento: una *relación* –en este lado del camino– de dependencia, de sumisión, una relación de poder. Ser profesor, por este camino, es dejar hacer y dejar «hacer-se». Y la formación, en este caso, es una formación de *consumidor*: fragmentaria, construida mediáticamente, deslocalizada, efímera, pretendidamente objetiva, individualizada. El pensamiento separado de la actividad, la investigación separada de la acción, el sujeto separado del objeto y desgarrado de sí mismo. La formación, aquí, no se problematiza porque tampoco se problematiza el conocimiento y porque tampoco se problematiza la experiencia. Es, en ese sentido, una formación técnica, instrumental, y no es de extrañar que adquiera las formas comunicativo-simbólicas tradicionales de ese marco de racionalidad: asistir a las clases, tomar apuntes, firmar asistencias, recibir diplomas, escuchar al experto, responder a las preguntas de otros, ejecutar.

1. Una extensa y cuidada bibliografía, con los cruces de enfoque y el análisis de las diferencias más significativas en el interior de esta corriente puede consultarse en Palacios (1984) y Martínez Bonafé (1996).

El camino de la emancipación

Hay otros caminos. No son sólo caminos de futuro porque vienen de antiguo, pero se continúan explorando y experimentando en el presente. Es posible una vía alternativa a la alienación, pero caminar por ella requiere una primera condición: la llamaremos el *deseo militante*. Con esto nos referimos a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones. En la formación docente esto quiere decir que el profesor o profesora sabe que su insuficiente formación inicial y la pobreza rutinaria de la práctica debe suplirlas con la búsqueda de otro saber y crea, llamémosle así de entrada, una *situación de investigación*: una situación que problematiza la práctica y formula preguntas para cuya respuesta se requiere otro proceso de conocimiento. Como puede imaginarse, éste es un deseo estrechamente ligado a una búsqueda de identidad –a una redefinición de la identidad colectiva del docente– y por esto mismo debe ser concebido como una práctica política: *querer ser profesor o profesora* conquistando espacios profesionales colonizados por la alienación. Liberando la palabra –la palabra de quien tanto habla– para ponerla al servicio de la subjetividad.

Por ello, la segunda condición la llamaremos –en el sentido en que lo hemos visto así nombrado en el feminismo de la diferencia– *partir de sí*. Lo que esto quiere decir en la formación docente para la emancipación es saber cómo se relacionan las particulares posibilidades y los límites de la profesión (Piussi y Mañeru, 2006). Es reconocernos como sujetos con conocimiento y experiencia, y reconocer así a los otros. Es buscar en lo biográfico y experiencial las referencias y los símbolos de un saber docente disconforme y divergente con la regulación institucional del puesto de trabajo. Una formación profesional de este tipo requiere aquí aprender a leer y a pensar la enseñanza desde dentro de la propia enseñanza. A pensar la escuela desde la escuela. Y esta cuestión encadena una tercera condición: la denominaremos el *valor de lo colectivo*. Nos referimos a un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio. Como ya se ha señalado, tanto los que se están formando en las facultades como el profesorado en ejercicio –al igual que cualquier otro ciudadano– viven en una orientación vital marcada por el individualismo posesivo que, en términos de un determinado consumo de bienes culturales, es reproducido en las instituciones de formación inicial o permanente. Hemos querido utilizar la metáfora de la horizontalidad para hacer referencia a formas de producción de conocimiento, cultura y política en las que diferentes identidades personales y políticas puedan reconocerse en un proyecto común que entienda la institución educativa como el espacio social en que ensayar nuevas posibilidades de producción de conocimiento profesional práctico. Como un laboratorio de profesionalidad en el que se ensayan y se comunican diferentes propuestas cooperativas de formación.

Transformar el espacio social de las escuelas y los institutos en laboratorios de profesionalidad requiere de una siguiente condición que cierra el círculo con la primera, a la que llamaremos *sistematización de las experiencias de la práctica*. Con esto nos referimos a una forma de producción de saber militante y autónomo que nace de un proceso sistemático de investigación y que se somete permanentemente a la prueba de la reflexión crítica y a la acción colectiva. Por su especial relevancia para el iniciado camino emancipatorio dedicaremos al desarrollo de esta estrategia lo que sigue del capítulo.

La sistematización de las experiencias de la práctica

En este apartado pretendemos poner en relación tres tradiciones de la formación docente y las pedagogías críticas que acuden a lugares comunes aun siendo originarias de contextos, culturas y políticas diferentes. Nos referimos a las propuestas de investigación-acción y el denominado *movimiento del profesor como investigador*, tal como fue desarrollado en el contexto anglosajón en el inicio de la década de los setenta del siglo pasado (Elliot, 1994); a la estrategia de la sistematización de experiencias nacida en los proyectos de educación popular de finales de la década de los sesenta e inicios de los setenta del siglo pasado en diferentes países de Latinoamérica (Núñez, 1989; Fals Borda, 1991; AA.VV., 1998); y el trabajo cooperativo de los Movimientos de Renovación Pedagógica, también con origen en los años sesenta y setenta del pasado siglo en países como Portugal, Francia, España o Italia, y con notable influencia de la pedagogía Freinet (Martínez Bonafé, 2000). Recurrimos también a un enfoque más reciente que, tomando como base estas tradiciones y otras experiencias de investigación social participante, desarrollan la idea teórica y práctica de la coinvestigación militante (Malo, 2004).

Desde nuestra particular lectura de esta hibridación de tradiciones trataremos, en primer lugar, de clarificar qué es la sistematización;[2] en segundo lugar, insistiremos en el porqué de la sistematización, buscando el sentido radical de esta práctica y, finalmente, desarrollaremos algunas ideas sobre el cómo, incorporando ejemplos obtenidos de experiencias conocidas.

¿Qué es, entonces, la sistematización?

Un proceso práctico y teórico por el que construimos y revalorizamos conocimientos surgidos de la reflexión y la investigación de las experiencias de nuestra propia práctica profesional. Es un proceso de construcción colectiva, nacido de la voluntad de la cooperación entre iguales, con la intencionalidad de aprender y mejorar nuestra intervención educativa en cual-

2. Además de las referencias citadas en el texto, nos ayudaron a desarrollar este epígrafe diferentes publicaciones de Jara, O. (1994, 2010) y de la Secretaría de Educación CTERA (2001).

quier realidad social, bien sea escolar, bien sea de barrio, comunitaria, cultural, etc. Conviene advertir que en este caso no se habla de sistematización con la acepción más común encontrada en los diccionarios: organizar –con sistema– un conjunto de datos e informaciones. Nuestra mirada es diferente porque nos detenemos en nuestras propias experiencias y esto hace que dicha mirada sea mucho más compleja. En efecto, sistematizar aquí es situar el punto de reflexión indagatoria en los múltiples aspectos objetivos y subjetivos que conforman y regulan nuestra experiencia; esta última como forma de apropiación de contenidos comunicables e intercambiables.[3] Éste es un primer nivel de *teorización* en el que tratamos de identificar y comprender el carácter histórico y estructural de nuestra práctica y el modo en que esto es vivido por cada uno de nosotros.

Esta conceptualización de la sistematización de la experiencia plantea un primer «dilema» –utilizando la expresión de Jara (2010)– y es que esa posibilidad de tomar distancia, mirar con detenimiento y ordenar nuestras vivencias debe ser sometida a la *interpretación crítica*, una voluntad que nace del diálogo, de la deliberación y del intercambio cooperativo. Según este autor, y en general, todo el discurso de los movimientos de educación popular de raíz freiriana, es esta voluntad de crítica la que asegura avances en un conocimiento que actúe realmente como herramienta emancipatoria, tanto de los sujetos como de los pueblos.

> *Una educación [...] no tiene justificación ni razón de ser si no está orientada hacia la participación del pueblo, a través de la organización y de la acción política, en todos los procesos de cambios sociales. Podrán discutirse técnicas pedagógicas, metodológicas, programas, ciclos, necesidades, prioridades, etapas, etc., conforme a las realidades de cada país y de cada región, así como también de cada grupo social. Pero hay algo que es difícil poner en tela de juicio: la necesidad de una educación orientada hacia una toma de conciencia [...] que conduzca a la acción para la liberación.* (Freire, 1974, pp. 23-24).

¿Por qué hacer sistematización? ¿Cuál es el sentido y la base epistemológica de esta propuesta?

Estas preguntas nos remiten a la búsqueda de las herramientas conceptuales que nos ayuden en la producción de un conocimiento que parte de la acción directa, reconoce el carácter y la posibilidad de un práctico reflexivo, permite y posibilita el diálogo crítico con el conocimiento ya elaborado, y sugiere modificaciones del contexto y en el contexto social de intervención.

Una primera idea-clave es la *dialógica* y el *pensamiento complejo*. Al hacer sistematización relacionamos ideas y nos ponemos en relación los sujetos no tanto para alcanzar la síntesis perfecta o el principio unificador de una teoría pedagógica, sino para tejer juntos sin que la dualidad

3. Fueron de ayuda para conceptualizar la idea de experiencia las lecturas de Benjamín (2008), Bárcena (2005) y Larrosa (2003, 2005).

se pierda en la unidad. Tomar la experiencia como espacio de relación y producción de conocimiento es reconocer, frente a la simplicidad de una síntesis dialéctica, que toda producción de conocimiento es una forma de traducción de cada cual desde la cultura y el tiempo histórico que le tocó vivir (Morin, 1988). La comprensión de que nos dota el conocimiento construido, y que nos permite problematizar nuestra práctica, en este caso, se sostiene desde el diálogo en relación de las diferentes singularidades y sus particulares vínculos con la práctica.

La segunda idea-clave, entonces, tiene que ver con la *hermenéutica y una cierta teoría del poder*. La sistematización es también un proceso de interpretación colectiva en el que se cruzan relaciones de poder que producen efectos de verdad, formas de conocimiento que respaldan unas prácticas y rechazan otras. Aprendemos nuestra práctica y desde nuestra práctica mediados por esquemas interpretativos en constante tensión. Las posibilidades de transformación de la práctica son posibilidades estratégicas dependientes de las posibilidades estratégicas del conocer. La sistematización es, en este sentido, una forma de conocimiento estratégico porque construye posibilidades desde el análisis de las tensiones interpretativas entre los sujetos participantes de la práctica.

La tercera idea-clave es la *deconstrucción crítica del texto de la práctica*. A menudo lo cotidiano del aula y del centro está impregnado de situaciones que se asumen como «naturales» y por esto mismo como incuestionables. Es natural, por poner un ejemplo, la autoridad de la palabra del profesor. Es natural la imposición del silencio. Es natural la tarima que eleva la figura del profesor. La sistematización busca en el análisis de las experiencias vividas en lo cotidiano precisamente la deconstrucción reflexiva de esa naturalización del discurso de la práctica, con el objetivo de mostrar que dicha naturalización es una construcción social mediada por intereses y relaciones de poder. Esa mirada deconstructiva permite revisar nuestras percepciones y construir otros conocimientos alternativos y más complejos que aquellos que una supuesta forma de sentido común había dado por naturales.

La cuarta idea-clave, relacionada con la anterior, es el *análisis del discurso*. El conocimiento socialmente construido es el resultado de un proceso histórico y contingente, por el que se van articulando significados que emergen, se transforman y/o desaparecen con el tiempo. La sistematización de la experiencia, desde esta idea-clave, se pregunta por la comprensión histórica y epistémica del conocimiento construido. El análisis conceptual del discurso nos permite detenernos en categorías como el proceso, los cambios, las sedimentaciones, las estructuras que aparecen y desaparecen, o las posiciones desde donde articulamos la mirada. En plena Reforma del año 1992 publicamos un artículo titulado «Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente» en el que, con una metodología basada en el análisis del discurso, nos preguntábamos por los nuevos significados que emergían tras la palabra «constructivismo» y cuáles, de los que habían sido referentes fundamentantes del cambio educativo en la transición a la democracia, quedaban sepultados bajo esa nueva losa discursiva.

¿Cómo hacer la sistematización?

No hay, o no debería haber, recetas metodológicas para hacer sistematización. En nuestro caso, la estrategia seguida fue aprender apropiándonos de las experiencias de otros, estudiándolas desde las posibilidades, los intereses, las problemáticas y las culturas específicas de los contextos en los que nos encontrábamos. Lo que señalamos, a continuación, son un conjunto de prácticas que hemos ensayado, y que se constituyen en el interior del universo metodológico de la sistematización. Puesto que la bibliografía es extensa, y el espacio aquí es reducido, dejamos brevemente apuntada la idea estratégica de cada una de estas prácticas:

- Si la sistematización es un proceso colectivo e intersubjetivo que nos implica en una práctica social, una primera aproximación metodológica pueden ser los *círculos de cultura*, tal como fueron ensayados por Freire y en muchos proyectos de educación popular. La idea central es dar la palabra a quienes siempre estuvieron silenciados. Los temas-problema son elegidos por los participantes, y discutidos desde el interior de su cultura y experiencia viva. El coordinador del círculo deberá ser un educador con humildad intelectual y sabiduría para escuchar al tiempo que reconoce la capacidad –potencia de acción– de todo sujeto social para producir junto a otros un proceso de coinvestigación en el que sujetos diversos, con saberes y experiencias diversos, unidos por una relación ética, gobiernan su propia producción de conocimiento profesional práctico. El círculo acaba produciendo su propia textualidad, a través de diferentes técnicas de escritura colectiva.

  Para un profesor en formación, y en período de prácticas, el círculo de cultura puede ser una buena estrategia para intercambiar miradas y reflexiones de la experiencia vivida, escapando de la exclusiva memoria particular. En primer lugar, eligiendo y poniendo en discusión las temáticas del prácticum. En segundo lugar, componiendo la propia agenda de investigación y formación. En tercer lugar, sometiendo al diálogo público y a la reflexión crítica las propias interpretaciones de la experiencia. Finalmente, contribuyendo con la producción textual a una memoria pública que revise nuestras preconcepciones sobre la enseñanza y sus problemas, y que ayude a la compresión y mejora del programa de formación en prácticas. Las actividades relacionadas con el círculo de cultura pueden ser múltiples; a título de ejemplo sugerimos abrir una investigación temática sobre la naturalización de determinadas prácticas docentes, para identificar diferentes situaciones conflictivas que aparecen como una única y posible «solución natural» (por ejemplo, «es natural suspender si no estudias...»).
- La *investigación-acción participante* es otra modalidad metodológica que nos ayuda en el proceso de sistematización. De nuevo aquí son los sujetos de la experiencia práctica quienes identifican y problematizan algún aspecto de esa experiencia; recopilan información sobre el problema seleccionado y abren un activo proceso de reflexión colectiva a partir de las diferentes aportaciones del grupo. Finalmente, se planifican y consensúan las posibles acciones a desarrollar y se elaboran los proyectos de acción

comunitaria. Se cierra así un primer ciclo de una espiral que continuará el mismo proceso mientras dure la voluntad política de incorporar la sistematización a la praxis social transformadora.

¿Cómo hacer investigación-acción en el prácticum? Pues dependerá de la voluntad profesional y política de los participantes. Si el profesor o profesora responsable del curso o materia «no tiene problemas» y no es posible el diálogo problematizador, no va a ser fácil poner en práctica esta propuesta. Pero si fuera al contrario, el alumnado en prácticas puede ser un buen facilitador del proceso de obtención y organización de información, al tiempo que aprende a construir miradas sobre la práctica desde los problemas y experiencias surgidos en el desarrollo de la práctica. Por otra parte, como el desarrollo profesional no puede desligarse de la investigación curricular, la investigación-acción es también un potente dispositivo didáctico en aquellas propuestas curriculares basadas en el trabajo por proyectos, en la construcción del conocimiento a partir de la resolución de problemas, o en cualquier otro proceso curricular que parta del deseo y de la experiencia subjetiva de los aprendices.

A título de ejemplo, comentaremos el inicio de un proceso de investigación-acción en el que tuvimos la oportunidad de participar: al profesor le preocupa la interacción positiva entre niños y niñas en el aula. Ayudado de una filmación en vídeo y las anotaciones de un observador externo, decide modificar la disposición de las mesas y la organización de los grupos. De nuevo, la filmadora y el observador acudirán a recoger nuevas informaciones que permitan valorar si esa nueva estrategia ha resultado satisfactoria. Como se puede apreciar, los problemas son sencillos, y el calendario del ciclo reducido, pero las implicaciones son importantes en relación con una mejor apropiación del conocimiento producido.

- *La documentación narrativa de experiencias* es también una estrategia metodológica para la sistematización. Se trata de un taller de escritura en el que se reconstruye la experiencia vivida y se pone a disposición pública el texto producido para analizar las interpretaciones y la producción de significado que el docente pone en juego en el proceso de escribir, leer, conversar sobre lo leído y sobre lo que el texto rememora en cada experiencia personal. También aquí la idea central es levantar el silencio como producción social del docente. El discurso hegemónico sobre el ser maestro sepultó la voz propia de cada docente bajo la losa del conocimiento experto elaborado en el marco de una racionalidad tecnocrática alejada de la experiencia del sujeto docente. A través del relato pedagógico, del contar historias, la experiencia es nombrada con otras palabras, otras relaciones y otros sujetos, y en ese proceso el lenguaje del docente construye su propia realidad y su propio conocimiento compartido.

  En el marco del prácticum este taller puede ser útil para revisar los formatos y el sentido de la memoria de prácticas. Al igual que en las otras propuestas metodológicas, una característica importante de este taller es la creación de posibilidades para compartir conocimiento y socializar experiencias, distanciándose de las prácticas indivi-

dualizadoras. Frente a los habituales modelos directivos para la memoria de prácticas, aquí es importante que aflore la mirada subjetiva, los significados construidos por cada estudiante en la experiencia de las prácticas, la creación y el relato desde el sentido más personal. De este modo, el estudiante realiza un proceso de *alfabetización* (Freire, 1985) poniendo el lenguaje a trabajar al servicio de la comprensión crítica de la realidad que está viviendo. Una actividad interesante que podrían impulsar los departamentos de innovación de las universidades que impulsan el máster es la publicación de textos colectivos, o la creación de un sitio web en el que se invite a la lectura, la escritura, la conversación y el intercambio de las narraciones y de la reflexión que provocan.[4]

- De la experiencia de las escuelas infantiles de Reggio Emilia extraemos otra propuesta para el trabajo de sistematización: la *documentación pedagógica*. En el caso de estas escuelas, el maestro o la maestra aprenden a documentar e interpretar los procesos de vida en el aula, con objeto de compartir el análisis entre colegas y familias y mejorar la práctica de la enseñanza. De alguna manera, la documentación pedagógica es también un aprendizaje de la escucha, al facilitar y hacer visible las diferentes formas en que los individuos expresan intereses, sentimientos, necesidades y saberes. Consiste en un proceso sistemático de «producción de huellas» sobre lo vivido en el aula, a través de la fotografía, el vídeo, el diario o cuaderno de anotaciones, las transcripciones de conversaciones o comentarios, y en fin, la obtención y organización de cualquier información significativa a través de las diferentes herramientas tecnológicas de que se disponga. El proceso de documentar se efectúa por pares, con el objetivo de otorgar un mayor rigor a la mirada sobre el aspecto o la experiencia que se está trabajando.

El sentido básico de esta estrategia, llevado aquí a la propuesta de sistematización, es facilitar la comprensión de lo que ocurre en el aula, poder contrastarlo y discutirlo con otros colegas, pero también con otros agentes de la comunidad implicados en los procesos educativos de la misma. De la experiencia de Reggio Emilia se deduce, además, otra aportación interesante: la creación de un archivo de la memoria, que se enfrente a los olvidos a que nos someten las modas de la tecnocracia educativa y que mantenga viva la historia de la renovación pedagógica. En el caso del prácticum, la documentación pedagógica puede ser, además de una tarea de la formación en la práctica, otra forma de la memoria de prácticas, en la que el estudiante explore las posibilidades comunicativas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y analice las posibilidades de esta propuesta para hacer más complejo y profundo el diálogo con los profesores en ejercicio y los profesores tutores.

4. Al respecto, puede consultarse la página web: *www.documentacionpedagogica.net*